

**A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, ELSŐSORBAN ROMA TANULÓK  
TANULÁSI ESÉLYEINEK JAVÍTÁSA AZ NFT I.  
TAPASZTALATAINAK TÜKRÉBEN**

**ETENIM KFT.**

2006

## TARTALOM

Bevezetés .....	3
1. Az NFT I. tervezésének megalapozottsága .....	6
2. Az NFT I. megvalósulásának tapasztalatai .....	17
3. Javaslatok az NFT II. tervezéséhez és megvalósításához.....	45
A beavatkozási terület meghatározásához kapcsolódó javaslatok .....	45
Pályázati követelmények egyszerűsítéséhez kapcsolódó javaslatok....	47
Pályázati kommunikáció javítása érdekében tett javaslatok .....	50
A sikeres pályázatok humánerőforrás feletételeinek megteremtéséhez kapcsolódó javaslatok.....	51
A fejlesztési programok megközelítés módjára vonatkozó javaslatok ..	52

## Bevezetés

---

A magyar társadalomban és közoktatásban jelenlévő szegregáció leküzdésére az I. NFT-ből a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1-es alintézkedéséből 7 Mrd Ft fordítódott, számos projekt indult, elsősorban az integrált oktatás megvalósítását és elterjesztését célul tűzve. A nagyszámú projekt által elért eredmények azonban jelentős szélsőségeket mutatnak: míg egyes esetekben a projektek sikeresnek voltak mondhatók, több esetben érkezett negatív visszajelzés, a pályázatás, projektmegvalósítás gyakorlatilag minden szakaszából.

**A tanulmány alapvető célja** annak bemutatása, hogy a hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók oktatási rendszerben való esélyegyenlőségének biztosítása érdekében milyen eredményeket ért el az I. NFT, illetve milyen korrekciós szükségletek (célcsoport, jogszabályi, pénzügyi feltételek, kommunikációs stratégia stb.) merülnek fel a II. NFT tervezése során a programok tervezése folyamatában.

A tanulmány konkrét javaslatokat megfogalmazva az alábbi kérdésekre tér ki:

### **NFT I. megvalósulás értékelésének keretében**

- Az I. NFT milyen megoldást kívánt nyújtani a hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók tanulási esélyeinek javítására, milyen tartalommal, illetve projektípusokkal igyekezett a jelzett cél elérését megvalósítani.
- Programok fejlesztése: tananyagok, modulok kidolgozása, tanár-továbbképzések módszertani anyagai, egyéb tartalmi fejlesztések hasznosulási foka, ezek továbbfejlesztési lehetőségei
- az érintett állami és nem állami szereplők (pl. önkormányzat – non profit szervezetek) közötti együttműködés erősítéséről
- a program végrehajtásának nyomon követéséhez és a végrehajtás eredményességének értékeléséhez szükséges indikátor-rendszer

- a program megvalósításhoz szükséges közösségi (ESZA) és központi költségvetési források nagyságrendje

**Az NFT II. előkészítése érdekében:**

- A projektmegvalósítás különböző szakaszaiban (információszerzés, pályázás, projektelőkészítés, projektmegvalósítás) felmerült tapasztalatok, nehézségek (finanszírozás, dokumentáció, egyéb körülmények (pl. nehézkes ügyintézés, stb.) milyen korrekciós javaslatokat vetnek fel a II. NFT-ben?

## **Az NFT I. főbb célkitűzései, megvalósításának sajátosságai**

### *Alkalmazott módszerek*

#### 1. Dokumentum elemzés

A témát a HEFOP valamint annak Program Kiegészítő Dokumentuma (PC) a pályázati kiírások, néhány megvalósuló pályázat tartalma és Projekt Előrehaladási Jelentése alapján készítettük. Különös tekintettel voltunk a HEFOP 2.1. keretében megvalósuló Központi Program megvalósítását magalapozó dokumentumokra.

#### 2. Kérdőíves lekérdezés

Az érintettek megkérdezését az I. sz. mellékletben szereplő kérdőívvel végeztük el, mely alapján a megkérdezetteket 3 kategóriába soroltuk.

1. nyertes pályázók
2. támogatást nem nyert pályázók
3. olyan intézmények szervezetek, amelyek jogosult pályázók lehettek volna de nem adtak be pályázatot

Különösen ez utóbbi csoport esetében építettük úgy fel a kérdőívet, hogy annak tartalma az NFT II. megvalósítási módszereit, kommunikációját, pályáztatási folyamatait segítse elő.

#### 3. Interjúk

Az interjúk módszert a megvalósításban érintett szervezeteknél, illetve a program előkészítésében tevékenykedő szakértőknél alkalmaztunk.

Ilyen voltak az Oktatási Minisztérium, az OM Alapkezelő, a HEFOP Irányító Hatóság volt és jelenlegi munkatársai.

## 1. Az NFT I. tervezésének megalapozottsága

---

A HEFOP 2.1 mint „projekt” megközelítésénél azzal az alaphipotézissel élünk, hogy **egy projekt akkor elfogadható a társadalom többsége számára, ha olyan problémára kíván megoldást nyújtani, amelyet a többségi társadalom is problémaként definiál. A projekt hatékony kivitelezéséhez tehát szükség van arra is, hogy a társadalom elismerje teljes vagy részleges felelősségét a probléma létrejöttében.**

Az „NFT I.” azaz a HEFOP 2.1-es alintézkedés tartalmi tervezési szempontból nem koherens. A tervezők és a későbbi megvalósítók is kiemelték, hogy a dokumentum „nagy kompromisszumok árán” készült el.

A közvetlen megvalósításban érintettek komoly eredménynek élték meg, hogy az alintézkedés önálló formában el tudott indulni és elsősorban azt sérelmezték, hogy más alintézkedések nem teljesen követték az általuk kidolgozott gondolatmenetet.

A közoktatási szakemberek és intézmények viszont párhuzamosságról új, de nem megoldott finanszírozású intézményekről és intézmény hálózatról beszéltek.

Az iskola, és iskola funkcióinak felfogása sem volt világos az előkészítő anyagokban. Ezért a tanulmány elkészítése előtt az alábbi logikai láncon végig menve megpróbáltuk beazonosítani az eredeti célkitűzéseket:

Az iskola az oktatás intézményesült, társadalmilag (túlnyomórészt államilag) szervezett formája, amelyben a tanárok tudást, magatartásmintákat és értékeket adnak más a diákoknak.

Az iskolák fontos szerepet töltenek be a társadalom kultúrájának átadásában, a társadalom folytonosságának és fennmaradásának biztosításában. Működésükkel kiegészítik a családok hasonló tevékenységét, szervezettebbé, egységesebbé és magasabb színvonalúvá teszik.

Az iskola funkciói:

- Oktatás,
- Nevelés,
- Szelektálás,
- Integrálás
- Önállósítás.

Meglátásunk szerint a HEFOP 2.1 ezek közül a két legvitatottabb azaz a szelektáló és integráló funkció mentén igyekezett fejlesztéseket végezni.

Az iskola a szervezett nagycsoportok, szervezetek közé tartozik. Szervezetnek nevezzük az emberek olyan, másodlagos (személytelen) kapcsolataira épülő nagyobb csoportját, amelyet valamilyen konkrét cél megvalósítása érdekében hoztak létre, és amelyen belül meghatározott hatalmi viszonyok érvényesülnek.

Az iskola hagyományos, rendszerint **„funkcionalista”-nak** nevezett felfogása szerint az iskola a tehetségesebb és a szorgalmasabb diákokat válogatja ki és engedi tovább a magasabb iskolai fokozatok, illetve a nagyobb tudást igénylő foglalkozások felé, s ezáltal olyan jól működő társadalom kialakulását segíti elő, ahol mindenki a maga helyén van.

A **„kritikai szociológia”** szerint éppen fordított a helyzet: Az oktatási rendszer nem csökkenti, hanem megőrzi és újratermeli a társadalmi egyenlőtlenségeket, az objektivitás és a verseny látszata alatt az alsóbb társadalmi rétegekből származó fiatalok helyét újra a társadalom alsóbb rétegeiben jelöli ki. Többnyire rejtett mechanizmusok révén az iskola úgy szelektál, hogy a magasabb oktatási fokozatokra az alsóbb társadalmi osztályokból jóval kevesebben jutnak be, mint a magasabb státuszú osztályokból.

S. BOWLES úgy vélte, hogy az iskolák valójában a kapitalista munkaadóknak termelnek fegyelmezett és szakképzett munkaerőt, azt hivatottak elősegíteni, hogy az új generációk beilleszkedjenek a társadalmi munkamegosztásba, és már fiatalon elfogadják az állam és képviselőinek a tekintélyét.

Az iskolázási esélyek egyenlőtlensége a társadalmak többségére jellemző és könnyen kimutatható jelenség. Az ingyenesség törvény általi deklarálása és az állami támogatás ellenére az iskolába járás pénzbe kerül, és minél magasabb iskolai fokozatról van szó, annál nagyobb anyagi terhet ró a családokra.

Az iskolai aspirációkban mutatkozó különbségek gyökerét például a romák szubkultúrájából is származtathatjuk, nevezetesen abból, hogy a roma családok általában kisebb hangsúlyt fektetnek az oktatásra mint megbecsült erőforrásra, hogy a roma szülők és gyermekeik úgymond érték-összeütközésben állnak az iskolával, azaz mást tartanak fontosnak és elérendőnek, mint amit az iskola vár tőlük és nyújt nekik.

A roma családok éppúgy tisztában vannak a tanulás fontosságának, mint a középosztálybeli családok, csak tapasztalatból tudják, hogy az ő gyermekeiknek kisebbek az iskolai esélyeik. A roma gyerekek, bár szeretnének, nem érnek el sikereket az iskolákban. A családi háttér és a környezet nagyobb eltéréseket okoz az iskolai teljesítményekben, mint az iskolák közötti különbségek. A családi háttér és a környezet COLEMAN szerint két módon is hat. Egyrészt úgy hogy az alsóbb osztálybeli gyermekek ritkábban kerülnek kapcsolatba könyvekkel, könyvtárakkal, múzeumokkal és más képzési lehetőségekkel. Ők sem tanulnak kevesebbet a családjuktól és a környezetüktől, mint a középosztálybeliek, csak mást tanulnak, nem olyan dolgokat, mint amiket az iskolai osztályzatokban és a képességvizsgáló tesztekben értékelnek. Másrészt a roma gyermekek sem közvetlenül, sem közvetve nem kapnak elég ösztönzést arra, hogy törekedjenek a sikerre az iskolában.

**Az iskolai oktatás nem csökkenti, hanem növeli az iskolakezdekor tapasztalható társadalmi különbségeket, s ezáltal úgymond „újratermeli” a társadalmi egyenlőtlenségeket.**



A fenti hiányosságok 3 jól körülhatárolható okra vezethetők vissza.

1. a témában meglévő definíciós pontatlanságok, valamint a tudományos megalapozottság hiánya
2. a roma és fogyatékos társadalmi csoportok együttes kezelésének elgondolása, mely ráadásul jelentős eltéréseket mutat a program megvalósításában
3. a konkrét projekt elképzelések hiánya, az indikátorok kidolgozatlansága a benchmark-ok elhagyása. Mindezeket tetéztve a megvalósítási szakasz értékelésének teljes elhagyása volt tapasztalható.

A fentiek nagyban nehezítették azt is, hogy megfelelő stratégiát alakítsunk ki az NFT I. es periódus részleges értékelése kapcsán. Nem lehetett meghatározni azt a szociológiai megközelítést sem amivel a két társadalmi csoport (jelen munkánkban csak a roma népességre koncentrálnak) meghatározását illette.

A kidolgozott anyagok definíciói is hiányosak. Az interjúk során elhangzó kifejezések mint pl. konformitás, deviancia, lényeges elemek lettek volna az indikátorok kidolgozása során. Ugyanakkor a fogyatékosok és a romák esetében maga az integráció fogalma is merőben eltérő megközelítésen és társadalmi viselkedésen alapul. A fogyatékosok esetében az integráció a **normalizációs** elvből vezethető le. A normalizáció alapelvét az értelmileg akadályozott emberek

#### **A deviancia**

A kisebb-nagyobb közösségekben általánosan elfogadott normák, viselkedésminták a társadalmi együttélés alapjai, melyek a szocializáció során beépülnek személyiségünkbe és cselekvéseink fontos, meghatározó tényezőjévé válnak. A társadalmi normákat elfogadó, a mások által kívánatosnak tartott mintákat követő viselkedést konform viselkedésnek nevezzük.

A normák rendszere társadalmi csoportonként, rétegenként, sőt történelmi koronként is eltérő lehet. A szociológiai azokat a deviáns viselkedésformákat vizsgálja, amelyek a világ legtöbb országában a társadalom többsége által elfogadott normát sértenek. A nyolcvanas évek elején végzett átfogó hazai kutatás négy ilyen viselkedést sorolt a devianciák körébe: az öngyilkosságot, az alkoholizmust, a bűnözést valamint a mentális betegségeket.

gondozásával kapcsolatban dolgozták ki. Ez az alapelv a gyógypedagógia számára ma már nélkülözhetetlen. Általánosítva, kiterjesztve a

gyermekvédelem egyik kulcsfogalmává kell válnia, különösen, ha speciális szükségletű gyermekek ellátásáról beszélünk.

A normalizációs elv azt jelenti, hogy minden gyermekotthonban élő gyermek számára olyan életmintát és hétköznapi életfeltételeket tegyünk elérhetővé, amelyek a társadalom megszokott feltételeinek és életmódjának a lehető legnagyobb mértékben megfelelnek.

A normalizáció révén a gyermek bekapcsolódhat a napi, a heti, az éves ritmusba, bekapcsolódhat ezek eseményeibe, szokásaiba (kultúra és hagyomány), a közösség életébe, ugyanakkor lehetősége van az egyedüllétre. Rendszeres elfoglaltságot és személyközi kapcsolattartást biztosítanak számára. A normalizáció a részleges felelősség állapotából „elvezeti” a gyermeket, hogy a társadalom felelős tagjává váljék. A normalizáció továbbá alkalmat biztosít arra, hogy tapasztalatokat közvetítsünk a gyermeknek, melyek az életciklus egészséges fejlődésének megfelelnek. A normalizáció a gyermekotthonban (nevelőszülőnél) élő gyermeknek az az ellátása, hogy normális méretű, megfelelő helyen lévő otthonban nevelkedjen, amely nem izolált és nem is nagyobb annál, hogy a kölcsönös figyelmen alapuló, személyes és személyközi szomszédkapcsolatokat ne lehessen megvalósítani.

Az integráció a normalizációs elv megvalósításának módszere. Nirje meghatározása alapján az integráció „azt jelenti, hogy az emberi kapcsolatok a másik integritásának kölcsönös elismerése, a közös alapértékek és jogok alapján működnek. Ha ez az elismerés hiányzik, akkor következhet be az elidegenedés, elszakadás és kiközösítés.”. Mindezek alapján belátható, hogy a HEFOP 2.1 fogyatékosokat érintő célrendszere nem lehet az integrált oktatás bevezetése, hiszen az egy módszer és egyben indikátor is a normalizáció mint stratégiai cél elmélyítésében.

A HEFOP tervezési dokumentumok koherenciáját és megalapozottságát tovább gyengíti, hogy Ferge Zsuzsa egyik tanulmányában így ír a **szegregálásról**: „Szegregálás esetén a társadalom különböző részei, csoportjai közé jelentős távolságok ékelődnek. A társadalmi távolságok nagyok, olykor szinte

áthidalhatatlanok a szó társadalmi értelmében: nehéz vagy lehetetlen az egyik csoportból a másikba átkerülni akár egyéni mobilitás, akár házasság révén. Olykor még a csoportok közötti fizikai találkozást is megnehezítik szegregált, azaz csak egyik vagy másik csoport által használható intézményekkel. Szegregált társadalomban meglehetősen gyakori, hogy a legalacsonyabb státusú csoport már olyan lent van, hogy szinte a társadalmon kívülre, peremre kerül. (...) ...a szegregálás társadalomszervező elvei ellentétben vannak egy modern, polgári, politikai, gazdasági jogokra és szabadságokra épülő társadalom szervező elveivel, ezért a szegregálás hatékony ideológiai elfogadtatása valószínűtlen. (...) A szegregálás definíció szerint az erősebb csoportok gyengébbek felett gyakorolt kényszere. Így nemcsak egyenlőtlenséget jelent. A piramis aljára szorított csoportoknak a többiekénél sokkal kevesebb szabadságuk van például abban, hogy saját maguk válasszák meg, vagy alakítsák ki helyüket a társadalomban, vagy hogy saját sorsukról döntsenek. A csoportok közötti 'általános' szolidaritást az emelkedő falak szinte definíciószerűen kizárják. Ha tehát valaki elfogadja a francia forradalom hármas értékrendjét, vagy akár csak *egyét is a szabadság, egyenlőség és testvériség (szolidaritás) értékei közül, akkor ma a szegregálás a társadalmi szerveződés nehezen elfogadható formája.*<sup>11</sup>

Egyes esetekben szükséges és elkerülhetetlen a szegregáció az integráció érdekében. Ez Ferge Zsuzsa idézett mondatai alapján „fából vaskarikát” jellegű vállalkozásnak tűnik. Ha azonban egy újabb dimenziót, aspektust is figyelembe veszünk, az ellentét feloldható. A beemelendő aspektus a prevenció. Ebben az esetben a prevenció nem jelent mást, mint a szegregáció tudatos alkalmazását – megelőző célzattal és kontrollálva, megfelelő és kikényszeríthető jogi garanciákkal –, hogy elérjük az integrációt, és az integráción keresztül a normalizációt. Ez az eljárás csakis egyének esetében járható út, azaz a szegregáció mértékét, tartamát az egyénre szabottan kell meghatározni. Általánosságban jól definiálható csoportra éppen a szegregáció negatív társadalmi szervező ereje miatt elfogadhatatlan. Csoport szegregálásával a normalizáció ellenébe hatnánk.

A normalizációnak tehát két módszere van az egyéni esetkezelésben, az egyik az integráció, a másik pedig – és ez nehezen választható el – az integráció elősegítése érdekében célzott és kontrollált egyéni szegregáció. Példával megvilágítva, nem azért szegregáljuk (azaz helyezzük speciális gyermekotthonba) a gyermeket, mert neurotikus tüneteket mutat, hanem azért, mert személyiségállapota, szükségletei alapján számára *most* ez a legmegfelelőbb (vö. mindenképp felett álló érdekekkel is). Az egész eljárás módja hasonlatos kórházi és ambuláns vagy otthoni gyógykezelés viszonyához.

Hasonlatos a „**társadalmi csoportra**” mint kifejezésre alkalmazott szűk értelmezés, és talán ez vezetett leginkább a program végrehajtás anomáliáihoz. Az NFT I. előkészítő majd leíró anyagai nincsenek tekintettel a „társadalmi csoport” meghatározásában és ennek megfelelően az ebből fakadó szociológiai problémák feloldásában meglévő alapvető tudományos eredményekre.

A társadalmi csoport fogalmának többféle értelmezésének alapján kellett volna a konkrét célkitűzéseket megfogalmazni. Röviden tekintsük át, hogy milyen megközelítések alkalmazása lett volna lehetséges, és belátható lesz, hogy ezek szűkítése teszi esetlegessé a HEFOP 2.1 eredményességét:

- A csoportról beszélhetünk, mint közvetlen, személyes együttműködésen (face to face viszonyon) alapuló, tartós, többé-kevésbé szilárdan strukturális alakzatokról, személyközi (interperszonális) együttesekről. (Pataki, 1975.) A csoportfogalomnak ez az értelmezése a legáltalánosabb. Ilyenkor csoport alatt a szociálpszichológusok által kiscsoportnak nevezett alakzatokat értjük, mely a társadalom mikro szférájához tartozik, és lényegi eleme a közvetlen személytől személyig terjedő érintkezés, kölcsönhatás (interakció). Másképpen interaktív csoportoknak is nevezhetjük őket. *Ez a megközelítés jelent meg a közvetlen pályázati kiírások némelyikében.*
- **CH.H. COOLEY** amerikai szociológus használja az elsődleges és másodlagos csoport fogalmát.

- **Elsődleges csoport** az emberek azon kisközössége, amelyet szoros érzelmi szálak fűznek össze, és amely a szocializáció szempontjából meghatározó jelentőségű, mint például a család és a baráti közösség.
  - **Másodlagos csoport** tagjainak kapcsolata általában személytelen, rendszerint konkrét gyakorlati célok érdekében alakulnak ezek a csoportok. Pl. valamilyen bizottság vagy egyesület. Nincs éles választóvonal az elsődleges és a másodlagos csoport között. *Ennek tudatában kellett volna a térségi és helyi programokat megindítani*
- Használják a csoport fogalmát egy vagy több azonos karakterisztikummal rendelkező egyén véges számú halmazára is, amilyenek például a társadalmi osztályok, rétegek, generációs és nemi csoportok, etnikai közösségek. E csoportok nem feltételezik szükségképpen, hogy az objektív vonatkozásokat, viszonyokat hordozó tagjaik között személyes kapcsolatok létrejönnek, bár ennek lehetőségét elvileg nem zárják ki. Az ide sorolható csoportokat szokás kategoriális csoportoknak nevezni. **A kategoriális csoport** elnevezés a csoporttagok által hordott közös ismérvre utal, melyek következtében a társadalmi nagycsoportok a társadalmi szerkezet eltérő pozíciói mentén helyezkednek el. *Az interjúk alapján ez a meghatározás állt a legközelebb a HEFOP 2.1-es tervezői elképzelésekhez.*
- A társadalmi csoportot célszerű még megkülönböztetni a sokaságtól, amely olyan embereket jelöl, akik ugyanabban az időben ugyanazon a helyen tartózkodnak, de más kapcsolat nem köti össze őket. (GIDDENS, 1995.). *Mely altételt nem vette figyelembe a HEFOP 2.1*

A társadalmi csoportokkal kapcsolatos kísérletek már legalább 100 éves múltra tekintenek vissza számos olyan kutatást ismerünk amely azt vizsgálta, hogy milyen változások következnek be az egyén teljesítményében, ha más emberek is jelen vannak. Az integrált oktatás egyébként pozitív célkitűzése ezekkel az eredményekkel nem számolt.

További fontos alapismeret lett volna a társadalmi norma keletkezése a csoportokban. Ha különböző normákhoz tartozó két személy kerül szembe ugyanazzal a helyzettel, merőben eltérő módon fogják azt látni, és másképpen reagálnak rá. Mindkettőjük esetében a norma szolgál arra, hogy jelentést adjon a környezetnek, és biztosítsa az arra való stabil reagálási módot. Ennek pozitív befolyásolása nélkül elképzelhetetlenek gondoljuk nagy ívű fejlesztések megjelenését.

A sikeresebb és itt elsősorban hosszabb távon is fenntartható fejlesztési programokban a csoportdinamika eszközeit jobban ki kellett volna használni.

Minden emberi csoportban szakadatlanul dinamikus történések egész sora zajlik, egymást kölcsönösen feltételező csoportfolyamatok szövődnek egybe. **Kurt Lewin** munkássága óta e folyamatokat a „**csoportdinamika**” elnevezéssel szokás illetni.

A csoporton belül zajló folyamatoknak három nagy fázisát szokták elkülöníteni:

- a csoportelőzmények (input),
- a csoportfolyamatok,
- csoport-utótörténet vagy csoportkövetkezmények (output) fázisát.

A csoportfolyamatok természetét és lezajlását döntő módon befolyásolja három nagy és komplex tényezőcsoport:

- -a csoportba tömörült tagok személyes jellemzői
- a csoportalakulást meghatározó külső, társadalmi tényezők,
- a halmazszerű együttség, társadalmi kerete, a születő csoport társadalmi integrálódási módjának jellemzői.

A csoportszerűség legelemibb szintje a társas halmaz. Jellemzője a strukturátlanság, viselkedése nem prognosztizálható.

A csoportképződés legalapvetőbb mozgatója a társulási indíték, társas ösztön, melyhez a szocializáció során elsajátított mintáknak kell társulni. A társulási késztetés bizonyos helyzetekben felerősödik. Ilyen helyzetek:

- a stressz helyzet,
- az értékelési helyzet, amikor nézeteink helytállóságában megrendülünk,
- az egyén társadalmi integráltságának hiánya,
- a közös érdek.

A csoport utótörténetének vizsgálatakor azt mérlegeljük, hogy a szóban forgó csoportnak milyen produktumai vannak, és hogy a csoporthoz fűződő társadalmi tanulás miként és milyen eredményekkel járt a tagokra nézve, például énképük, azonosságtudatuk alakulásában, önismeretük és szociális képességeik fejlődésében.

Végül mi magunk is hasonló szemérmességgel kezeljük a deviancia kérdéskörét. Szakmai megközelítés szempontjából alapvetően elhibázottnak tartjuk azt az egyoldalú megközelítést, amely a romák társadalmi kirekesztését a többség egyfajta szegregáló viselkedéséhez köti, és figyelmen kívül hagyja ennek okait. A roma csoportokkal kapcsolatos kirekesztést a legtöbb kutató a deviáns viselkedéssel szembeni reakcióként kezeli. Anélkül hogy állást foglalnánk e kérdésben szeretnénk rögzíteni, hogy a deviáns magatartás mára már jól körülírt fogalomrendszerként kezelhető.

A deviáns magatartás okai már a múlt században foglalkoztatta a tudós társadalmat. Az első magyarázatok az öröklődéssel, az emberi szervezet normálistól eltérő biológiai adottságaival hozták összefüggésbe a normaszegő viselkedésformák kialakulását. A 19. század második felében, és a 20. század első évtizedeiben születtek meg a bűnözésnek, az öngyilkosságnak, az alkoholizmusnak és más devianciáknak a társadalmi okairól szóló elméletek. A 20. században megszülettek azok a magyarázatok, amelyek a kiscsoportokon belül, a személyközi kapcsolatok szintjén keletkező zavarokban keresték a

devianciák kialakulásának okait. **A makro struktúra elemzői arra a kérdésre keresnek választ, hogy milyen társadalmi állapotok vezetnek a devianciák elszaporodásához.** A mikro szférával kapcsolatos elméletek azt kutatják, hogy mi vezet az egyes emberek viselkedésének deviánsná válásához, hogyan járulnak hozzá a személyközi kapcsolatok és a szocializáció a normaszegő magatartás kialakulásához.

**Ezt azért tartottuk kiemelendőnek, mert az integrált oktatás, mint célkitűzés megvalósulásának hosszú távú garanciája lenne a makro strukturális megközelítés azaz a problémát az oktatási ágazat önmagában nem lehet képes kezelni, kétségtelen azonban, hogy az újratermelés megakadályozásához nagymértékben hozzájárulhat és talán ez tekinthető a HEFOP 2.1 legnagyobb elvárható eredményének.**



## **2. Az NFT I. megvalósulásának tapasztalatai**

---

:

Rendhagyó módon kérdőíveinkbe beépítettünk olyan kérdéseket is melyek a HEFOP 2.1-es alintézkedés keretében benyújtott és támogatásban nem részesülő pályázatok sikertelenségének, illetve a pályázat iránti érdektelenség és passzivitás okait vizsgálta. Ezzel a módszerrel kívántuk megalapozni az NFT I.-ben felmerült problémákat és ennek alapján tudunk megfogalmazni további ajánlásokat az NFT II. tekintetében.

Egyben azt is feltételezzük, hogy a jelent programozási időszakban is maradtak olyan lehetőségek melyek elősegíthetik a problémák elhárítását és a felkészülést a következő kiírásokra.

A pályázati aktivitás növelése, hatékony pályázati kommunikáció és sikeres pályáztatás elősegítése révén fokozható. A hozzájárulás a Strukturális Alapokból, és azon belül különösen az Európai Szociális Alapból származó programok eredményes lebonyolításához és az elérhető támogatások minél teljesebb körű felhasználásához szintén munkánk egyik kiemelt eleme volt.

A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program Irányító Hatósága és az EQUAL Program Irányító Hatóság által 2004. évben meghirdetett két pályázati kör, amelyből a megállapításokat is tesszük a:

- *„A hátrányos helyzetű tanulók integrációs felkészítésének támogatása intézményi együttműködés keretében a közoktatás területén”* - HEFOP/2004/2.1.3
- *„Tanoda programok támogatása”* - HEFOP/2004/2.1.4

### *Módszertan:*

A reprezentatív kutatást előre meghatározott értékelési rendszer szerint összeállított kérdőívek és személyes interjúk alapján végeztük. A kérdőívek és értékelési rendszer kitöltését elektronikus úton is lehetővé tettük. A kitöltött kérdőíveket feldolgoztuk és elemeztük (1. sz. melléklet) Jelen tanulmányban az elemzést követően, összefoglaljuk a kutatás eredményeit, és javaslatokat fogalmazunk meg a jövőben kiírandó pályázatok esetén követendő stratégiához az egyes célcsoportok igényeiről.

A kutatás során az alábbi célcsoportok tagjait kérdeztük meg

- Pályázatok (elektronikus kérdőívek alapján)
- azok a pályázók, aki nem nyújtottak be pályázatot (elektronikus kérdőívek alapján)
- nem nyertes pályázók (telefonos megkereséssel)

### *Kiindulási helyzetkép a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók iskolai esélyeiről a vizsgált időszakban:*

A Gyermek jogairól szóló, New Yorkban 1989. november 20-án kelt Egyezménynek, melyet a Magyar Köztársaság az 1991. évi LXIV. törvénnyel hirdetett ki, a 3. Cikk 1. pontjában foglaltak szerint a „szociális védelem és magánintézményei, a bíróságok, a közigazgatási hatóságok és a törvényhozó szervek minden, a gyermeket érintő döntésükben a gyermek mindenekfelett álló érdekét veszik figyelembe elsősorban”. A közoktatásról szóló törvény hatályos rendelkezései, pedig megfogalmazzák egyrészt a hátrányos megkülönböztetés tilalmát, másrészt pedig azt, hogy minden gyermeknek joga, hogy képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban részesüljön. A fenti rendelkezések a magyar jogalkotásban – ezen belül a közoktatási törvényben – 1993. óta hatályosak, az utóbbi időben csupán pontosításukra került sor. Ugyanakkor a gyakorlat nem ezt bizonyítja.

Azzal a megállapítással már élünk, hogy a közoktatás jelenlegi működése nem csökkenti, hanem újratermeli a társadalmi esélykülönbségeket. Azok közé az országok közé tartozunk, amelyek közoktatási rendszere a legtöbbet növeli a gyerekek induló hátrányait. A magyar közoktatás szelektivitása jelentős mértékű. A közoktatási rendszer már 3 éve is számos lehetőséget biztosított a hátrányos helyzetű, köztük a roma gyermekek elkülönítésére. A fogyatékos gyermekek oktatása pedig – bár '93. óta a jogszabály is lehetővé teszi az integrált oktatást – hagyományosan szegregált keretek között folyt.

A jogszabály sem oszlatott el minden kétséget integráció fogalma körüli bizonytalanságról.

Sokan ma sem tudják – a szakemberek sem – hogy adott esetben a hátrányos helyzetű gyermekek vagy a fogyatékos – új elnevezés szerint sajátos nevelési igényű – gyermekek többiekkel történő együttneveléséről van-e szó?

A jogszabály szerint a hátrányos helyzetűek, illetve a sajátos nevelési igényű gyerekek, így azonosíthatók:

A **1993.évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121.§-a** tartalmazza az értelmező rendelkezéseket:

A **14.** pont szerint hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak.

Ezt tovább pontosítja a **11/1994 (VI.8.) MKM** rendelet 39/D §-a, mely további szempontként jelöli meg, hogy a szülő tanulmányait legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán fejezte be.

A közoktatási törvény **121.§ 29.** pontja szerint sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,

- b) pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar)

Mindkét csoportnál igen jelentős elkülönítési mechanizmusok működnek az oktatási rendszeren belül. A vizsgálati időszak jogszabályai nyomatékositani próbálták azokat a szabályokat, feltételeket, melyek a szegregációs tendenciák megszüntetésére irányulnak.

Integrációs felkészítés, integrált oktatás. Mikor melyikről beszélünk?

A **11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/E § (1)** bekezdése szerint **integrációs felkészítésben** vesznek részt azok a képesség-kibontakoztató felkészítésben részt vevő tanulók, akik egy osztályba, osztálybontás esetén egy csoportba járnak azokkal a tanulókkal, akik nem vesznek részt képesség-kibontakoztató felkészítésben.

Ki vesz részt képesség-kibontakoztató felkészítésben?

Szintén az említett rendelet **39/D § (1)** pontja határozza meg, hogy az iskola a tanuló szociális helyzetéből és fejlettségéből eredő hátrányának ellensúlyozása céljából képesség-kibontakoztató felkészítést szervez, melynek keretei között a tanuló egyéni képességének, tehetségének kibontakoztatása, a fejlődésének elősegítése, a többi tanulóhoz történő felzárkóztatása, tanulási, továbbtanulási esélyének kiegyenlítése, tehetségének kibontakoztatása folyik.

Az (5) pont szerint pedig ebben a képzésben a hátrányos helyzetű tanulók vehetnek részt.

Az integrációs felkészítés és a képesség-kibontakoztató felkészítés közötti különbség a felkészítésben részesülő és nem részesülő tanulók – tehát a hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók – arányában van, melyet a jogszabály – a további feltételekkel együtt - pontosan megfogalmaz.

Tehát az integrációs felkészítés esetén a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelését értjük.

## **A jogalkotók szerint az integrált oktatás:**

A közoktatási törvény 1993. óta lehetővé teszi a sajátos nevelési igényű – régebben fogyatékos – gyermekek, tanulók elkülönítetten, kifejezetten a fogyatékos típusa szerint létrehozott gyógypedagógiai intézményben, vagyis szegregáltan – illetve a többi gyermekkel, tanulóval együtt, vagyis integráltan történő nevelését, oktatását. Tehát integrált oktatásról a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében beszélünk.

## ***A képesség-kibontakoztató, ill. integrációs felkészítést, valamint az integrált oktatást segítő tényezők:***

Képesség-kibontakoztató, ill. integrációs felkészítés:

- létrejött az Országos Oktatási Integrációs Hálózat, mely szakmai segítséget nyújt az iskoláknak
- a költségvetési törvény a képesség-kibontakoztató felkészítésben résztvevő intézményeknek 20 e Ft/fő, az integrációs felkészítésben résztvevő intézmények részére 60 e Ft/fő kiegészítő hozzájárulást biztosított.
- a Közokt. tv. 2003. évi módosítása az integrációs felkészítést vállaló iskoláknak tette kötelezővé fejlesztőpedagógusok alkalmazását.

Mind a képesség-kibontakoztató, mind az integrációs felkészítésben résztvevő intézményekre vonatkozóan az említett rendelet előírta, hogy a résztvevő tanulók nevelése és oktatása, tudásának értékelése a közoktatási törvény 95. § (1) bekezdésének i) pontja alapján kiadott pedagógiai rendszer alkalmazásával történjen.

## **A preferált pedagógiai rendszer**

Az integrációs felkészítés pedagógiai rendszere nem adott meg részletes tanítási tartalmakat, választandó tantervet, tankönyvet stb., nem nevezett meg

konkrétan alkalmazandó programokat, viszont kinyilvánította az egyéni különbségekre alapozott nevelés kialakításának szükségességét. Kiindulópontja volt, hogy a tanulók közti különbségek rendkívül sokfélék, a személyiség széles dimenzióiban írhatók le, s nem korlátozhatók valamely tantárgyban elért iskolai eredményekben megmutatkozó különbségekre. A differenciálás nem azonosítható a felzárkóztatással és a tehetségneveléssel, a differenciálás tehát nem a tanulmányi eredményesség szintjeihez igazodik. A differenciálás mindenki számára a saját komplex személyiségstruktúrájának leginkább megfelelő, számára optimális fejlesztés biztosítását jelenti, figyelembe véve előzetes tudását, annak gyengébb és erősebb területeit, a tanuló igényeit, törekvéseit, érdeklődését, személyiségének rá jellemző vonásait, speciális erősségeit és gyengeségeit. A nevelés, az oktatás igazodik a gyermekhez.

A fejlesztőpedagógusok alkalmazásának gondolata igen fontos ezen a területen, az integrációs felkészítésben résztvevő iskolákban fejlesztőpedagógust kell alkalmazni. Tehát a kötelezően alkalmazandó pedagógusok között új munka- és feladatkörrel van szó, mely korábban nem szerepelt a közoktatásról szóló törvényben.

**Integrált oktatás:** a fogyatékos gyermekek után emelt normatívát vehettek igénybe az integráló intézmények.

### **Az Integrált oktatással kapcsolatos szakértői megközelítések a vizsgált időszakban**

Az integrált nevelés-oktatásnak több típusát is elismerték a szakemberek, több szintet is definiáltak a magyar közoktatás rendszerében.

- **Spontán integráció:** eléggé elterjedt. Ez azon integrációs típus, amelynél a szakemberek részéről nem jelentkezik tudatos integrációs szándék. A gyermek a többségi oktatási-nevelési intézménybe jár, a szülő ide írta be, az óvoda vagy iskola fel is veszi. A szülő a szakértői bizottságnál nem járt gyermekével, s így a gyógypedagógus

sem segíti a munkát még az időszakos nyomon követés vagy pedagógussal folytatott lazább kapcsolattartás szintjén sem. A pedagógus a törvény által biztosított kedvező lehetőségekkel nem él, útmutatás, segítség hiányában maga igyekszik megválaszolni, megoldani problémákat. Jó esetben – általában az enyhébb fogyatékosági típusoknál – többé-kevésbé sikeresen, rosszabb esetben inkább csak megtűri a gyermeket, de szinte semmit nem tesz annak pusztán formális jelenlétének oldására. Sajnos még igen gyakran előfordul ez a forma főleg a kisebb települések esetében, különösen az utóbbi években tapasztalható tanulólétszám csökkenés miatt. Ha tudomásul is veszi az intézmény, hogy fogyatékos gyermekkel van dolga, azt nem „törvényesíti”, hiszen ezeknek az iskoláknak többnyire a hátrányos helyzetű kistéleplési önkormányzat a fenntartója, és nem képes biztosítani a törvény által előírt tárgyi és személyi feltételt a fogyatékos gyermekek szakszerű ellátása érdekében.

- **Helyi (lokális) integráció:** ilyenkor az épület közös, de a speciális és nem speciális gyermekek között gyakorlatilag semmiféle kapcsolat nincs. Ilyenek többnyire a tagozatként működő – régebbi nevén – kiegészítő osztályok. Az integráció lehetősége benne van ezekben a szervezési formákban, hiszen lehetne közös szabadidős foglalkozásokat kialakítani, rendszeresen ki lehetne emelni egyes gyermekeket akár csak valamilyen tevékenységre vagy órára, de viszonylag ritkán élnek ezzel a lehetőséggel, s így tulajdonképpen ez is a szegregálás egy formája marad azzal a különbséggel, hogy a lakóhelytől való távolság nem áll fenn.
- **Szociális integráció:** amikor a két gyermekcsoport tudatosan keveredik a foglalkozásokon kívüli vagy tanórán kívüli időben. Pl. az iskolában a délutáni tanulás idején már nem válik szét a két csoport, szándékosan egy asztalnál zajlik az ebédeltetés, közös a sporttevékenység, stb. Egyre elterjedtebb gyakorlat a közös táboroztatás, üdülés is.

- Az igazi cél, és egyben a legmagasabb szint a **funkcionális integráció**, amikor nem választják szét a gyermekeket az iskolai órákon. Ennek két foka van:
  - o **részleges integráció**: amikor csak az idő egy részében van a fogyatékos gyermek a többiekkel, egyébként elkülönített csoportban tartózkodik. E forma alapját teremti meg a párhuzamos csoportok/osztályok tudatosan tervezett órarendje, pl. az egyébként elkülönített osztályba járó tanuló adott tantárgyat vagy tantárgyakat a többségi osztályban tanulja (ill. egy osztályban vannak, de adott tantárgyak esetén kiemelik az osztályból, és elkülönítetten tanul).
  - o A legmagasabb és tulajdonképpen az együttnevelés igazi célja a **teljes integráció**, melynek keretében a fogyatékos gyermek a teljes időt a többségi iskolában, osztályban tölti.

A sikeres integráció megvalósulásához elengedhetetlen az általános iskolák (többségi) szakmai, módszertani, szemléletbeni megújulása, hiszen a kialakult gyakorlat szerint működő teljesítményorientált, frontális osztálymunkát végző pedagógusok nem tudják hatékonyan ellátni a különböző fejlettségi szinten lévő tanulók oktatását – és ezért találkozunk azzal a furcsa jelenséggel, hogy bár a tanulólétszám csökken, a problémás tanulókat – nem fogyatékos, csak kicsit más! – igyekeznek az iskolából eltanácsolni.

Az **inklúzió** eleve más pedagógiai szemléletet feltételez. A kulcsszó és a kiindulási alap az egyéni differenciálás. A pedagógus minden gyermekben a speciálisat, a rá jellemző egyedi sajátosságokat keresi és látja meg. Természetesnek veszi, hogy a legtöbb gyermeknek valamikor, valamilyen témában tartósan vagy csak rövidebb ideig tanulási nehézségei támadnak, vagyis a tanulási nehézségeket a tanulási folyamat természetes velejárójának kezeli, s nem feltétlenül a gyermekben magában keresi a hátráltató okokat. Az egyéniesített segítséget minden gyermeknek meg kell adni, ill. minden gyermeket képességei szerint kell terhelni.



Ez tehát éppen ellentmond az átlagoshoz igazodó, egyetlen ütemet diktáló fejlesztési stílusnak. A pedagógus eszköztára gazdag, kiterjed:

- a tanítási program változatos feldolgozására
- a gyermekek sokoldalú tevékenykedtetésére
- a tananyag differenciált feldolgozására
- az egyéni tanulás stílus és ütem tekintetbe vételével kiszabott, vagy éppen a gyermekek által önállóan kiválasztott feladatokra
- a teljesítményszintek széles sávjának elfogadására
- a tanári irányítás mellett az együttműködő tanulás, azaz a gyermeki pármunka és csoportmunka, valamint az egyéni feladatmegoldások sűrű érvényesítésére

Az ilyen pedagógus amikor problémát lát, igyekszik saját eszköztárán változtatni.

Amennyiben az általános iskolák ilyen inkluzív iskolákká válnak, akkor – véleményem szerint már nem kell külön képesség-kibontakoztató/integrációs felkészítésről vagy integrált oktatásról beszélni, hiszen az lesz a természetes, hogy – amennyiben egyéb gátló tényező nem áll fenn – minden gyermek ugyanabba az intézménybe jár.

Látható tehát, hogy hosszútávon a pedagógusok többségének rendelkeznie kell azokkal az ismeretekkel, mint amivel a fejlesztőpedagógusok rendelkeznek.

## **A projektek megindításának körülményei**

Az Előcsatlakozási Alapokban (Phare, Ispa, Sapard) jól kipróbált és elsajátított pályázati és projekt-végrehajtási ismereteket és módszereket, Magyarország európai uniós csatlakozását követően, nagyon gyorsan kellett átörökíteni és továbbfejleszteni azokba a humánerőforrás-fejlesztést támogató programokba, amelyek nagyobb pénzügyi volumenben, összetettebb szakmai tartalommal, újszerű lebonyolítási rendszerben valósulnak meg a Strukturális Alapok, és azon belül is elsősorban az Európai Szociális Alap finanszírozásával. Az 'átállás' nem sikerült rosszul, de a pályázati aktivitással kapcsolatos tapasztalatok levonása most – az első néhány programban sikeresen lebonyolított pályázatokat követően - vált időszerűvé. A szakértői értékelés során azokra - a sikeres pályázatás szempontjából nem jelentéktelen - kérdésekre kerestük a választ, hogy

- miként lehet a rendelkezésre álló európai uniós forrásokat az érintettek minél szélesebb köre számára elérhetővé tenni,
- miért nem éltek minden esetben HEFOP kínálta lehetőségekkel
- hogyan ösztönözhetők a pályázatokban való részvételre a leginkább rászorulóknak,
- milyen módszerekkel lehet a pályázati aktivitást javítani, és
- melyek azok a szempontok, amelyeket új programozási szakaszban induló pályázatok kommunikációs stratégiájának kialakításakor érdemes figyelembe venni.

**A HEFOP 2.1.3 intézkedés** keretében összesen 80 pályázat érkezett be, melyek közül formai szempontból megfelelt 67 és támogatásban részesült 32.

A nem nyertes pályázatok elutasításának oka 16,25 %-ban formai hiba és 47 % szakmai hiba volt.

Ezek a számadatok azt mutatják, hogy

- a pályázat iránti érdeklődés országos kiterjedésűnek mondható
- a pályázatok elkészítéséhez szükséges szakmai ismeretek és pályázói rutin a pályázók többségénél rendelkezésre álltak, és
- a támogatásban részesülő pályázók aránya nem túl magas.

Kérdéses, hogy ez a pályázók vagy a pályázati rendszer hibájára hiányosságára vezethető e vissza.

A két pályázat alapvetően épít a már korábban megindított Országos Oktatási Integrációs Hálózat (OOIH) tevékenységére.

Az oktatási miniszter kezdeményezésére még 2002. augusztusában előkészítő munka indult a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű és roma gyerekek oktatási integrációjának elősegítésére létrehozandó országos hálózat programjának kialakítására. Ezzel párhuzamosan az Oktatási Minisztériumban, a hátrányos helyzetű és roma gyerekek integrációjáért felelős miniszteri biztos hivatalában kidolgozásra került két új oktatási forma:

a képesség-kibontakoztató és az

integrációs felkészítés szabályozása.

Ennek megfelelően 2002. novemberében a közoktatási intézmények működéséről szóló 11/1994 (VI. 8.) MKM rendelet új 39/D. §. és 39/E. § egészült ki. **A hálózati program fő célkitűzésévé vált a szegregáció csökkentését célzó új szabályozás gyakorlatba történő átültetése és szakmai támogató rendszerének kialakítása.**

A módosított Közoktatási törvény 65.§-ban az oktatási miniszter közoktatás-fejlesztéssel kapcsolatos feladatai között szerepel

"a hátrányos helyzetű, köztük különösen a roma gyermekek, tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatos feladatok végrehajtását segítő országos szolgáltató rendszer kiépítése és működtetése"

Mindezek fényében a közel 50%-os formai hibás pályázat azt jelzi, hogy a hálózat és a pályázók között napi kapcsolat nem lehetett. Ha ez a megállapítás helyes akkor Magyarország is elkövette ezen a területen azt a hibát, hogy **a nemzeti kezdeményezések és források és az európai támogatások között nem volt meg a megfelelő összhang.**

**Ennek a megállapításnak látszólag ellent mond, hogy a Hálózat Központi irodájának feladatait az alábbiak szerint definiálták:**

- az integrációs hálózat stratégiájának kidolgozása;
- személyi és tárgyi feltételeinek megteremtése;
- az integrált nevelés szakmai tartalmainak kialakítása;
- az országos hálózat kiépítésének irányítása és ellenőrzése;
- a modellprogramok támogatási rendszerének kialakítása;
- országos programok szervezése;
- **kapcsolatépítés a hazai és nemzetközi társprogramokkal;**
- a Hálózat menedzselése;
- a médiával való kapcsolattartás.

A régiós irodák feladatai, pedig kifejezetten támogathatta volna a pályázói aktivitásokat, hiszen az alábbiak szerint kerültek meghatározásra:

- o az "integrációs felkészítés" bevezetésének ösztönzése, szakmai támogatása az adott térségben. A koordinációs központok mindezt általános szakmai tájékoztatással (konferenciák, információs napok, sajtó, hírlevél stb.) teszik. Emellett a régiós irodák segítik a bázisintézmények összehangolását, szervezik találkozási pontjaikat. A régiós irodákhoz tartoznak a tanácsadók és kistérségi koordinátorok is. Fontos szerepet töltenek be a régiós irodák az országos hálózat szakmai és kommunikációs kapcsolatrendszerének működtetésében.

**Figyelemre méltó az az elgondolás is, amely** a pedagógiai rendszer kidolgozását a HEFOP lehetőségek megnyílása elé determinálta a következők szerint:

A 11/1994 (VI.8.) MKM rendelet 39/D.§ (4) és 39/E.§ (4) pontja szerint a hátrányos helyzetű tanulók integrációs- és képesség-kibontakoztató felkészítését az oktatási miniszter által kiadott pedagógiai rendszer szerint kell megszervezni.

A Hálózat felvállalta a pedagógiai rendszer kidolgozását. Előkészítő munkának tekintendő az OM által elvégzett

"Az integrációs normatíva felhasználásához igénybe vehető iskolai programok gyűjtése és rendszerezése"

célfeladatra.

Interjúk felmérésünk alapján az anyag alapvetően alkalmas volt arra, hogy áttanulmányozásuk és helyszíni tájékozódás után meghatározásra kerüljön az a kritériumrendszer, amely körvonalazza az integrált keretek között megvalósított oktatás szakmai tartalmait. Ez alapul szolgálhatott volna a kiadott pedagógiai rendszer kialakításához.

Az Oktatási Közlönyben már 2003. augusztus 6-án a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere az oktatási miniszter közleményeként megjelent.

A képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés céljai azonosak, a szegény és iskolázatlan szülők gyermekei iskolai sikerességének javításával. Az integrációs felkészítés esetén ezt a fejlesztő munkát a gyerekek elkülönítése, kiemelése nélkül, heterogén összetételű osztályban és csoportban

kell megvalósítani. Az integrációs felkészítés így a külön, homogén (kis létszámú, felzárkóztató stb.), a hátrányos helyzetű, köztük cigánygyerekek gyűjtőhelyeivé vált osztályok kialakítása ellen hatott. Ezek azok a szakmai tartalmakat hordozó elemek, speciális feltételek, amire a pedagógiai rendszer és a bevezetési ütemterv is tekintettel volt, és eszközül a normatív támogatás és a HEFOP 2.1-es alintézkedés szolgált.

A kiadott dokumentum a bevezetőjében utal arra, hogy az integrációs felkészítés pedagógiai rendszere az iskolák életébe egy speciális szempontot, az együttnevelés szempontját emeli be, mely átstrukturálja a pedagógiai rendszer fogalmának hagyományos kereteit, ezt a komplex pedagógiai rendszert készíti elő.

Így a kialakítását folyamatnak tekintve egy rugalmas rendszert állított fel, amelyhez az intézmények a saját pedagógiai programjukat illeszthették, illetve ennek megfelelően kiegészíthették.

Mindezekre tekintettel az intézményeknek 2003. szeptemberétől két éves ütemezés szerint kellett a pedagógiai rendszerben meghatározott elemeknek megfelelően saját programjukat kialakítaniuk. Melyhez nyújtott 2004-ben további támogatást a HEFOP.

Az OOIH jelentős szerepet kapott a HEFOP 2.1. alintézkedés kidolgozásában is.

A bázisintézményekkel kapcsolatos szakmai munka a pályázat kiírása, értékelése az ő feladata volt.

A pályázat elbírálásának szempontjai voltak:

- Mennyire meggyőző a hátrányos helyzetű, különösen a roma diákok minőségi oktatása érdekében végzett tevékenység?
- Mennyiben rendelkezik a bázisintézmény szolgáltatási funkcióinak ellátásához szükséges feltételekkel (tanárok végzettsége, továbbképzési terv, tantermi ellátottság, infrastruktúra, gyakorló intézményi státusz)?
- Mennyire meggyőző a partnerekkel (kisebbségi önkormányzat, családsegítő szolgálat, civil szervezetek, szakmai szolgálatok, kistérségi iskolatársulás stb.) való együttműködés leírása?
- Mennyire meggyőző az óvodával való együttműködés leírása?
- Milyen mértékben valósul meg az intézményben a különböző szocio-kulturális és etnikai háttérű, és különböző képességű gyerekek együttnevelő oktatása?
- Törekszik-e a szegregáló formák tudatos leépítésére az intézmény?
- Az intézmény feleljen meg a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/E pontja szerinti integrációs felkészítés feltételeinek.

Az OOIH munkatársai 2003-ban a kiválasztott intézményeknek régióként un. IPR-es tréninget szerveztek. A felkészítés célja az Integrációs Pedagógiai Rendszer megismertetése, valamint a saját intézményre vonatkozó helyzetelemzés elvégzése volt. Ezt követően az OOIH szakemberei 2003. szeptemberében valamennyi bázisintézményben tantestületi IPR-es tréninget szerveztek. A bázisintézmények 2003. szeptemberében kezdték el az Integrációs Pedagógiai Rendszer bevezetését. Fejlesztési, modellépítési, szolgáltatási feladataikat 2003. novemberében indították el.

- A bázisintézmények anyagi támogatása  
Bázisintézmények 5-6 millió forint támogatásban részesültek. A támogatási összegek meghatározásánál az alábbi egységes szempontrendszer került alkalmazásra (összegekkel):
  - a menedzsment egységesen 926.640 Ft;

- továbbképzések (tantestületi) képzésenként 350.000 Ft, maximum kettő;
- hospitálás szakmai tapasztalatcserére a kért összegtől 100.000 Ft-ig;
- rendszeres írásbeli tájékoztatás, mint szolgáltatás költségeire (pl. honlap) maximum 50.000 Ft;
- bázisitalalkozó a régióban (annak, aki tart ilyet) kért összegtől 100.000 Ft-ig;
- azok az intézmények, amelyek tartanak tréninget, ennek költségei (étkezés, útiköltség.);
- kistérségi koordinátor telefonhasználatára 100.000 Ft;
- kistérségi koordinátor számítógépére max. 300.000 Ft;
- a fejlesztő-szolgáltató mikrocsoportok (2-4) támogatása csoportonként: 617.760 Ft/tanév;
- tantermek berendezésére max. 1,5 millió;
- fejlesztő eszközök beszerzésének támogatása: 100-300.000 Ft;
- szakirodalmakat beszerzésének támogatása: maximum 50.000 Ft.
- A személyi kiadások másik része a tréningek díja. Nem minden iskola tarthat tréninget. Ahol sok a fejlesztendő terület, ott fontos, hogy inkább erre koncentráljon az iskola. Ahol tréningeznek, ott max. négy IPR tréning lehet (50.000 ft/db). A szakmai napok vagy bemutatók csak hospitációs tréning formában valósíthatók meg.

- Országos szakmai konferencia megrendezése

A konferencia célja volt felhívni a figyelmet azokra a pedagógiákra, pedagógiai módszerekre, eljárásokra, amelyek jól szolgálhatják a különböző családi háttérű diákok együttnevelését. A meghívott előadók olyan eszköztárat vonultattak fel, amelyek segítségével megvalósítható az integrációs felkészítés pedagógiai rendszere. A konferencián 32 intézmény tartott helyszíni bemutatót, amely bemutatók során a már működő gyakorlatuk alapján közelítették meg a témát.

- A Hálózat szakembereinek (tanácsadók, kistérségi koordinátorok) kiválasztása és felkészítése



- Kistérségi koordinátorok:  
A kistérségi koordinátor feladata elsősorban az Integrációs Pedagógiai Rendszer "I. Alkalmazás feltételei" pontjában jelölt partnerkapcsolatok széleskörű kiépítése és működtetése az integrált oktatás érdekében.
- Tanácsadók  
Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat által felkért tanácsadók feladata elsősorban az integrációs pedagógiai rendszer (IPR) II. pont A tanítást-tanulást segítő eszközrendszer elemei fejezetében felsoroltak fejlesztésének, adaptálásának szakmai segítése az integrált oktatás érdekében.

## Intézmények, modellprogramok támogatása

- Szegregálódott intézmények számára kiírt pályázat  
A pályázat mögöttes célja az volt, hogy az OOIH feltérképezze azokat az iskolákat, amelyekben a legnagyobb arányban tanulnak hátrányos helyzetű gyerekek. Az OOIH feladata, hogy figyelemmel kísérje az ezekben az iskolákban tanuló diákok helyzetét, és szakmai támogatást nyújtson a települési szegregáció miatt kialakult iskolai szegregációs hatások mérséklésében.
- Tanoda típusú programok támogatása
  - Az elmúlt évek során egyes alapítványok (főként a Soros Alapítvány) támogatása mellett a tanodák a közoktatási intézményrendszer centrumán kívül, az intézményes oktatási környezet által súlyának nem megfelelő mértékben elismerve, jórészt finanszírozási bizonytalanságok közepette értek el jelentős eredményeket. Az elmúlt évek az iskolán kívüli tanulás programját támogató civil pályázati lehetőségeit, és az ezt ösztönző 1999-es OM-Phare programot sem követte olyan finanszírozási rendszer kialakítása, amely a programok folytatását lehetővé tette volna. Az OOIH feltérképezte a már működő tanodákat, és kialakította azok támogatásának lehetőségeit.
- Tanszertámogatás lebonyolítása
  - Az OOIH – a hátrányos helyzetű és roma gyerekek integrációjáért felelős Miniszteri Biztosi Hivatal kezdeményezésére – külön támogatást adott a hálózat a hátrányos helyzetű gyerekeinek tanszerek, füzetsomagok, más oktatási felszerelések vásárlására.
- "Utolsó padból" program
  - A program célja a nem fogyatékos gyermekek enyhe fokban fogyatékoská minősítésének visszaszorítása.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a pályázói alacsony aktivitást és a formai hibás pályázatok nagy arányát nem az előkészítő, tájékoztató és pályázói támogató munka hiánya okozta. Az OOIH az előkészítésben jelentős szerepet tölthetett be, ennek ellenére mégsem sikerült tevékenységét eredményes pályázati anyagokká konvertálni az NFT I. keretében.

***A felmerült problémákkal kapcsolatos további lehetőségeket a pályázatok szemszögéből vizsgálhatjuk.***

A 2.1.3 intézkedés pályázataiban tapasztalt legtipikusabb hibákról és pályázói magatartásról:

- a formai hibák: általában az aláírás hiányából, és a projektidőtartam túllépéséből adódtak,
- több esetben jelentett problémát, hogy a pályázók nem a pályázati kiírásnak megfelelően értelmezték az elsődleges célcsoportot,
- a pályázók sokszor olyan tevékenységeket terveztek, amelyek nem illeszkednek szorosan a támogatható tevékenységekhez, ill. nem illeszkednek teljes mértékben a kiírás rövidtávú/hosszútávú céljához
- több pályázó olyan költségvetést adott be, amely nem volt koherens, számszaki hibákat tartalmazott, a piaci ártól elrugaszkodott költségszintekkel számolt, számításait nem kellő mértékben indokolják
- A pályázók legnagyobb része a projektidőszak megvalósítására koncentrált, nem kellően veszi figyelembe a fenntarthatóság szempontjait.
- A pályázók általában a helyi sajtóban, ill. a szaklapokban (pedagógiai folyóiratok stb.) adnak hírt a projektről.
- Az utófinanszírozás, illetve az előleg alacsony mértéke különösen a több hónapos késéseket figyelembe véve, nem megfelelő finanszírozási forma.

**Azok a potenciális pályázók**, akik nem nyújtottak be pályázatot a HEFOP 2.1.3-as intézkedésre, illetve a nem nyertes pályázók az alábbi okokat jelölték meg a pályázástól való távolmaradásra.

*I. Információhiányból adódó okok:*

A kisebb cigány önkormányzatok esetében a válaszadók azt jelezték, hogy nem kapnak időben értesítést a velük kapcsolatban álló regionális irodáktól, és a megfelelő tárgyi erőforrás hiányában nincs is lehetőségük pályázatok elkészítésére.

*II. Külső tényezők:*

Volt olyan a megkérdezettek között, aki arra hivatkozott, hogy azért nem pályázott, mert nem önálló intézmény és a fenntartóval való közös munka nem megoldható, ezért nem pályáztak.

A kisebb önkormányzatoknak sem számítógépeik, sem pedig internet hozzáférési lehetőségeik nincsenek, ezért a jövőben szívesen pályáznának tárgyi eszközökre.

A roma identitás vállalása a célcsoport tagjai között nem általánosan elvárható.

A megkérdezettek közül meglehetősen sokan vélekedtek úgy, hogy korábban beadott és esetleg a megnyert pályázatokkal kapcsolatos munkák annyira lekötik őket, hogy bár a kiírt pályázatra szívesen jelentkeznének, nincs szabad kapacitásuk és erőforrásuk újabb pályázat elkészítésére.

*III. Szakmai okok*

Több megkérdezett fogalmazta meg, hogy a pályázat kiírójától több segítségre lenne szüksége a sikeres pályázat elkészítéséhez.

A nyertes pályázatok esetén a monitoring rendszer során az ellenőrzésen kívül a pályázók sokkal több segítséget igényelnének ahhoz, hogy munkájuk zökkenőmentes legyen.

Konzorciumi partner megtalálása, velük való együttműködés nehéz.

### **Milyen következtetések vonhatók le, és milyen javaslatok fogalmazhatók meg a jövőbeni pályázatok lebonyolítása tekintetében?**

A pályázati csomagok volumene olyan mértékű formai elvárást jelent, amely a tévedés lehetőségét eredendően magában hordozza.

Felül kell vizsgálni, hogy a szabályos és biztonságos pályáztatás, milyen dokumentumok begyűjtését igényli a pályáztatás fázisában. a pályázati dokumentáció terjedelmét minimálisra kell szorítani és meg kell teremteni a pályázatok online elektronikusan történő benyújtásának lehetőségét (a szerződéskötést megelőzően, az igazoló dokumentumok ellenőrzési lehetőségének biztosításával)

A sikeres pályáztatás elősegítése érdekében nem elegendő a pályáztatás szabályszerűségéről gondoskodni, hanem meg kell teremteni egy a pályázók számára elérhető szakmai tanácsadó és konzultációs fórum (call-center vagy internetes szolgáltatás formájában működő) lehetőségét is, a pályázattal kapcsolatos értelmezési hibák és szakmai iránytévesztések kiküszöbölése érdekében. Ez a szakmai tanácsadó fórum később a projektvégrehajtás időszakában is jól segíthetné a pályázókkal szemben támasztott szakmai monitoring elvárásoknak való megfelelést.

Több pályázatban is neuralgikus pont volt a költségvetés tervezése. Ehhez praktikus segítséget nyújtana, ha a pályázatok a pályázati útmutatóhoz, jó példával járva elől, mintaköltségvetést is mellékelnének (egységárak, tipikus

tevékenységek, kalkulációs és ellenőrzési metódusok, példák megjelenítésével).

Az utófinanszírozás, illetve az előleg alacsony mértéke különösen a több hónapos késéseket figyelembe véve, nem megfelelő a legtöbb pályázó számára. Kézenfekvő a megoldás: lehetővé kell tenni az előlegfinanszírozást vagy olyan párhuzamos állami finanszírozási rendszert (hitel-/ előlegigénylési rendszert) kell kialakítani, amely megoldja a kis költségvetéssel/bevétellel rendelkező pályázók likviditási problémáit.

Problematikusnak tűnik, hogy - a jelenlegi pályáztatási tapasztalatok alapján- a projektkezdetet a mostani tapasztalatok alapján legalább fél évvel későbbre kellene ütemezni. A nem tőkeerős, kisebb erőforrásokkal rendelkező pályázók meglehetősen nehezen tudnak úgy működni, hogy a pályázat benyújtásához képest egy évvel későbbre tolódik a megvalósítás. Ez a projektervek hitelességének rovására mehet. Fontos lenne ezért felülvizsgálni, hogy az elbírálási és szerződéskötési szakasz, hogyan szorítható max. 3 hónapra.

A pályázat eszközkészlete leginkább a pedagógusok képzésével foglalkozik, és háttérben marad a jó modellek módszerek alkalmazásának és terjesztésének lehetősége. Az IPR rendszer bevezetése hasznos lehet, de nem a legfontosabb prioritás az alapvető pedagógiai problémák megoldása szempontjából.

A PEA támogatás sem nyújtott elegendő garanciát a sikeres pályázat elkészítéséhez.

A partnerválasztás nehézségét az okozza, hogy a kiírásból nem derül ki: milyen feltételeknek (képzés, innováció, területiség, stb.) feleljenek meg a konzorciumi tagok.

A pályázat bírálata során nem jelenik meg hangsúlyos szakmai szempontként a pályázó szakmai kapcsolatrendszer, szakmai tapasztalata, a megfelelő humánerőforrás biztosítása, a meglévő és működő partnerkapcsolatok

rendszere. Több pályázó véleménye szerint a pályázati kiírások bonyolultak, nem a valós élethez és a hétköznapi szakmai munkához igazodnak

**A HEFOP 2.1.4 intézkedés** keretében összesen 92 db pályázat érkezett be, melyek közül formai szempontból megfelelt 59 db és támogatásban részesült 23 db.

A nem nyertes pályázatok elutasításának legfőbb oka 48% %-ban formai hiba és 52 % szakmai hiba volt.

Ebben az intézkedésben az elérhető forrásokhoz képest viszonylag nagy pályázati aktivitás figyelhető meg.

- a pályázat iránti érdeklődés országos kiterjedésűnek mondható
- a pályázatok elkészítéséhez szükséges szakmai ismeretek a pályázók több mint felénél nem álltak rendelkezésre
- a támogatásban részesülő pályázók aránya alul marad az országos igényhez képest

**A pályázatok** véleménye alapján a 2.1.4 intézkedés pályáztatása során az alábbi típus hibákat és problémákat lehetett észlelni:

Formai hibák: hiányosan kitöltött formanyomtatványok; aláírások hiánya; a konzorcium összetétele nem megfelelő; hiányos/nem megfelelő költségvetés;

Szakmai hibák: hiányos információk az iskolai sikerességet illetően, nincs vagy kevés roma résztvevő a programban, a modelltanoda nem tekinthető valóban tanodának; a fő tevékenység, amelyre a tanodai munka épül, nem szolgálja az iskolai sikerességet (pl. csak művészeti tevékenység, vagy keleti harcművészet), vagy a célcsoport nem felel meg a kiírásnak (fiúnevelő intézet).

Felületesen megfogalmazott célok; a pályázat iskolai sikerességet támogató eleme sok esetben elsikkadt; nem a pályázati kiírásnak megfelelően választották ki az elsődleges célcsoportot.

Szabadidős tevékenységek túlsúlya a programban; a tevékenységek nem a célcsoportra vonatkoztak; a tervezett tevékenységek sematikusak, sablonosak; a kötelező 5 tevékenységi kör nem minden eleme jelent meg a pályázatban.

Nem a valós (piaci) árakhoz illeszkednek a költségek; számszakilag nem helyes, rosszul kitöltött a költségvetés; nem megfelelően indokolják a költségvetést; magas költségvetésű beruházások, túlzott személyi kifizetések megjelenése a költségvetésben.

A pályázati ütemterv legtöbbször elnagyolt és nem elég részletesen lebontott. A megvalósításnál problémát okozott a szerződéskötések és a kifizetések csúszása, ami szükségszerűen a projekt tevékenységek átütemezését vonta maga után a pályázók részéről. A projekt kezdetét a tapasztalatok alapján későbbre kell ütemezni.

Sok esetben nem készült előzetes szükségletfelmérés, mely igazolná a projekt indokoltságát; egyes pályázatok nem tükrözték a helyi fejlesztési igényeket; egyes pályázók bizonytalanul/rosszul határozták meg a célcsoportot és a célokat; nem volt adaptálható tanoda modell, csekély volt a roma részvevők aránya, hiányoztak a megfelelő konzorciumi partnerek.

A projektek utófinanszírozását illetően a pályázók nem mérték fel kellően az önerő hiányának kockázatát. Irreálisan megadott célokat/indikátorokat szerepeltettek a pályázatban, amelyek teljesülése kockázatos.

A pályázók legnagyobb része a projektidőszak megvalósítására koncentrált, nem kellően veszi figyelembe a fenntarthatóság szempontjait., és akkor különösen megkérdőjelezhető a fenntarthatóság, ha a helyi környezet támogatása hiányzik.



A pályázók gyakran irreális indikátorokat adtak meg, illetve félreértették az indikátorok pályázati kiírásbeli meghatározását, típusát (arányszámok gyakori félreértése). Sokszor a megadott indikátorok nem voltak kellően alátámasztva (mint pl. a tanulók iskolai lemorzsolódási aránya ill. az érettségit adó intézményben továbbtanuló hátrányos helyzetű tanulók aránya). A nem kellően alátámasztott indikátorok /célok/ tevékenységek kiszámíthatatlanná teszik a projekt hatását, eredményességét. A kockázatok figyelmen kívül hagyása irreálissá teheti a projekt eredményeivel kapcsolatos várakozásokat.

A pályázók általában a helyi sajtóban, ill. televízióban adnak hírt a projektről.

A megvalósítás során az 1159/2000 EK rendelet nyilvánosságra és tájékoztatásra vonatkozó szabályai szerinti intézkedések megtörténtek.

**Azok a potenciális pályázók,** akik nem nyújtottak be pályázatot a HEFOP 2.1.4-es intézkedésre, illetve a nem nyertes pályázók az alábbi véleményét alkották a pályázati rendszerről.

*I. Információhiányból adódó nehézségek*

A vizsgálat során megkérdezettek arra a kérdésre, hogy információhiányból adódó okok miatt nem pályáztak-e, az esetek majdnem felénél adtak igenlő választ.

A célcsoportba tartozó lehetséges pályázók egyik fele nem hallott a HEFOP 2.1.4. pályázatról, a másik fele pedig azért nem pályázott, mert korábban megnyert pályázataikkal kapcsolatos teendőik nem tették lehetővé egy újabb pályázat beadását, ezért nem is tájékozódtak.

*II. Külső tényezők:*

A pályázók többsége nehezményezte, hogy a számukra fölállított formai követelmények bonyolultak, a pályázók számára kiírt határidők *szigorúak*, és a pályázat kiírójától kapott visszajelzések nem megfelelőek, vagy nem időben történnek.

Egy pályázó tett panasz a kitöltendő szoftverrel kapcsolatban, jelezve, hogy tapasztalatuk szerint a szoftver nem működött megfelelően (a pályázat kinyomtatásakor a dokumentum formája megváltozik, az űrlapok könnyen összekeverhetők).

A pályázati nyomtatványokat illetően több megkérdezett nyilatkozott úgy, hogy kifejezetten komoly fejtörést okozott számára a költségvetés(ek) elkészítésére. A költségvetés tervezése során mindent nagyon pontosan kell ütemezni, és sikeres pályázat esetén a határidők betartása nem megoldható, mert a projekt indítása a tervezetthez képest későbbre csúszik. Túl sok a visszacsatolás, a visszaigazolás, rengeteg a felesleges 'papírmunka'.

A pályázó intézmények nem rendelkeznek olyan gyorsan mobilizálható szakembergárdával, akiket rendszeresen meg lehet bízni pályázatok figyelésével, elkészítésével és adminisztrációjával, ezért nem tudnak minden elérhető pályázattal foglalkozni.

A HEFOP 2.1.4. pályázat kiírásában fontos szempont volt a tanoda épületének kiválasztása, ugyanakkor a megkérdezettek szerint az iskolában tanulók számára gondot okoz az intézmények közötti folyamatos ingázás, átjárás.

A budapesti kisebbségi intézmények kifogásolták, hogy kisebb eséllyel indulnak a pályázaton, mint a vidéki iskolák, alapítványok, önkormányzatok, annak ellenére, hogy a kiírás szempontjainak ők is teljes mértékben megfelelnek.

Maga a pályázat elkészítése egyik megkérdezett szerint sem okoz gondot, de tekintettel az időhiányra, és a szakemberhiányra mégsem pályáznak meg

minden olyan kiírást, amit szeretnének. A pályázat elkészítéséhez szükséges külső szaktanácsadó segítségének igénybevétele az esetek jelentős részében, elsősorban anyagi okok miatt nem lehetséges.

Az iskola hátrányos helyzetű, de a gyermekek szülei ezt nem akarják nyilvánosan felvállalni, és a pályázatban részt venni..

A pályázati rendszert egyszerűsíteni kellene, sok a bürokratikus formalitás.

Hosszú idő telik el az eredményhirdetéstől a szerződéskötésig, problémát okoz a finanszírozás, a pályázók szinte csak a program végén jutnak hozzá a megpályázott pénzösszeghez.

Probléma van a pontozási rendszerrel is, mert tartalmi színvonal alapján differenciál, ugyanakkor a pontok közötti különbségek nagyon kicsik, így nem látható, hogy milyen tényleges szakmai különbségek vannak a pályázatokban

Több pályázó jelezte, hogy a helyi igények olyan Tanoda működtetését teszik szükségessé, amely első lépésként a 8. általános iskola sikeres befejezéséig juttatja el a diákokat. Sok pályázó számára az érettségit adó felkészítő programok elvárása irreális volt, mert a térségben élő gyermekek és fiatalok közül nagyon sokan a 8. osztályt sem tudják segítség nélkül elvégezni.

A potenciális pályázókat jobban fel kellett volna készíteni a 'projektben való gondolkodásra', és szakmai továbbképzések biztosításával bemutatni, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket milyen tanodai módszerekkel lehet eljuttatni az elvárt célig.

A kiírt pályázatokban a „közvetlenül a célcsoportra történő költséghányad” értelmezését többen kifogásolták. A kiírás szerint fontosabb a roma tanulónak egy kirándulás keretében fizetett fagyí költsége, mint pl. a mentorok költsége.

Az egymáshoz kapcsolódó pályázatok megpályázható keretösszege nem volt összhangban a tényleges pályázói igényekkel, ami több projekt

eredményességét veszélyeztette. A Tanoda pályázatokhoz rendelt összes támogatás felső határa nagyon alacsony az intézmények reális igényeihez mérten, ugyanakkor a működőképes tanodák hiányában a 2.1.5.-2.1.7. pályázatok célkitűzési nem fognak teljesülni.

A Tanoda pályázatban a szolgáltatások megfelelő minőségét biztosító szigorú szakmai feltételekkel a pályázók egyetértettek, viszont ezek maradéktalan gyakorlati teljesítéséhez véleményük szerint több anyagi erőforrást kellett volna rendelni.

Azokon a 500-2000 fős kistelepüléseken, ahol a roma lakosság aránya 15-25%-os, a tanoda működési modellje nem lehet ugyanaz, mint egy (bentlakásos) városi tanodáé. Szakmai szempontból vitatható az is, hogy a Tanoda képzési kibocsátása milyen szintű legyen. Ha a munkaerő-piaci tendenciákat figyelembe vesszük, nem biztos, hogy azzal segítjük a roma fiatalok elhelyezkedését, hogy képzési célként a diploma megszerzését állítjuk. (Győr – Moson – Sopron megyében például a főiskolai túlképzés jelenti a legnagyobb gondot a munkerőpiacon). Fontos lett volna a pályázat szakmai célrendszerét a meglévő munkaerő-piaci helyzetképhez igazítani.

A pályázati kiírás és az elbírálás során a pályázók megítélése szerint a pályázatok háttérbe szorították az ország észak-nyugati részén élő hátrányos helyzetben élő intézményeket.

### **3. Javaslatok az NFT II. tervezéséhez és megvalósításához**

---

Vizsgálati időszakunkban messze nem volt abban a megvalósulási szakaszban a HEFOP 2.1-es alintézkedés, amikor a tananyag tartalmak minőségével kapcsolatban már megalapozott képet lehetett volna kialakítani.

Javaslataink ennek alapján a szakmai tartalmakra, a megvalósítás módjára, és a pályáztatási technikákra térnek ki.

Ennek alapján a következő megállapításokat tesszük.

#### **A BEAVATKOZÁSI TERÜLET MEGHATÁROZÁSÁHOZ KAPCSOLÓDÓ JAVASLATOK**

**A szakmai tervezés során feltétlenül szükséges az oktatási ágazat kereteiből kilépni. Külön programokkal kell támogatni a leszakadó vidéki területek felzárkóztatási programjaiban és a nagyvárosi urbanizációs folyamatokban hátrányosan érintett társadalmi csoportok iskolai esélyegyenlőségét.**

#### **Kistérségi szempontok:**

Történelmi örökségnek, a településhálózat főbb jellemzőinek, a romaság térségi-demográfiai jelenlétének, az erodált társadalmi szerkezet sajátosságainak, a roma munkanélküliség súlyos következményeinek és a romakérdés egyéb társadalmi-gazdasági összefüggéseinek a számbavétele után indokolt egy átfogó térségekre szabott fejlesztési koncepció kidolgozása, melyben az oktatás kiemelt szerepet, de nem kizárólagos eszköz szerepet kaphat.

A területi tudományok szempontjából összegezve az ismert kistérségi jelenségeket, azt figyelhetjük meg, hogy a ma már nemcsak a romáknak az egyes települések esetében tapasztalható magas aránya, helyileg megjelenő problémák tekinthetők jelentősnek, hanem egyre inkább a *szegregáció térségi-területi dimenziói* lehetnek meghatározóak. Várhatóan továbbra is folytatódni fog a romaság számának meghatározott térségeken belüli növekedése, területi kiegyenlítődése, ami az össznépességen belüli arányokat tekintve éppen, hogy a polarizációt fogja erősíteni. A kialakult roma többségű falucsoportok a szomszédos falvakkal, kisebb falucsoportokkal „összenőve” adott térségek területeinek teljes elromásodását vetítik előre, ami már mindinkább *térségi szinten* veti fel a szegregáció kérdéskörét, s a jelenlegi tendenciák változatlansága mellett, pedig mindez térségi szinten további hanyatlással, akár a nemzetiségek közti szembenállással járhat együtt. A romák által asszimilált, homogénné vált területen a települések esetében viszont nem merül fel majd a szegregáció kérdése, hiszen nem lesz nem roma népességű településrész, amelytől elkülönülhetnének. Félő, hogy az ilyen településekből „összeálló” térségek tovább örökítik majd mindazokat a – közöttük a szegregációval összefüggő – problémákat, amelyek jelenleg még többnyire települési szinten mutatkoznak meg erőteljesebben.

A magyarországi aprófalvak helyzetével számos kutatás foglalkozott, több esettanulmány, szociográfia készült kistérségi szinteken is. Ezek a tanulmányok részletesen leírják az elmúlt évtizedek politikai döntéseinek migrációs hatásait: a lehetőségekkel rendelkezők menekülését jobb helyzetű falvakba, és a megüresedő házakba érkező, általában a falusi szegénység legelesettebb rétegeit képviselő romatelepek lakóinak, és minden más hányatott sorsú, tradicionálisan szegény családnak az életkörülményeit. Az érintett településeken a falvak társadalmának túlnyomó része, voltaképp a roma népesség egésze ki van zárva a munkaerőpiacról, nem rendelkezik olyan piacképes tudással, ami lehetővé tenné számára a biztos megélhetést. A lakóhelyi bezártság, a családok szociális helyzete a következő generáció számára az iskoláztatás, piacképes tudás, szakma megszerzését lehetetlenné teszi, a szegénység öröklődik. Az újabb, még messze nem lezárt kutatások is azt támasztják alá, hogy a falvak többségében olyan

csónka társadalmak alakultak ki, ahol a falu lakóinak jelentős részére jellemző a több generációra visszatekintő szegénység, az alacsony iskolázottság, a rossz érdekérvényesítő képesség. A romanéesség helyzete a rendszerváltó évtizedben sem sokat változott. Kimondva, kimondatlanul úgy tűnik, hogy a mindenkori közhatalom is leírta ezeket a térségeket, és nem áldozott kellő figyelmet a felzárkóztatásukra.

### **Városi, urbanizációs szempontok:**

A városi környezetben meglévő szegregáció, a '70-es években kialakított városszéli panel lakótelepekhez köthető. Az itteni népességgel kapcsolatos felmérések közel sem olyan kiterjedtek, mint a vidéki rurális környezet esetében.

Megállapítható ugyanakkor, hogy Nyugat-európai példákra alapozva a következő 1 évben jelentős társadalmi feszültségek gócpontja lehet az ilyen lakókörnyezetekhez kapcsolódó szegregációs társadalmi folyamatok felerősödése.

### **PÁLYÁZATI KÖVETELMÉNYEK EGYSZERŰSÍTÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ JAVASLATOK**

**Jelentősen egyszerűsíteni kell a hátrányos helyzetű általában kisebb támogatásra pályázó csoportok számára kiírandó pályázatok követelményrendszerét.**

A pályázatok és a pályázók visszajelzéseiből is az derül ki, hogy

- a pályázati kiírás elvárási rendszere olyan feltételeket tartalmaz, amelyek: szakmai szempontból nem differenciálnak kellőképpen
- kevésbé segítik a pályázókat abban, hogy reális, megvalósítható és a pályázató elérendő céljait jól szolgáló pályázatok készüljenek

- az adminisztratív feladatok elhúzódása (szerződéskötés, utalás stb.) gyengíti a projekt életképességét
- a formai elvárások több pályázó esetében nehezen teljesíthetők
- a pályázatok beágyazottsága a helyi fejlesztési tervekbe gyenge, fenntarthatóságuk a legtöbb esetben megkérdőjelezhető
- rövid távú, szegmentált fejlesztések megvalósítására van csupán lehetőség, a pályázók nem tudnak hosszú távra tervezni, az elnyert támogatásokat és projekteket összekapcsolni, egymás utáni építkezéssel fejleszteni
- a hátrányos helyzetű intézmények pénzügyi helyzete nem teszi lehetővé a pályázatok előfinanszírozását, az előlegfolyósítás lehetőségét mindenképpen be kellene építeni a pályázati rendszerbe,
- az indikátorok egységesítésének és a fenntarthatóság hiánya miatt nem mérhető a szakpolitikai célok konkrét megvalósulásának mértéke
- a közvélemény nem ismeri az európai uniós támogatásból megvalósuló helyi és országos erőfeszítéseket, nincs társadalmi presztízse a HEFOP programoknak
- Szükség lenne egy olyan internetes honlap létrehozására, amelyen keresztül lehetővé válna a pályázatok online benyújtása.
- Fontos lenne, hogy a pályázatokat a célcsoportokhoz közelebb álló fórumokon és médián keresztül is meghirdessék pl.: Országos Roma Önkormányzat honlapja, Roma Magazin, a televízióban előforduló



roma műsorok, e-mailen, telefonon (call-centre) vagy postai úton történő megkeresés;

- Célszerű lenne a pályázatok részéről olyan kicsi, helyi irodákat működtetni, amelyek szolgáltatásaikkal közelebb kerülnének a támogatottakhoz: pályázati tanácsadás, minőségi pályázatok elkészítése, projektgenerálás, potenciális partnerek együttműködésének ösztönzése, pénzügyi tervezés és szabályosság elősegítése stb.
- A nyertes pályázatok pénzügyi ellenőrzését csak évente egyszer kellene elvégezni, mivel a folyamatos, sokszor hetekig is eltartó vizsgálatok komoly adminisztratív terheket jelentenek a támogatott intézmények számára, és a szakmai feladatoktól vonnak el erőforrásokat.
- A pályázók többsége megfogalmazta, hogy szakmai tevékenységét milyen témájú pályázatok segítenék leginkább:
  - Épületbővítés, tetőtér-beépítés, kollégiumi férőhelyek;
  - A hátrányos helyzetű kistérségekben a munkanélküliség kezelésére, a roma kisebbség átképzésére és foglalkoztatására;
  - Az alapműködést segítő támogatásokra (!);
  - Tárgyi eszközökre;
  - Nép- és nemzetismeret oktatáshoz szükséges támogatásokra;
  - A civil szféra humánerőforrás-fejlesztésére;
  - A hátrányos helyzetű gyerekek szociális támogatására, kulturális programok, nyaraltatás, kirándulás.

## **PÁLYÁZATI KOMMUNIKÁCIÓ JAVÍTÁSA ÉRDEKÉBEN TETT JAVASLATOK**

A következő programozási periódusban meghirdetésre kerülő pályázatok sikeres kommunikációjához az alábbi területeken szükséges továbbfejlesztéseket végezni:

**Nyíltabb, rugalmasabb szakmai célrendszer definiálása. Szakmai tanácsadás, mentorálás biztosítása a pályázati szakaszban is. A hátrányos, tőkeszegény civil szervezetek és intézmények pénzügyi helyzetének figyelembevétele (előlegfinanszírozás). Pályázóbarát rendszerek kialakítása (támogatásfolyósítás, online pályázatás). A pályázatok társadalmi presztízsének javítása A pályázatok (projektek) egymásra építhetőségének biztosítása (fenntarthatóság, hosszú távú fejlesztések)**

## **A SIKERES PÁLYÁZATOK HUMÁNERŐFORRÁS FELETÉTELEINEK MEGTEREMTÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ JAVASLATOK**

**A következő programozási időszak sikerének alapfeltétele, hogy egy széles bázison kialakuló kimagasló szakmai kompetenciákkal rendelkező 1-2000 fős szakértő csoport álljon a megvalósítók rendelkezésére.**

A szakértői csoport alapkompenciái, ki kell terjedjenek az alábbi területekre:

- A roma, roma közösségre vonatkozó általános ismeretek
- Politikai-politológiai ismeretek a kisebbségek, különösen a roma, roma közösség szempontjából (beleértve az intézményrendszert)
- Kulturális ismeretek (történet, antropológia, művészet)
- Roma nyelvek
- Oktatás, oktatáspolitikai, módszerek
- Szociológiai, szociális tényezők és az intézményi háttér
- A civil szféra, média
- A megismerés és problémakezelés módszerei, lehetőségei

## **A FEJLESZTÉSI PROGRAMOK MEGKÖZELÍTÉS MÓDJÁRA VONATKOZÓ JAVASLATOK**

**A hátrányos helyzetűek és különösen roma népesség oktatási esélyteremtésének megközelítését egyszerre kell oktatáspolitikai, szociológiai, és társadalmi (főleg civil szervezetek és média) irányából megközelíteni. Csak az ilyen komplex látásmód és tervezés vezethet megfelelő eredményre.**

### **Oktatási, oktatáspolitikai megközelítések**

A hazai és nemzetközi szakirodalom felhasználásával kell megalapozni a legfontosabb ismereteket, illetve a hazai oktatáspolitikai alakulást. Alapfogalmakat tisztázni (multikulturális, interkulturális, inkluzív), összefoglalni a multikulturalizmus értelmezési típusait (deskriptív, normatív, kritikai) és sorra venni a multikulturális társadalmakban megjelenő együttélési stratégiákat Magyarországon és külföldön.

Az inkluzív oktatás szemléletét azzal a céllal kell feltárni, hogy tágítsa az inkluzív nevelés hazai értelmezési keretét a nemzetközi szakirodalomban már olvasható irányba. Kiindulópontként a szocializáció fogalmát interkulturális megközelítésben vizsgálhatjuk, számba véve az erre adható oktatáspolitikai válaszokat, továbbá az egyéni különbségek lehetséges háttereit, a gyermeki jogokból kiindulva a minőségi oktatás (hatékonyság-eredményesség-méltányosság) kritériumrendszerét és az együttműködő tanulás (kooperatív learning) alapelveit. A hazai oktatáspolitikai és oktatási innovációs példákkal alátámasztva kell megalapozni, hogy az inkluzívra váló oktatási környezet milyen lehetséges lépések mentén valósulhat meg. A példákat empirikus adatokkal is alá kell támasztani.

A sokszínű társadalom és az iskolai nevelés inkluzivitását abból a szempontból célszerű összegezni, hogy a hármas cél egysége (egyéni sikerek, az egyes közösségek fennmaradása és a társadalom fejlődése) milyen módon valósulhat meg.

Olyan módszereket, technikákat kell kidolgozni, amelyek az oktatáson kívüli területeken is alkalmazhatók az integrált-inkluzív társadalom céljának megvalósítására a mindennapokban.

### **Szociológiai megközelítés**

A roma népesség társadalmi helyzetének országos megközelítésével az ismert és publikált kutatások felhasználásával kell elvégezni. Fel kell tárni a roma népességre irányuló kutatások során rendre felmerülő problémákat, nehézségeket, ki kell pótolni a definíciós hiányosságokat. Fel kell tárni a romaság legfontosabb szociológiai mérőszámai, mutatói közül először a demográfiai folyamatokkal kapcsolatos legfontosabb elemeket. A demográfiai jellemzők vonatkozásában a roma népesség lélekszámának alakulásáról, a születési mutatókról, a halálozási mutatók alakulásáról, a korösszetételről, a nemek szerinti összetételről kell világos kiindulási képet alkotni.

A következő fontos területként fel kell tárni az egészségügyi helyzetet, a roma népesség földrajzi elhelyezkedését Magyarországon, a körükben lezajlott és ma is zajló migrációs folyamatokat és szegregációs jelenségeket. A romaság településtípusok közötti megoszlását, a munkanélküliség, az iskola a társadalmi státust meghatározó szerepének, és a romaság munkaerő-piaci helyzetének elemzésével kell teljessé tenni. A szociológiai folyamatok közül nem hagyhatók ki a településszociológiai vizsgálatok sem. A szegregáció, a gettósodás

vizsgálata, a roma népesség térben zajló migrációs folyamatai és társadalmi mobilitása, átrétegződése szintén fontos területei a vizsgálódásnak.

Végezetül a számba kell venni azt az intézményi rendszert, amely a, roma közösség szociális gondjainak enyhítésére alakult ki.

### **A civil szféra és a média szerepe, jelentősége**

Át kell tekinteni azokat a civil kezdeményezéseket, amelyek a, roma érdekérvényesítés lehetőségeit kínálják. Megalapozottan fel kell dolgozni a civil szféra fejlődését, és ezen belül a roma, roma kisebbség különböző kezdeményezését. Mint kommunikációs eszközt figyelembe kell venni a médiát (nyomtatott, elektronikus), az ezekre irányuló kutatásokat és eredményeiket. Összefüggéseket kell feltárni az önkormányzatiság és a civil szféra között.

Különös figyelmet kell fordítani a roma nyelvekkel és a nőkkel kapcsolatos érdekérvényesítésre, a civil szféra lokális és kistérségi szerepére, és ezeknek a médiában való megjelenítésére.

E szempontokból mintegy összefoglalva kell elkészíteni a magyarországi és Európai Unió politikákat a lokális és térségi szinten kifejtett, roma önérvényesítéssel, önszerveződéssel, és ezek céljaival, problémáival foglalkozó gyűjteményt.

---