

# A SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek értelmezéseinek szakpolitikai, társadalmi és emberjogi dimenziói

*A tanulmány egy összehasonlító elemzés keretében, társadalomtudományi megközelítésben mutatja be a SNI tanulókat érintő hazai oktatási rendszerből fakadó egyenlőtlenségeket 2015-től napjainkig. Az SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek összehasonlító elemzésekor nem csupán szakpolitikai dimenzió megvilágítására kerül sor – a jogszabályok és intézményi működés szabályait vizsgálva –, hanem a változó politikai és közpolitikai döntések hatásának várható társadalmi következményei és a formálódó szakmai célok mentén nyújt egy átfogó képet, kitérve a befogadó szemlélet társadalmi és emberjogi dimenzióira is.*

## Bevezetés

Az Európai Bizottság (European Commission, 2020a) megvalósíthatósági tanulmányában bemutatta, hogy melyek a főbb oktatási kihívások tagállamonkénti. Magyarországon ez a három megoldásra váró probléma: (1) a megfizethetőség (jellemző még pl. Ciprusra, Horvátországra, Portugáliára, Angliára); (2) a korai iskolai szelekció (jellemző még pl. Csehországra, Belgiumra, Romániára, Németországra, Ausztriára); (3) és a romák elleni diszkrimináció (jellemző még pl. Bulgáriára, Csehországra, Spanyolországra, Szlovákiára). A hazánk számára megfogalmazott szakpolitikai ajánlás szerint haladéktalanul véget kell vetni a romák diszkriminációjának, és biztosítani kell a fogyatékossgal élő tanulók számára az inklúzív oktatást. Az oktatás hozzáférhetősége, minősége szorosan összefügg a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó és reprodukáló mechanizmusok működésével (Fónai, 2020; Hüse és Ceglédi, 2018).

Több mint két évtizede a hazai oktatási rendszert számos kritika éri, általánosságban a következőket szokták említeni: a) Az oktatási rendszer újratermeli, sőt növeli a családi háttérből fakadó egyenlőtlenségeket. A tanulók szocioökonómiai háttere jelentősen hat a tanulói teljesítményre (Lőrincz és Antal-Fekete, 2022). b) Az iskolai lemorzsolódás, illetve a korai iskolaelhagyás magas száma (Eurostat, 2021b; MNTFS, 2022). c) Kifejezetten kedvezőtlenek a SNI tanulók iskolai esélyei. Ehhez hozzájárul, hogy nem vagy alig biztosított az iskolák közti átjárhatóság. d) Az oktatási rendszer – a 2000-es évek óta – szelektív és egyenlőtlen (Csapó, 2015). e) Alacsony társadalmi mobilitás jellemző, jövedelmi, oktatási és foglalkoztatási dimenzióban egyaránt. A kutatók ezt a ragadós plafon, ragadós padló hasonlattal szokták jellemezni, vagyis a társadalom legalsó és

a legfelső szintjének kifejezetten erős a megtartó ereje (Tóth és Szelényi, 2018; Lőrinc és Antal, 2022). f) A SNI tanulók számára a magyar oktatási rendszer nem tudja biztosítani az egyenlő hozzáférést, magas minőségű oktatást (Hajdu és mtsai, 2022; Keller, 2018). Mindezeket számos tényező befolyásolja, például a pénzügyi és a humán erőforrások, valamint az infrastruktúra – ide értve a korszerű IKT-eszközöket is – korlátozott rendelkezésre állása. A SNI tanulókat oktató pedagógusok gyakran nem rendelkeznek megfelelő felkészültséggel, képzettséggel vagy tapasztalattal, hogy hatékonyan kezelni tudják ezen tanulók speciális szükségleteit.

A hazai gyógypedagógiai szakirodalomban még mindig alig találni olyan történeti értékű összehasonlító szociológiai tanulmányt,<sup>1</sup> amely párhuzamba állítja a statisztikai eredményeket a vizsgált időszak társadalmi jellemzőivel (például a felnőttképzés, az iskolakép, a családkép vagy a gyermekképzés sajátosságaival). Szabó (2015a, 2015c, 2016) munkáiban foglalkozott az inkluzív, befogadó pedagógia és iskolai gyakorlat kialakulásához, elterjesztéséhez vezető folyamat és az ehhez kapcsolódó fogalmak bemutatásával, valamint összehasonlító elemzésével az 1975-től 2014-ig tartó időszakban.

A tanulmány egy összehasonlító elemzés keretében, társadalomtudományi megközelítésben mutatja be a sajátos nevelési igényű (a továbbiakban: SNI) tanulókat érintő, a hazai oktatási rendszerből fakadó egyenlőtlenségeket 2015-től napjainkig. Az SNI tanulókat érintő oktatási egyenlőtlenségek összehasonlító elemzésekor nem csupán szakpolitikai dimenzió megvilágítására kerül sor – a jogszabályok és intézményi működés szabályait vizsgálva –, hanem a változó politikai és közpolitikai döntések hatásának várható társadalmi következményei és a formálódó szakmai célok mentén nyújt egy átfogó képet. Ahol lehetőség adódott, az egyes intézkedések végrehajtásáról, gyakorlati megvalósulásáról és azok következményeiről, hatásáról is pillanatképet mutat, továbbá kitér a befogadó szemlélet társadalmi és emberjogi dimenzióira is. Jelen írás a releváns hazai szakirodalom mellett a nemzetközi irodalomból elsősorban a metodikai jellegűek és a közpolitikai vonatkozásúak kiemelésére tesz kísérletet.

## Elméleti háttér

### *Fogalmi alapvetés*

Néhány, a témához szervesen illeszkedő alapfogalmat röviden fontos tisztázni: ezek a szelekció, kirekesztés/exklúzió, az iskolai szegregáció, a korai iskolaelhagyás (*early school leaving*) és a területi egyenlőtlenségek.

Fónai (2020) tanulmányában kifejti, hogy az exklúzió (kirekesztés, kizárás) az inklúzióval (befogadás) ellentétes társadalmi és oktatási gyakorlatot jelent. Ezen folyamatok szoros összefüggést mutatnak a szegregációval és a diszkriminációval, illetve az oktatási rendszerek szelektivitásával. Különböző tudományterületek eltérő értelmezési keretet alkalmaznak a fogalmak tisztázásakor. A fogalmakat meghatározhatjuk attól függően is, hogy milyen társadalmi, jogi vagy oktatási kontextusban vizsgáljuk. Hazánkban törvényileg tiltott a hátrányos megkülönböztetés és a szegregáció bármely formája (2003. évi CXXV. törvény)<sup>2</sup> ellenben a gyakorlatban továbbra is fennáll.<sup>3</sup> Fontos megjegyezni, hogy bizonyos SNI tanulócsoportok esetében engedélyezett a szegregált oktatási forma (elfogadott szóhasználat: különnevelés) egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény keretében (EGYMI),<sup>4</sup> de kizárólag csak az integráció érdekében.

Daly és Silver (2008) a társadalmi kirekesztés és a társadalmi tőke fogalmával kapcsolatosan azt mondják, hogy a fogalmak többdimenziósak, jelentésük részben átfed egymással. Több kutató szerint a szegregáció fogalma az emberek csoportjainak fizikai, társadalmi vagy politikai, gazdasági elkülönítésére utal az etnikum, nem, vallás,

gazdasági helyzet vagy egyéb társadalmi jellemzők alapján (Havas és Liskó, 2005; Rudnák és Mészáros, 2018; Fónai, 2020; Bihari, 2021). Bourdieu (1999) szerint a társadalmi helyzet reprodukciójában kitüntetett szerepe van a kulturális (tudás) tőkének és a szociális (kapcsolati) tőkének.

Velkei (2019) a társadalmi-térbeli egyenlőtlenségek alakulását és újratermelését az oktatás–tanulás–képzés–nevelés rendszerén keresztül vizsgálta, kiemelt figyelmet fordítva az állam szerepére és e szerepkör változásainak következményeire. Az intézményes oktatást bürokratikus szervezett nagyrendszerként értelmezte, melyben az állam az általa elfogadott szabályozókon keresztül, az általa irányított mechanizmusok révén osztja el a szolgáltatásokat. Ezek az igénybe vevők számára „elérhető szolgáltatásként” jelennek meg, de a különböző helyzetű egyének és csoportok számára eltérő mintázatokat mutatnak. A szelekcióban, szegregációban a tanulók családi háttere, társadalmi státusza, szociális helyzete és származása döntő szerepet játszik, nagyban hozzájárulva a társadalmi és térbeli egyenlőtlenségek újratermeléséhez, növekedéséhez. Dupcsik (2012) értelmezésében az iskolai szegregáció a hátrányos helyzetű tanulói csoportok (a továbbiakban: HH) és/vagy diszkrimináció esélyének kitett csoportok gyermekeinek elkülönült oktatása. Az iskolai szegregáció különösen súlyos probléma, mivel korlátozza a tanulók hozzáférést a minőségi oktatáshoz, és növeli az oktatási egyenlőtlenségeket. A marginális helyzetű tanulók (HH,<sup>5</sup> roma, SNI<sup>6</sup>) iskolai kirekesztéséhez vezet egy gyakori iskolai jelenség – amely más országok, például Dánia iskolai gyakorlatában is fellelhető –, amikor a tanárok tanítás közben figyelmen kívül hagyják az érintett gyerekek befogadásának támogatását és differenciált oktatásuk megvalósítását. Hedegaard-Sørensen és Grumloese (2018) egy empirikus, szociálandropológiai tanulmánya a dán állami iskolai oktatásban is fellelhető befogadástól/kirekesztésről számolt be. Bár Dániában felismert és hangsúlyozott oktatáspolitikai szándék, hogy az iskolai befogadásnak, inklúciónak és a tanulási teljesítménynek két egyenlő célnak kell lennie, azonban a dán szakpolitika mégis a tanulói teljesítményre helyezi a legnagyobb hangsúlyt, ahogyan hazánk is. Az SNI tanulók integrált oktatása sok esetben exklúziót eredményez, mivel a pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs ellátáshoz szükséges diagnózis megszerzésével egyidejűleg egy megőrző folyamat is elindulhat (Bacskaik és mtsai, 2023). Azonban fontos megjegyezni, hogy hazánkban a szakértői bizottságok állapítják meg az SNI diagnózist. Nem rögzítenek, rögzíthetnek adatot azzal kapcsolatban, hogy milyen a vizsgált gyermek származása. Tehát nincsen hozzáférhető statisztika azzal kapcsolatban, hogy a cigány/roma csoport milyen fedésben van akár a HH/HHH és SNI csoporttal. A szerző megítélése szerint éppen ezért csak az SNI és a HH tanulóokra értendően lehet egyes oktatási sajátosságok között párhuzamot vonni.

A befogadó oktatás, integráció vagy inklúzió fogalmakat a magyar szakirodalomban több különböző kontextusban használják (Csányi, 2001; Bánfalvy, 2008; Szabó, 2015a; Fónai, 2020). Magyar, Krausz, Kapás és Habók (2020) az SNI tanulók vonatkozásában a következőképpen értelmezik a definíciókat. Az integráció az SNI tanulóknak a normál iskolai környezetben történő oktatása – a tanítási idő nagy részében – a tipikusan fejlődő társaikkal együtt. Az integráció azon a feltevésen alapszik, hogy a különböző igényű tanulók együttes oktatása elősegíti a szociális integrációt és a kölcsönös elfogadást. A szakirodalomban az inklúzióra mint szélesebb és átfogóbb megközelítésre tekintenek, amely nem csupán az SNI tanulók beilleszkedését célozza, hanem minden diák egyenlő hozzáférést az oktatási lehetőségekhez, figyelembe véve különböző képességeiket és szükségleteiket (Schwab, 2020). Az inkluzív oktatás magában foglalja a különböző tanítási stratégiák és megközelítések alkalmazását, hogy minden diák maximálisan megkapja, elérje az oktatási rendszer nyújtotta lehetőségeket. Ezek a definíciók rávilágítanak arra, hogy az inkluzív oktatás egy átfogóbb és inkluzívabb keretrendszerként kínál, míg az integrált oktatás inkább a fizikai beilleszkedésre koncentrál. Az inkluzív oktatás

a különbözőségek elfogadására és az egyenlő hozzáférés biztosítására törekszik minden diák számára.

Lindner és Schwab (2020) az ENSZ Fogyatékkal Élő Személyek Jogairól szóló Egyezménye (2006) óta, 2008 és 2018 december közötti időszakban végzett kutatások, megjelent tanulmányok rendszerezett áttekintését végezték el. Összesen 17 cikket vontak be a narratív szintézisbe. A vizsgált irodalom elsősorban Európából, Észak-Amerikából, Afrikából és Ázsiából származott. Az elemzett cikkek között találhatóak voltak például ausztrál, kanadai, brit, norvég, svéd, finn, dél-afrikai, izraeli és hongkongi tanulmányok is. Az inkluzív gyakorlatok területén az együttműködés és a ko-tanítás (*co-teaching*, hazánkban ez a kéttanáros modell), az oktatási gyakorlatok, a szervezeti gyakorlatok, a szociális/érzelmi/viselkedési gyakorlatok és az egyéni haladás megállapítása az öt megfigyelt aspektus. Az eredmények rámutattak, hogy az együttműködés és ko-tanítás növeli az oktatási erőforrások hatékonyságát és támogatja a diákok szélesebb körű bevonását. Továbbá megállapították, hogy a differenciált és individualizált tanítási gyakorlatok pozitív hatással vannak az inkluzív oktatásra, lehetővé téve minden diák számára, hogy részt vegyenek és fejlődhessenek az oktatási folyamatban, ezáltal lehetőséget teremtve az oktatási egyenlőség elérésére. A differenciálás és individualizálás kulcsfontosságú az inkluzív oktatási környezetekben. Ezek a stratégiák magukban foglalták a tananyag, a tanítási módszerek, a tanulási környezet és az értékelési módszerek módosítását, hogy azok jobban megfeleljenek a diákok egyéni szükségleteinek és képességeinek. Eredményeik rámutatnak továbbá arra is, hogy az inkluzív oktatás sikere jelentős mértékben függ a tanárok képességétől, hogyan adaptálják és finomítják az oktatási módszereiket a diákok sokféleségének megfelelően. A tanulmányban vizsgált országokban eltérő módon valósul meg az inkluzív oktatás, ami még inkább felhívja a figyelmet a további kutatások szükségességére a „minta” (jó) gyakorlatok meghatározása érdekében.

Témánk szempontjából a társadalmi integrációt befolyásoló jelenségek: a lemorzsolódás (*dropping out*) és a korai iskolaelhagyás (*early school leavers*, ESL). Birinyi és Szabó (2014) szerint az európai szakirodalomban használt korai iskolaelhagyás fogalma differenciálja a korábban használt lemorzsolódás fogalmát. Az Eurostat (2020) felmérés szerint azok a 18–24 éves fiatalok a korai lemorzsolók, akik nem szereztek középfokú végzettséget, legmagasabb iskolai végzettségük alsó középfokú (ISCED 2011. 2 szintű) – hazánkban ez az általános iskola felső tagozatát és a középiskola első éveit jelenti –, és nem vettek részt oktatásban vagy képzésben az adatfelvételt megelőző 4 hétben.

Az Eurostat (2020) adatai szerint a korai iskolaelhagyás mértéke az Európai Unióban (a továbbiakban: EU) 2021-ben átlagosan 10% volt, ami csökkenést mutat az előző évekhez képest. 2021-ben a korai iskolaelhagyók aránya Magyarországon 12,0% volt (szemben a – javuló tendenciát mutató – 9,7%-os uniós átlaggal és a 9%-os uniós szintű célértékkel). Ez az arány magasabb a legkevésbé fejlett térségekben és a romák körében (62,7%, míg a nem romák esetében mért érték 9,9%) (MNTFS, 2022). Az EU tagállamai közül többek között Románia, Spanyolország és Olaszország is magasabb arányt mutatott. Az adatok azt is megmutatják, hogy a férfiak körében magasabb a korai iskolaelhagyás aránya az EU-ban, mint a nők körében, ami 2022-ben 3,1 százalékpontos különbséget jelentet (Eurostat, 2020).

A HH tanulók aránya a középiskolai oktatásban rendkívül egyenlőtlen az iskola típusa szerint. Ez az arány nagyon magas a szakképző iskolákban (12,96%) és nagyon alacsony a gimnáziumokban (1,35%) (OH, 2021). A HH tanulók meghatározott iskolákban és iskolatípusokban való koncentrálódása és az egyre súlyosabb pedagógushiány megnehezíti ezeknek a tanulóknak az oktatásban tartását és azt, hogy személyre szabott támogatást kapjanak (European Commission, 2021). Vályogos (2023) tanulmánya a magyar szakképző iskolákban tapasztalható magas lemorzsolódási arányokat elemzi, különös tekintettel az egyházi és állami fenntartású intézmények közötti eltérésekre. A kutatás adatbázisaként

a Központi Információs Rendszer lemorzsolódás veszélyeztettségét jelző moduljának (KIR2ESL) 2016/2017-es tanévtől a 2019/2020-as szakképzési törvény életbe lépéséig gyűjtött adatait használják. A vizsgálat kiemelten foglalkozik a hátrányos helyzetű megyékben található középfokú oktatási programok fenntartó szerinti eltéréseivel. Az eredmények alapján országos szinten az általános középfokú képzésben az egyházi gimnáziumok mutatnak jobb eredményeket, mind a tanulói létszám, mind pedig az alacsonyabb veszélyeztetett tanulói arányok tekintetében. Ez a főlény azonban nem érvényesül a szakképzési programok esetében, ahol a tanulók inkább az állami intézményeket részesítik előnyben. A kutatás rámutatott arra, hogy a hátrányos helyzetű megyékben minden programtípusban az állami fenntartású intézmények voltak sikereesebbek a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók felzárkóztatásában az egyházi intézményekhez képest.

Szociológiai vizsgálatok bizonyították, hogy a település típusa befolyásolja a jövedelmi rétegződést, továbbá előjelzi a társadalmi kirekesztést, a szegregációt (Atkinson, 1998; Mitev, 2001). Hazánkban a HH tanulókat is érintő területi egyenlőtlenségekről elmondható, hogy a társadalmi-gazdasági problémák területi koncentrációját is mutatnak. Szoboszlai (2004) szerint a magyarországi perifériaviszonyok tanulmányozása során négy meghatározó periféria helyzetről beszélhetünk: a területi, az etnikai, az életkor szerinti, illetve a női szegregációról. A 2000-es évek elején Magyarországon jelentősen megnövekedtek a területi különbségek, és jól láthatóan kirajzolódtak a leszakadó térségek, ahol a gazdasági és társadalmi mutatók lényegesen rosszabbak, mint a gazdagabb, szerencsésebb térségekben (Pusztai, 2018). A HH tanulók területi koncentrációja jelent meg az ország északkeleti részén, mely magába foglalja Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyét, Hajdú-Bihar vármegyét, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyét, továbbá hozzá kapcsolható Jász-Nagykun Szolnok és Heves vármegye keleti területe is. Ezekben a térségekben felülreprezentáltak a roma tanulók, átfedés található a roma népesség területi elhelyezkedése és azon területek között, ahol magas a HH tanulók aránya (Híves 2015). Fontos azonban megjegyezni, hogy a HH tanulók nemcsak a roma közösségekből kerülnek ki.

### *A marginális helyzetű tanulói csoportok iskolai eredményessége*

A szakirodalomban a marginális helyzet általában a hátrányos helyzetben lévő egyének vagy csoportok szinonimája, akik valamely kedvezőtlen helyzetből (társadalmi, gazdasági, vagy földrajzi) adódóan a társadalom periferiájára szorultak (Balogh, 2002; Birinyi-Szabó, 2014). Ezen kedvezőtlen társadalmi helyzet tényezői például: a település típusa, a szülők rossz vagyoni helyzete vagy tartós munkanélkülisége, amelyek, ha összeadódnak, tartós kirekesztéshez, leszakadáshoz vezethetnek (Ferge, 2000, 2016). A társadalmi egyenlőtlenségek okai között leggyakrabban gazdasági, társadalmi és kulturális okokat említene. Azonban a jelenséget szubjektív tényezők is alakíthatják, befolyásolhatják.

A marginális helyzetben lévő, HH és SNI tanulók iskolai eredményessége összetett mutató. Nem magyarázható a kognitív képességekkel. A marginális helyzetű tanulók iskolai eredményessége alatt a vonatkozó szakirodalom alapján (ld. lentebb részletezve), a szerző meghatározása szerint az iskolai előmenetelt, a tanulók egyéni fejlődését, az iskolai beilleszkedést (integrációt), valamint a személyre szabott – egyéni fejlesztési tervben meghatározott – oktatási célok elérését tekinthetjük mérvadónak. Ezen tanulók iskolai eredményessége szempontjából figyelembe kell(ene) venni a tanulók különböző háttérbeli sajátosságait és azokat a speciális kihívásokat, amelyekkel szembenéznek. Jelen tanulmányunk a fentiek okán sem témája a különböző teljesítménymérések adatainak összevetése.

Amennyiben a hazai oktatási rendszer eredményességének és hatékonyságának főbb problémáit a marginális helyzetben lévő társadalmi csoportok szemszögéből vizsgáljuk, az látható, hogy azok a 2010-es évek óta változatlanok: mind az oktatásban, mind pedig a társadalomban rendszerszinten megjelenő kihívások napjainkban is kivétel nélkül ugyanazok. Tekintettel arra, hogy az európai szakpolitikai dokumentumok a HH és SNI tanulókat és problémáikat marginális helyzetük okán gyakran együttesen emlegetik az oktatás és a társadalom vonatkozásában, ezért az alábbiakban az iskolai eredményesség tényezőit hasonlóképpen veszem számba. A marginális helyzetű tanulói csoportok iskolai eredményességét befolyásoló tényezőknek nagy a közös metszete, Birinyi és Szabó (2014) korábbi összefoglalását kiegészítve a legjellemzőbb tényezők a következők: (1) A szociodemográfiai háttér. A szülők anyagi, kulturális tőkéje, illetve az egyén családi állapota meghatározó (Bognár, 2011; Ferge, 2002; Róbert, 1998). (2) A tanuló egészségügyi, mentálhigiénés állapota, valamint kognitív funkcióképessége. Ezen szempontok nemcsak az iskolai eredményességet, hanem a későbbi foglalkoztathatóságot is markánsan befolyásolják (Kende és Illés, 2007). (3) Egyénhez igazított tanulási út, személyre szabott oktatási módszerek, munkaformák (Ainscow, 2020; Mohai és Perlusz, 2020; Lindner és Schwab, 2020), egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning*) (Council of European Union, 2008) lehetőségének biztosítása mellett. Hiszen az alacsonyan képzetek kiszorulnak a gazdaságból és a társadalomból. (4) Az oktatási rendszer sajátosságai: az oktatási szelekció (Kertesi és Kézdi, 2004; Koós, Tóth és Virág, 2011; Velkei, 2019), iskolák közti különbségek, a szabad iskolaválasztás, a differenciált oktatásszervezés és a (pozitív) diszkrimináció. Többletszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés. (5) A csoportközi sajátosságok: motiváció, iskolai sikeresség (Fejes és Józsa, 2007), közösséghez tartozás: vallásosság (Pusztai, 2009). A pozitív jövőképhez szükség van (látványosan) elérhető lehetőségekre, pozitív mintákra. Lindner és Schwab (2020) vizsgálati eredményei szerint a tanárok által nyújtott egyéni visszajelzések és motivációs stratégiák jelentősen hozzájárulnak az SNI diákok tanulási élményének javításához és az oktatási eredmények növeléséhez. (6) Az oktatási expanzió. Magyarországon jelentős hatással volt a fiatalok életésélyeire, különösen a marginális helyzetben lévő csoportok esetében. A Magyar Ifjúságkutatás 2008-as eredményei igazolták azt a tézist, hogy az oktatási lehetőségek bővültek, ugyanakkor a fogyatékossgal élő emberek és a romák iskolai végzettsége még mindig alacsonyabb a hazai népesség átlagához viszonyítva (KSH, 2013). (7) A mobilitás. A tanuló általános transzferáló képessége nagymértékben befolyásolja az iskolai beilleszkedést, alkalmazkodást (Andor és Liskó, 2000; Róbert, 1998; Lőrincz és Antal, 2022). (8) Az oktatás finanszírozása (Lannert, 2020). A hátrányos helyzetben lévők problémájának kezelését célzó programok, például a mentorprogramok támogatása, felzárkóztató foglalkozások, vagy az SNI tanulók egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs órái kiemelt jelentőséggel bírhatnak az iskolai, illetve a későbbi foglalkoztatási mobilitás esélyeinek növelésében. (9) SNI tanulók ellátórendszerének problémái (teljesség igénye nélkül): az ellátás hozzáférhetőségének biztosítása (Szabó, 2015, 2023). Jelenleg nagyfokú a gyógypedagógushiany, ennek okán a mindenki számára elérhető szolgáltatások, a megfelelő minőségű és mennyiségű fejlesztő óra biztosítása akadályokba ütközik (Szabó, 2023). Évek óta problémát jelent a rehabilitációs és rehabilitációs órakeret-számítás. Szakmai igény a számítási módszer (Nkt. 6. sz. melléklete) fogyatékossgkategória szerinti igazságosabbá tétele. (10) A diáktársak elfogadó attitűdje kulcsfontosságú az inkluzív oktatásban (Krausz, 2020). (11) A család hozzáállása a tanuláshoz, fejlesztéshez, a pedagógusokhoz. A család hozzáállása döntően hat a szakemberek által végzett fejlesztő folyamatra, ennek okán a család attitűdje legalább annyira meghatározó, mint annak gazdasági tőkéje (Giczi, 2023). (12) Támogató társadalmi attitűd (Könzei, 2009). Előítélet és diszkriminációmentes attitűd (társadalom tagjai, munkáltatók, illetve a többségi intézmény pedagógusainak attitűdje) (Billédi,

2008; Erős és Gárdos, 2007; Fejes és Szűcs, 2018; Horváthné és Szenczi, 2022; Laki, 2010; Murányi, 2006; Szabó, 2015b). A pedagógusértékelés is jelentős hatással bír a tanulói eredményesség szempontjából: az alulértékelés a hátrányos helyzetű, kevésbé iskolázott szülők gyerekeire van a legnegatívabb hatással. A továbbtanulási szándékot is negatívan befolyásolja (Lannert, 2018, 2020).

### Az összehasonlító elemzés szempontjai

Az összehasonlító vizsgálat célja, hogy a hazai alap- és középfokú oktatásban megjelenő egyenlőtlenségeket elsősorban társadalomtudományi megközelítésben, az SNI tanulókra fókuszálva rendszerezze. Az elemzés 2015-től a 2023-as évig az oktatás és a társadalom összefüggéseit vizsgálva történeti látetelet ad. Az összehasonlító vizsgálat hat dimenzió mentén, három fő kutatási kérdés köré csoportosít.

A vizsgálat dimenziói a következők: (1) politikai célok; (2) társadalomkép; (3) felnőttkép; (4) iskolakép; (5) családkép; (6) gyermekkép. A kérdések a következők: (1) 2000-től az egyes hazai közpolitikai és oktatáspolitikai célok milyen hatással voltak a jogalkotásra és a szakmai álláspontra a különböző időszakokban? (2) Milyen társadalomkép bontakozik ki a politikai célokból, és ezeknek van-e valamilyen ideológiai, eszmei üzenete? (3) Hozzájárult-e az oktatás, és mennyiben az egyenlőtlenségek csökkentéséhez vagy fenntartásához? A vizsgálat módszere a tartalomelemzés volt: szakirodalom, a szerző korábbi kutatásai (Szabó, 2015a, 2015b, 2015c, 2016, 2023), közpolitikai dokumentumok (jelentések, stratégiák), jogszabályok, statisztikák áttekintésére került sor. Korábbi tanulmányomban (Szabó, 2016) elvégeztem a vizsgálatikategória-alkotást, így most az akkor kidolgozott kategóriákat alkalmazom. Az előző elemzésnél részben a szakirodalomból (a különböző fogalmak pl. a szegregáció, integráció, inklúzió értelmezési keretbe ágyazásánál) és a jogszabályokból (pl. Nkt. SNI, Gyvtv. HH meghatározása) került átvételre a kategóriák egy része, a többi pedig a szövegek elemzése alapján fogalmazódott meg (pl. a társadalom-, család- stb. kép kapcsán). Tekintettel arra, hogy az elemzéseket hat dimenzióban végeztem el, ami nagyon bonyolult struktúrákat eredményezett, ezért az eredményeket táblázatban foglaltam össze, amelyre hivatkozom a szövegben. A tanulmány nem szisztematikus szakirodalom-elemzés, ennek okán annak a lépéseit és eszközeit nem használom.

### Eredmények

#### *Kitekintés (2000–2014): politikai irányelvek, szakpolitikai célok és intézkedések*

A 2015 utáni események áttekintése előtti fontos a 2000-es évek első évtizedét érintő, témánk szempontjából főbb irányelvek, célok és intézkedések rövid összefoglalását megtenni. Már a 2000-es évek első felében a hazai célok között is megjelent a társadalmi szintű humánus szemlélet, a befogadó társadalom eszményképe. Magyarországon a 2007-ben ratifikált ENSZ-egyezmény volt az, amely egyfajta paradigmaváltást is jelentett, mivel elismerte a teljeskörű társadalmi integrációt a fogyatékosággal élő emberek életének minden területét érintően, beleértve az alapvető emberi jogokat, a társadalomban való teljes és egyenlő részvételt is. Magyarországon kezdetben orvosi – a hiány oldaláról közelítő orvosi modell –, majd szociális oldalról – szociális modell –, majd döntően komplexen, bio-pszicho-szociális szemléletben kezdték feltérképezni a fogyatékos gyermekek helyzetét (Szabó, 2015a). Megjelent a hazai oktatáspolitikában és a társadalompolitikában is az integráló szemlélet, amely magával

hozta az elfogadóbb attitűdöt. A pedagógusok nyitottabbá, érdeklődőbbé váltak az egyes sérüléstípusba tartozó fogyatékossgal élő gyermekek, tanulók felé (Szabó, 2015b). Azonban az SNI tanulók integrált oktatásának feltételei – pl. infrastrukturális, finansziális, módszertani-tudásbeli – országos viszonylatban is alig voltak biztosítottak ebben az időszakban. A szolgáltatás infrastrukturális lefedettségében mind a diagnosztika területén, mind pedig az együtt és külön nevelés ellátási területén hosszú ideig területi egyenlőtlenségek is mutatkoztak. 2011 után kezdődött csak meg a gyógypedagógiai ellátás harmonizációja szakmai és infrastrukturális szempontból egyaránt. Az európai szakpolitika célkitűzéseire reagálva a hazai oktatáspolitikai részéről számos jogszabályokban rögzített esélyegyenlőséget biztosító intézkedés történt: például a Köznevelési törvény 2003-as módosításába bekerült a HH meghatározása, illetve az SNI tanulók esetében az egyénhez igazodó fejlesztés lehetősége, a korszerű technológiák használata és az épített környezet megteremtése.

2010 után a politikai környezet jelentősen átalakult, ez hatással volt a társadalmi környezetre is. Egyrészt folytatódtak a deszegregációs intézkedések: az SNI minősítés szigorítása (Eröss és Kende, 2010; Neumann, 2013); a beiskolázási körzetek módosítása (Ferge, 2017). Másrészt több jelentős jogszabály is született: 2011-ben az Alaptörvény deklarálta, hogy az esélyegyenlőséget és a társadalmi felzárkóztatást segíti, külön intézkedésekkel védi a kirekesztés által veszélyeztetett csoportokat. A 2011. évi nemzeti köznevelésről szóló törvény pedig többek között a gyógypedagógiai szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférést hangsúlyozta. Meghatározta a különleges bánásmódot igénylő tanulók körét, ezzel pontosította az SNI fogalmát (Nkt. 4. § 23.). A gyógypedagógus szakma ebben az időszakban speciális nevelési szükséglet biztosításáról beszélt, ún. bio-pszicho-szociális megközelítésben. A 32/2012 EMMI rendelet fontos szakmai igényt elégített ki az egyéni fejlesztés jogszabályi háttérének megteremtésével, rögzítette az SNI gyermekek (óvodás és iskolás korosztály) sérülésspecifikus fejlesztésének elveit, nem elfelejtkezve a súlyosan és halmozottan fogyatékos gyermekek részére szolgáló fejlesztő nevelés, oktatás tervezésének szempontjairól sem.

Magyarországon politikai célkitűzés lett a központosítás, melyről elsősorban az ésszerűbb finanszírozást és méltányosabb köznevelési rendszer megteremtését remélte a kormányzat. Az intézményi központosítás strukturális és tartalmi átalakulást is jelentett: először az önkormányzati intézmények állami átvétele (az önkormányzati iskolák állami fenntartásba vételéről szóló 2012-es törvény), a fenntartói rendszer átalakulása, majd a teljes közigazgatás átalakulása is végbement. A köznevelési intézmények állami átvételének előnyeként szokták említeni a kétségtelenül megvalósuló kiegyenlítettbbé vált forráselosztást. Azonban az átalakítás növelte is az egyenlőtlenségeket: a köznevelési intézmények szakmai autonómiája csökkent (Juhász, 2020), valamint az egyházi intézmények expanzióját is maga után vonta, ez legnagyobb mértékben az általános és a középiskolákat, különösen a szakközépiskolákat érintette, továbbá a szegényebb régiókat és a kistelepüléseket. Az ún. hátrányos helyzetű régiókban a magasabb státuszú tanulók felvételét jelentette az egyházi intézménybe, ahol magasabb minőségű oktatást kaptak a tanulók (Ercse és Radó, 2019; Fejes és Szűcs, 2018; Hermann és Varga, 2016). Egyre inkább nőtt az egyházi intézmények térnyerése, amely növelte a tanulók iskolai esélyeinek különbségét (Velkei, 2019) (ld. Melléklet).

A 2013. évi LXII. törvény a fogyatékosok jogairól lefektette a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását, figyelembe véve a különböző fogyatékosági csoportok eltérő speciális szükségleteit, szorgalmazta a munkához való jog biztosítását is, ezzel elvi lehetőséget nyitva a teljes társadalmi integrációnak. Mind az oktatáspolitikában, mind pedig a foglalkoztatáspolitikában megjelent a legkevésbé korlátozó környezet megteremtése, biztosítása (Papp, 2012) a fogyatékossgal élő tanulók, személyek számára.



*Egyes hazai közpolitikai és oktatáspolitikai célok hatása a jogalkotásra,  
a gyakorlati megvalósításra és a szakmai álláspontra*

Nemzetközi szinten 2010 után egyre nagyobb lett az érdeklődés az oktatás inkluzívabbá és méltányosabbá tétele iránt. Mára általános kihívás lett megtalálni annak a módját (iskolán belül, iskolák között, iskolákon kívül és iskolákon túl), hogy minden gyermeket bevonjanak az iskolákba (Ainscow, 2020). Világszerte egyre nagyobb lett az érdeklődés az oktatás méltányossá tétele, majd az oktatás inkluzívabbá tétele iránt. Ezen célok megvalósítása országonként eltérő, összetett kihívásokkal néz szembe. A gazdaságilag szegényebb országokban – több millió gyermeket érintve – elsősorban azon gyerekek bevonását jelentette, akik nem tudtak részt venni a formális oktatásban (UNESCO, 2015). Ezzel szemben a gazdagabb országokban sok fiatal képzés nélkül hagyta ott az iskolát, míg mások a többségi oktatástól távoli, speciális ellátásban részesültek, és vannak, akik közben lemorzsolódtak (OECD, 2012). Ezek a nemzetközi szervezetek által feltárt oktatási kihívások (OECD, 2012; UNESCO, 2015) a mai napig aktuálisak.

Magyarországon a szakpolitika a rendszerszintű átalakítás megoldásában bízott. Az oktatási intézményrendszer központosítása a 2013-as évben kiterjedt a gyógypedagógiai ellátásban érintett intézményekre is. Az oktatáspolitikai célul tűzte ki a gyógypedagógiai rendszer teljes harmonizációját (ld. Melléklet). A 2015–2016-os tanévben megvalósult a pedagógiai szakszolgálati rendszer átszervezése, amelynek célja az ellátórendszer hatékonyabbá tétele, az egyenlő hozzáférés feltételeinek megteremtése, a területi egyenlőtlenségek kiküszöbölése, valamint a szakszolgálati munka minőségi megújulásához szükséges feltételek biztosítása, az egységes szakmai minőség támogatása volt. Az átszervezés előnyeként szokták emlegetni, hogy a korábban különböző fenntartás alatt álló, többféle intézménytípusban, bizonytalan illetékességi körökkel működő szervezetek helyett egységes, tiszta profilú ellátórendszer jött létre megyei/fővárosi szerveződéssel (Mile és Kiss, 2022). Jelenleg nem állnak rendelkezésre kutatások, így nem ismerhetjük, hogy a „korszerűsített” szolgáltatás milyen pozitív és negatív változásokat hozott a szolgáltatásokat végző szakemberek és a szolgáltatást igénybe vevő családok körében.

A teljesség igénye nélkül további szakmai igényként jelentkezett a teljes gyógypedagógiai ellátórendszer javítása, a HH tanulók szegregált oktatásának megszüntetése, a lemorzsolódás visszaszorítása, az inkluzív oktatás megteremtése, valamint az SNI tanulók vonatkozásában a kétféle, speciális és integráló intézménytípus átjárhatóságának biztosítása. Az Európai Bizottság (European Commission, 2012) a *Gondoljuk újra az oktatást* elnevezésű stratégiájában már ebben az időszakban a mindenki (marginális csoportok) számára (is) elérhető innovatív oktatási módszerek megteremtéséről, a digitális készségek megerősítéséről, nyitott tanulási környezetről beszélt, azonban a Tanács ajánlása – a fentebb írtakkal megegyezően – az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulskompetenciákról csak évekkel később született meg (Council of the European Union, 2018). Hazánkban az állami általános iskolákban folyamatosan egyre több intézmény alapító okiratában jelent meg az egyes sérüléstípusú tanulók integrált nevelésének-oktatásának lehetősége. Azaz a helyi oktatásirányítás az ellátás területi lefedettségét folyamatosan növelte, mára már területileg, az általános iskolák körében formálisan biztosította (Szabó, 2023). Azonban a gyógypedagógiai szolgáltatásokhoz való hozzáférés messze az igényszint alatt maradt. A 2000-es évek közepétől európai uniós forrásból próbálták a szolgáltatást javítani. Köztudott, hogy az európai források a Közép-magyarországi régiót nem érintették.

A 2015–2019-es időszakban Magyarországon már a centralizált iskolarendszer volt érvényben (ld. Melléklet), amely a következő időszakokban – a fenntartói rendszer átalakítása után – is jellemző volt egy finomított formában. Az oktatásirányításban szociális

oldalról és az infrastrukturális lehetőségek megteremtése felől kezdték feltérképezni az SNI gyermekek helyzetét, továbbra is hangoztatva az integrált nevelés fontosságát. Az EU-ban pedig egyre erősebbé vált az emberi jogi megközelítés talaján álló inkluzív oktatás gondolata, vagyis, hogy minden tanulónak azonos tanulási lehetőségeket kell teremteni (EADSNE, 2018), az egyéni különbségekre tekintet nélkül minden tanuló számára akadálymentes tanulási környezetet kell biztosítani. Vezényszóvá váltak az innovatív oktatás és környezet, a digitális és nyitott és ingyenesen hozzáférhető technológiák biztosítása. Nemzetközi vizsgálat szerint az EU több tagországa ezzel szemben arra összpontosít, hogy növelje az integráló intézmények számát, nem lépve túl azon a gyakorlaton, miszerint elég pusztán többségi osztályokban és többségi iskolákban elhelyezni az SNI tanulókat. Erre az időszakra az EU-átlagtól való elmaradását állapították meg hazánknak (European Commission, 2020b). A problémák között említhető az intézményi férőhelyek egyenlőtlen elosztása, a gyógypedagógus-hiány, a gyógypedagógus szakma professzionalizációjának hiánya, a pedagógusok alacsony bérezése. A kutatók megállapították az egyházi fenntartású intézmények és az állami intézmények között megjelenő finansiális és szakmai autonómiai különbségek megjelenését (Ercse és Radó, 2019; Fejes és Szűcs, 2018), továbbá, hogy nő a rendszer okozta szelektivitás, és növekednek az egyenlőtlen-ségek (Csapó, 2015). A marginális helyzetben lévő tanulócsoporthoz számára nem biztosított a továbbtanuláshoz való egyenlő esélyű hozzáférés. A HH tanulók továbbtanulása kapcsán megállapítást nyert, hogy a tanulmányi útuk egyre inkább a szakképzésbe vezet (Hermann, 2019) (ld. Melléklet). A szakképző intézményekben tanuló SNI diákok jóval kisebb arányban tesznek le sikeres érettségi vizsgát, ami a felsőoktatásba való belépésük záloga. Az SNI tanulók vonatkozásában elmondható, hogy elvi lehetőségük megvan mind középiskolai, mind pedig felsőoktatási intézményben való továbbtanulásra, azonban lehetőségeik nagymértékben függenek attól, hogy integráló intézményben tanultak-e, illetve, hogy milyen sérüléstípussal rendelkeznek. A felsőoktatásban bizonyos szakokon egy-egy fogyatékoság a felvétel kizáró oka lehet (pl. a tanító, az óvodapedagógus és a konduktor szakokon ilyenek a részképesség-zavarok, a súlyos mentális, pszichés zavarok).

A 2020–2021-es tanév a pandémia sújtotta időszak. 2020-ban lépett hatályba a módosított NAT, amely egyaránt említi a felzárkóztatást, a hátránykompenzációt és erősíti az SNI tanulók integrált nevelését. Az SNI tanulókat megillető egyéni bánásmódot a hatályos jogszabályok, hatályos szakpolitikai dokumentumok elismerik, azonban a szakma által hangoztatott befogadó inkluzív oktatás, rugalmasabb tanulásszervezés, esetleg egyéni tanulási utak biztosításának elvi lehetőségéről sem szólnak (illetve a köznevelési törvény sem követte ezt a változást). Holott mindezen felsoroltak fontosságáról és tagállami szintű biztosításáról a nemzetközi oktatási szervezetek és bizottságok jelentéseikben évek óta írnak. Hazánkban a gyógypedagógus szakma az új módszertani megoldások beemelését javasolta a pedagógiai gyakorlatba. Mohai és Perlusz (2020) például az RTI modellt (*Response to Intervention*) alkalmazásának lehetőségére is ráirányította a figyelmet, amely alkalmas lehet valamennyi tanuló számára az optimális, hatékony pedagógiai környezet megteremtésére, egyfajta általános oktatási modellként is működhetne. Európában az inkluzív és hozzáférhető európai digitális oktatást hangsúlyozzák, valamint a közös értékek és az inkluzív oktatás előmozdítását (EU 2020 munkacsoport) (ld. Melléklet). Magyarországon az oktatás irányát meghatározó NAT-ban (2020) és a vonatkozó SNI irányelvben az oktatásirányításban hangoztatott célok között megtalálhatóak: a tudásmegosztás, a tananyag csökkentése, a képességek-készségek fejlesztése, az integráció erősítése. A hazai gyógypedagógus szakmai körök az európai szakpolitikához hasonlóan inkluzív szemléletet, valamint egyfajta paradigmaváltást szorgalmaznak a pedagógiai gyakorlatban. A befogadó nevelés tágabb értelmezési keretbe ágyazását szorgalmazzák, ahol az SNI tanuló számára is nyitott az egyéni tanulási környezet, valamint az egyéni tanulási utak alkalmazása (Mohai és Perlusz, 2020). Továbbá szakmai igényként

mutatkozott továbbra is a többségi iskolában az SNI tanulók esetében az ún. kéttanáros modell alkalmazása, illetve az egyéni tanulási útvonalakat támogató pedagógiai munka lehetőségének biztosítása. Ez utóbbi egyre inkább szakmai és szülői igényt is jelent.

Az oktatásirányítás szakmai irányítása 2022-ben a Belügyminisztériumhoz került:<sup>7</sup> a kormányzat által hangoztatott célok szerint a rendfenntartás, az iskolai erőszak visszaszorítása, az iskolai zaklatások megállítása okán. Ennek csökkentése céljából a rendőrséggel közreműködve az intézmények több programot is bevezettek, továbbá központi intézkedésként létrehozták az iskolaőr programot. A kormányzat részéről az iskolai agresszió, különösen a kortárs bántalmazás nagy figyelmet kapott az elmúlt időszakban (ld. Melléklet). Az iskolai erőszak az SNI, HH tanulókat feltételezhetően nagyobb arányban sújtja. Ez alapján szükség lenne komplex módszertani megoldások létrehozására, szakmaközi együttműködések megvalósítására a szociális és az oktatási ágazat részéről annak érdekében, hogy a fentebb említett, kitzűzött politikai célok megvalósításához közelebb kerüljünk.

2020. márc 13-tól bevezették a távolléti oktatást – ami nem egyenlő a digitális oktatással –, amellyel az oktatás mint szolgáltatás biztosítása került a legfontosabb célok közé. A tantermen kívüli oktatás számos súlyos negatív következménnyel járt Európa-szerte. Az oktatáshoz és a fejlesztő foglalkozásokhoz való hozzáférés módjai, módszerei és a személyes támogatás hiánya a marginális helyzetben lévő tanulókat sújtotta legjobban. Hazánkban a pandémiás időszakról a sajátos nevelési igényű tanulókra vagy segítőikre, pedagógusaikra vonatkozó kutatás, felmérés vagy szakmai forrás nem áll rendelkezésre. Szakmai és szülői szervezetek nyílt leveleiből származó helyi felmérésekből származó információk szerint a fejlesztő iskolai nevelésben részesülő, súlyos és halmozottan sérült SNI tanulók a tanuláshoz való jogukat nem gyakorolhatták (ld. Lépünk, hogy léphessenek Közhasznú Egyesületet szervezetének nyílt levele 2022).<sup>8</sup> A súlyos és halmozottan fogyatékos tanulók a fejlesztő nevelés-oktatás keretében meghatározott törvényileg előírt tankötelettségüknek (ami 20 órás rehabilitációs-rehabilitációs ellátást jelent) nem tehettek eleget (ld. Melléklet). A KSH szerint a 2020/2021-es tanévben 2,5 ezer súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek tanult fejlesztő nevelés-oktatás keretében.

*2020. márc 13-tól bevezették a távolléti oktatást – ami nem egyenlő a digitális oktatással –, amellyel az oktatás mint szolgáltatás biztosítása került a legfontosabb célok közé. A tantermen kívüli oktatás számos súlyos negatív következménnyel járt Európa-szerte. Az oktatáshoz és a fejlesztő foglalkozásokhoz való hozzáférés módjai, módszerei és a személyes támogatás hiánya a marginális helyzetben lévő tanulókat sújtotta legjobban. Hazánkban a pandémiás időszakról a sajátos nevelési igényű tanulókra vagy segítőikre, pedagógusaikra vonatkozó kutatás, felmérés vagy szakmai forrás nem áll rendelkezésre. Szakmai és szülői szervezetek nyílt leveleiből származó helyi felmérésekből származó információk szerint a fejlesztő iskolai nevelésben részesülő, súlyos és halmozottan sérült SNI tanulók a tanuláshoz való jogukat nem gyakorolhatták (ld. Lépünk, hogy léphessenek Közhasznú Egyesületet szervezetének nyílt levele 2022).*

Köztudott, hogy a hazai oktatáspolitikára erős befolyásoló hatást gyakorolnak az európai oktatási irányelveken túl a demográfiai folyamatok (ld. Melléklet). Amíg hazánkban is, hasonlóan a legtöbb európai országokhoz, a gyermeklétszám hosszú ideje csökkenő tendenciát mutat, mindeközben az SNI tanulók száma jelentősen emelkedik (Krausz, 2020). A 2021/2022-es tanévben tovább emelkedett az SNI tanulók száma, az általános iskolás SNI tanulók száma összesen 57,7 ezer fő. Közülük 41,8 ezer fő integrált oktatás keretében tanul. Külön osztályokban 15,9 ezer fő tanul. Az általános iskolai osztályokban integráltan nevelt SNI tanulók száma 2,9%-kal nőtt a 2019/2020-as tanév óta, és elérte a 41,8 ezer főt. Az integráltan nevelt SNI-tanulók aránya az összes SNI-tanulókon belül az elmúlt tíz év alatt 10 százalékponttal, 73%-ra növekedett. Az SNI tanulók középfokú oktatását biztosító szakiskolákban, készségfejlesztő iskolákban a tanulók 1,7%-a folytatja tanulmányait, ez az arány az elmúlt tíz évben szinte változatlan. Az SNI tanulók aránya a középfokú oktatás esetén a gimnáziumokban a legkisebb, a tanulók 1,8%-a, 3,4 ezer fő SNI tanuló. A szakiskolában és a készségfejlesztő iskolákban – ahol kizárólag SNI tanulók oktatását végzik – közel 7 ezer fő tanult (KSH, 2021). A demográfiai folyamatoknak általában az oktatásszervezésre és a finanszírozásra is erőteljes hatásuk van (Lannert, 2020). Magától értetődő lenne, már csak a demográfiai adatok tükrében is, illetve hazánk versenyképességének biztosítása érdekében is, az Európa-szerte felértékelődött korai fejlesztés kormányzati szintű támogatását megtenni. A magyar iskolarendszer egyik méltányossági problémájaként jelentkezett már sokkal korábban is, hogy nem tudta csökkenteni az iskoláskor elején mutatkozó kezdeti egyenlőtlenségeket (Fazekas, Köllő és Varga, 2008; McKinsey, 2007).

Az oktatási rendszerben végbemenő változások jelentősen érintették az iskolarendszerű szakképzést is.<sup>9</sup> A fentiekben túl, nem utolsósorban fontos kiemelnünk a módosított szakképzési törvény egy bevezetett intézkedését és ennek társadalmi hatását, amely markánsan érinti az SNI tanulók oktatási és későbbi munkaerőpiaci esélyeit is. 2020-ban a szakképzési törvény bevezette a duális képzőhelyek lehetőségét (2019. évi LXXX. törvény, 2. § [2]; ld. Melléklet). Turcsik és Dunás-Varga (2023) a kérdést elemző tanulmányukban kifejtették, hogy tartanak a cégek az SNI tanulóktól, hiszen a szakmavégzésre nekik kell őket felkészíteniük, azonban nem ismerik ezen tanulók képességbeli sajátosságait, illetve a diagnózisukat részletesen taglaló szakvéleményt. Továbbá kevés cégnél áll rendelkezésre olyan személy, aki birtokában van az SNI tanulókkal, valamint az integrált nevelésükkel-oktatásukkal és foglalkoztatásukkal kapcsolatos ismereteknek. A szerzőpáros szerint előfordul, hogy a duális képzőhely és a tanuló adottságai nem kompatibilisek egymással, vagyis az SNI tanulót nem a megfelelő duális partnerhez sikerült irányítani. Megfelelő segítség híján legrosszabb esetben az SNI tanuló szakmára való alkalmassága is megkérdőjeleződik, ami súlyos egyéni veszteséget okoz.

Az EU tagállamaiban folytatott nemzetközi vizsgálat megállapította, hogy sok SNI tanuló azért kerül speciális szakiskolába, mert nincs más lehetősége tanulmányainak folytatására (ld. Melléklet). Megállapításra került továbbá, hogy hazánkban nőtt az SNI tanulók iskolai lemorzsolódása (Eurostat, 2021b). A Global Education Monitoring (UNESCO, 2021) jelentés, amely Közép- és Kelet-Európa befogadó oktatását vizsgálta, rámutatott arra, hogy a szegregáció megelőzését célzó jogszabályok ellenére továbbra is akadályok állnak fenn az oktatáshoz való hozzáférésben.

A 2022–2023-as időszakra jellemző, hogy az országok nagyon eltérő szakpolitikai és gyakorlati helyzettel rendelkezik az inkluzív oktatás tekintetében (European Union Agency, 2022; UNESCO, 2020). Vannak azonban átfogó irányelvek, amelyeket minden ország magáénak vall, elismer. Az egyik ilyen alapelv, hogy az Európai Unió valamennyi polgárának joga van ahhoz, hogy magas színvonalú és inkluzív oktatásban, képzésben és egész életen át tartó tanulásban vegyen részt (ld. Melléklet). Az Eurydike (2023) felmérése szerint az SNI, de a HH tanulók más csoportjai is kirekesztve találhatják

magukat a többségi oktatásból, ha a felvétel olyan kiválasztási eljárásoktól függ, mint az orvosi vagy pszichológiai szűrés (*medical or psychological screening*). Bár az ilyen szűrések segíthetnek a szükséges támogató intézkedések meghatározásában, a befogadás akadályává is válhatnak. Belgiumban az iskolai felvételi „kiválasztás” felülvizsgálatának egyik módjaként bevezették a diagnosztikai eljárások felülvizsgálatát, célul tűzve az iskolai felvételi eljárás kevésbé diszkriminatív tételét. Elgondolásuk szerint a tanulók szűrése oktatási kritériumok alapján kell, hogy történjen, azaz az adott csoportból adódó oktatási szükségletek alapján, nem az állapotból adódóan, és nem az orvosi kritériumok alapján a tanulók fogyatékoság szerinti besorolása és címkézése alapján. Egyes európai országok oktatáspolitikai intézkedéseket vezettek be a többségi iskolák támogatására a minőségi tanítás és tanulás biztosítására az SNI tanulók számára a speciális intézmények tapasztalatainak felhasználásával (pl. a belgiumi német nyelvű közösségben és Albániában), vagy azáltal, hogy az iskolák számára több humánerőforrást, szakmai segítséget biztosítanak, többek között pedagógiai asszisztenseket (pl. Máltán és Bosznia-Hercegovinában), vagy pedig célzott egyéni tanulási támogatást nyújtanak (pl. Csehországban, Észtországban, Görögországban, Portugáliában és Szlovéniában). Más országok pedig szabályozzák, hogy mennyi SNI tanulót taníthatnak egy általános iskolai osztályban (pl. Bulgáriában), kisebb létszámot írnak elő, korlátozva az osztályok méretét (pl. Észtországban és Magyarországon), vagy célul tűzik ki az SNI tanulók számának növelését a normál osztályokban, miközben különböző szakemberek révén támogatást biztosítanak a többségi pedagógusok számára (pl. Belgium francia közösségében).

Több európai ország felismerte már, hogy a tanulmányi teljesítmény és fejlődés szorosan összefügg a tanulók szociális-érzelmi jólétével, napjainkban a szakpolitikai iránymutatások és az oktatási eszközök gyakran ezt a dimenziót is figyelembe veszik. Általánosságban véve a legtöbb célzott tanulási és/vagy szociális-érzelmi támogatáson alapuló politikák és intézkedések a speciális oktatási igényekre vagy az SNI diákokra összpontosítanak. Ezt követik a menekült, bevándorló és etnikai kisebbségi diákokra (különösen a roma diákokra) irányuló politikák és intézkedések, majd a hátrányos szociális háttérrel rendelkező diákok következnek. Tekintettel arra, hogy ugyanaz a tanuló lehet

---

*Az Eurydike (2023) felmérése szerint az SNI, de a HH tanulók más csoportjai is kirekesztve találhatják magukat a többségi oktatásból, ha a felvétel olyan kiválasztási eljárásoktól függ, mint az orvosi vagy pszichológiai szűrés (medical or psychological screening). Bár az ilyen szűrések segíthetnek a szükséges támogató intézkedések meghatározásában, a befogadás akadályává is válhatnak. Belgiumban az iskolai felvételi „kiválasztás” felülvizsgálatának egyik módjaként bevezették a diagnosztikai eljárások felülvizsgálatát, célul tűzve az iskolai felvételi eljárás kevésbé diszkriminatív tételét. Elgondolásuk szerint a tanulók szűrése oktatási kritériumok alapján kell, hogy történjen, azaz az adott csoportból adódó oktatási szükségletek alapján, nem az állapotból adódóan, és nem az orvosi kritériumok alapján a tanulók fogyatékoság szerinti besorolása és címkézése alapján.*

---

sajátos nevelési igényekkel és etnikai kisebbségi háttérrel egyaránt rendelkező, kiemeli a jelentés annak a fontosságát, hogy a tagállamok biztosítsanak egy átfogó értékelést és különböző támogató beavatkozásokat, amelyek minden tanuló saját tanulási és fejlődési igényeivel foglalkoznak.

Továbbá az európai szakpolitikai célok között egységesen megjelent – 2018 után folyamatosan a digitális eszközök használatának integrálása az oktatásba, majd a pandémia első hullámát követően – az ún. inkluzív digitális oktatás megteremtése is, inkluzív és mindenki számára ingyenesen hozzáférhető közös európai digitális oktatás keretében. Tagállami szinten az egyik legfőbb törekvés lett a pandémia okozta helyzet hosszú távú esetleges negatív hatásainak csökkentése, különös tekintettel a sérülékeny tanulói csoportokat célzó esélyteremtő beavatkozásokra (MNTFS, 2022) (ld. Melléklet).

Az európai oktatáspolitikai szervezetek elkészítették első felméréseiket a pandémia okozta helyzet kapcsán. Általános megállapítás, hogy a járványügyi helyzet okán a marginális helyzetben lévő tanulócsoportok oktatási jogai sérültek leginkább, korlátozottan jutottak hozzá az oktatáshoz való jogukhoz. Ennek egyik fő oka a digitális esélyegyenlőtlenség, ami legnagyobb arányban főleg a HH és SNI tanulókat érinti (MNTF, 2022). Ennek okán az európai uniós és a hazai stratégiai programok is a járvány okozta egyenlőtlenségek felszámolását, az inkluzív digitális oktatást – a teljes digitális átalakulást szorgalmazzák. Ez utóbbi túlmutat a digitális technológiák oktatási alkalmazásán, minden oktatásrendszer-szintet és valamennyi tanulócsoportot érinti (EASNE, 2022). A 2019. évi koronavírus-járvány (a továbbiakban: Covid19) a fogyatékkal élő személyek körében magasabb halálozási és megbetegedési arányt eredményezett. A helytelen és rossz – érzelmi, fizikai vagy egyéb jellegű – bánásmódról szóló jelentések egyre több figyelmet fordítottak az intézményi elhelyezés sürgős megszüntetésére, mivel ők a világjárvány következtében nagyobb fizikai kockázatnak voltak kitéve, továbbá mentális jólétüket is nagy veszély fenyegette a társas elszigetelődés kockázata miatt. A Szociális Jogok Európai Bizottságának a fogyatékkal élő gyermekek szegregált oktatásáról szóló határozata kiemelte a teljesen inkluzív oktatás szükségességét az általános és középfokú oktatásban (European Union Agency, 2022) (ld. Melléklet).

Felmerül a kérdés, hogy milyen intézkedések történtek hazánkban a fentebb említett európai oktatási irányelvekhez igazodva, az oktatásirányítás milyen lépéseket tett az elmúlt időszakban az SNI tanulók ellátásának biztosítása, fejlesztése érdekében.

A 2022-es Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencián (Péterffy, 2022) elhangzott, hogy az SNI ellátás országos lefedettségű egyenletességének biztosítása a pedagógiai szakszolgálatok, valamint az együtt és a külön nevelhető SNI gyermekek, tanulók óvodai és iskolai nevelése-oktatása és fejlesztése tekintetében is központi kérdés volt a fenntartói rendszerben. Az oktatásirányításban a 2021/2022-es tanévre elérték, hogy minden tankerületi központ rendelkezik egységes gyógypedagógiai módszertani Intézménnyel. A pedagógiai szakszolgálati feladatellátás, ahogy fentebb már írtuk, korábban kialakult, a megyei szintű intézmények járási szintű tagozódása is megtörtént, abból a célból, hogy minden család számára elérhetővé váljon a szolgáltatás (ld. Melléklet). A fenntartó képviselője elmondta, hogy nagy igény jelentkezik a szülők és a pedagógusok részéről SNI tanulók számára óvodai csoportok indítására, infrastrukturális beruházásokra és szakemberek felvételére. Európai uniós forrásból több, gyógypedagógiai fejlesztésre irányuló projekt valósult meg: infrastruktúrafejlesztésre irányult az EFOP-4.1.6-16 keretében 11 projekt, összesen 4,161 milliárd Ft értékben; vagy az EFOP-1.9.5-VEKOP-16-2016-00001, ami a *„Korai gyermekkori intervenció ágazati fejlesztésére* irányult, 590 millió Ft felhasználásával, 106 települést érintett, módszertani fejlesztésre, többek között diagnosztikai eszközök beszerzésére irányult.

Hazánkban nagyfokú a gyógypedagógus hiány, ezért a jelenlegi gyógypedagógiai ellátórendszer legnagyobb kihívása továbbra is az ellátás biztosítása (ld. Melléklet).

Fontos megemlítenünk az oktatásirányítás egy jelenleg is eredményesen működő intézkedését, az ún. Klebelsberg Képzési Ösztöndíjat amelyet a pedagógusképzésben végzők pályán tartása érdekében vezettek be. A program népszerű a gyógypedagógusok között. A 2022/2023. tanévben összesen 471 hallgató nyújtott be sikeres pályázatot, közülük 179-en gyógypedagógia szakon tanulnak.

Szükséges továbbá növelni a súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók fejlesztő-iskolai ellátásának, valamint az integráló középiskolák számát is. Amíg a fenntartó hatására az általános iskolákban az alapító okiratokba bekerült az SNI tanulók integrált oktatásának lehetősége, a középiskolák vonatkozásában korántsem lefedett a rendszer.

*Az integráció, valamint az inklúzió társadalmi dimenziója:  
értékkutatások, kirajzolódó családkép és családpolitikai ideológiák*

Korábbi munkámban (Szabó, 2016) az ún. „fogyatékoság” fogalmának változásaira részletesen kitértem, bemutattam az orvosi és szociális modellt, illetve a bio-pszichoszociális szemlélet kialakulásának folyamatát. Jelen írásnak a terminológia változásainak ismertetése nem témája.

Rendkívül fontos aspektus a befogadó társadalomra ható közpolitikai- emberjogi dimenzió vizsgálatának áttekintése előtt, lehetőségeinkhez képest egy-egy értékkutatás, illetve közvéleménykutatás alapján rápillantani arra, hogy az európai és a magyar társadalom hogyan tekint a fogyatékosággal élő személyekre, illetve a társadalom egyes tagjai miként viszonyulnak a heterogenitáshoz, hogyan tekintenek az individuális különbségekre, milyen attitűddel fordulnak hozzájuk. A fogyatékoság összetett fogalom, amely többféle kontextusban jelenhet meg, és jelentősen árnyalja az egyén kulturális, fizikai és társadalmi környezete. Az európai társadalom a fogyatékoságot társadalmilag konstruált identitásként fogja fel, a fogyatékosággal élő személyre a társadalom egyenlő jogú tagjaként tekint (Bánfalvy, 2006).

A Fogyatékos személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (2006) szerint fogyatékosággal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.

A fogyatékoságot tiszteletben tartó társadalmi kultúrában a fogyatékosággal élő személyek léte elfogadott és megbecsült, továbbá a társadalom tagjai tisztában vannak azzal, hogy a fogyatékosággal élők élete nem kevésbé értékes, mint bárki másé. Napjainkban a fogyatékosággal élő személyekre európai viszonylatban már a sokszínű társadalom sajátos kulturális csoportjaként tekintenek. Köztudott, hogy a fogyatékosággal élő személyek a világ legnagyobb kisebbsége, más kisebbségektől eltérően azonban ez a csoport nyitott: bármelyikünk bármikor bekerülhet baleset, betegség vagy akár az öregedés miatt. Következésképp a fogyatékoság az emberi lét egyik velejárója. Habár a II. világháború után mindenki számára egyértelművé vált, hogy az eugenetika veszélyes ideológia, még a mai társadalmi kultúrában is jelen van negatív viszonyulás a fogyatékosággal élő személyekkel – közülük is különösen a nők házasságával, szexuális életével és szülővé válásával – szemben (ENSZ egyezmény, 2006).

A 2015–2019-ig tartó időszakban az Európai Unióban a fogyatékosággal élő személyek száma 37 millió fő volt. Az Eurobarométer (2001) közvélemény-kutatásának eredményeként az uniós országokban a megkérdezettek (nem fogyatékosággal élő személyek) 72%-a vélekedett úgy, hogy az SNI tanulók ugyanabba az iskolába járnak, mint ép kortársaik. A megkérdezett személyek 76%-nak véleménye szerint az intellektuális képességzavarral (értelmi fogyatékosággal) rendelkező emberek nem kell elkülöníteni a társadalomtól. A magyar társadalomban ezzel szemben kevésbé elfogadó attitűddel

viszonyultak a megkérdezett személyek a fogyatékossgal élő emberekhez. A megkérdezetteknek mindössze 22%-a várja el, hogy a fogyatékossgal élő ember dolgozon, 34%-uk pedig nem alkalmazna fogyatékossgal élő embert munkavállalóként, továbbá nem is lát sok esélyt a munkaerőpiaci elhelyezkedésükre.

A 2020-tól napjainkig tartó időszak vonatkozásában is elmondható, ami az előző vizsgált időszakra is igaz, hogy nemzetközi viszonylatban Magyarországon kevésbe elfogadóak a fogyatékossgal élő személyekkel szemben, továbbá kevésbé bizakodóak a társadalmi elfogadásuk és foglalkoztatásuk vonatkozásában. Az Eurobarométer (2023) felmérés szerint a megkérdezett európai emberek 87%-a támogatja a fogyatékossgal élők jogait és az egyenlő bánásmódot. A megkérdezettek 79%-a szerint a fogyatékossgal élő személyeknek azonos lehetőségeket kell biztosítani a munkaerőpiacon, mint a többi állampolgárnak. Szintén sokan, a vizsgálatban részt vevők 77%-a szerint a fogyatékossgal élő személyeknek azonos hozzáférést kell biztosítani az oktatáshoz, mint a többi állampolgárnak.

Hazánkban a 2015 utáni időszakra napjainkig igaz, hogy nem minden fogyatékossgai csoportba tartozó személy egyenlőségét, jogképességét, önrendelkezési jogát ismerik el, ezt szakmai szervezetek vizsgálata és szakirodalmi adatok is alátámasztották. Példának okáért említhető Vida, Iván és Kalányos (2019) az intellektuális fogyatékossgal élő személyek hétköznapi döntési lehetőségeit vizsgáló kutatása, ahol megállapították, hogy jelenleg egy neoliberalis emberkép van jelen a magyar társadalomban, amely kizárja a fogyatékos személyeket az önrendelkezésre képes emberek sorából. Köncei és Hernádi (2011) az *épségizmus* fogalma kapcsán megállapította, hogy pontosan be tudjuk azonosítani, hogy hogyan kell kinézne, viselkednie egy épsnek és normálisnak tartott embernek. Ez utóbbtól meglátásuk szerint a fogyatékossgal élő személyek eltérnek, vagyis társadalmunkban nem minden emberre gondolnak egyenlő jogú emberként.

Abban a tekintetben, hogy a többségi társadalom mely típusú fogyatékossgai csoportba tartozó személyekkel kapcsolatban mutat magasabb szintű elfogadást, számos

---

*A fogyatékossgát tiszteletben tartó társadalmi kultúrában a fogyatékossgal élő személyek léte elfogadott és megbecsült, továbbá a társadalom tagjai tisztában vannak azzal, hogy a fogyatékossgal élők élete nem kevésbé értékes, mint bárki másé. Napjainkban a fogyatékossgal élő személyekre európai viszonylatban már a sokszínű társadalom sajátos kulturális csoportjaként tekintenek. Köztudott, hogy a fogyatékossgal élő személyek a világ legnagyobb kisebbsége, más kisebbségektől eltérően azonban ez a csoport nyitott: bármelyikünk bármikor bekerülhet baleset, betegség vagy akár az öregedés miatt. Következésképp a fogyatékossg az emberi lét egyik velejárója. Habár a II. világháború után mindenki számára egyértelművé vált, hogy az eugenetika veszélyes ideológia, még a mai társadalmi kultúrában is jelen van negatív viszonyulás a fogyatékossgal élő személyekkel – közülük is különösen a nők házasságával, szexuális életével és szülővé válásával – szemben (ENSZ egyezmény, 2006).*

---



kutatás született hazánkban (Ducik és Perlusz, 2023; Kármán, Szekeres és Papp, 2021; Ujfalussy, 2014; Szabó, 2015c). A vizsgálati eredmények nagyrészt megegyeznek abban, hogy általában a látássérült, hallássérült és mozgáskorlátozott személyekkel szemben elfogadóbb a társadalom. Alacsonyabb szintű az elfogadás az intellektuális képességzavarban érintett személyek, valamint a halmozott fogyatékossgal élő személyek, és újabban a pszichoszociális fogyatékossgal érintett emberek irányában.

Összességében az áttekintett szakirodalmak alapján elmondható, hogy meghatározó annak a jelentősége, hogy ki és mikor kerül kapcsolatba fogyatékossgal élő személlyel. Az is meghatározó, ha valakinek a családjában, közvetlen rokonságában él fogyatékossgal élő személy, ebben az esetben pozitívabb attitűddel tekint a fogyatékossgal élő személyekre. Továbbá az is befolyásoló hatással bír, hogy az adott személy milyen sérüléstípussal rendelkezik, illetve tagja-e valamilyen közösségnek. A vallásos értékrend a csoporthoz való tartozás, azonos érték tudat, egyben a közösség önmegtartó erejét is jelenti, ami hatással bír a befogadó attitűdre (Giddens, 2008).

Az SNI gyermekek, tanulók helyzete a családban hazánkban mindkét vizsgált időszakban, 2015-től napjainkig változatlan (ld. Melléklet). Általánosságban elmondható, hogy az SNI gyermeket nevelő családok alacsonyabb társadalmi státusz-mutatókkal jellemezhetőek, mint a teljes népesség átlaga, jellemzően alacsonyabb az iskolai végzettségük és a foglalkoztatottságuk, hátrányosabb a helyzetük, kisebb településeken élnek (Hrabéczy 2020). Mindezek megnehezítik az oktatási és társadalmi integrációjukat is, mivel kevesebb lehetőséghez jutnak hozzá. Még mindig általános érvényű az a társadalmi nézet, hogy a másság teher, és ezt a terhet a családnak, elsősorban a szülőknek kell viselniük (Rozsos és Krémer, 2009; Kis, 2016). A társadalmi támogatás leginkább csak anyagi jellegű, az is kis mértékű. A KINCS *Értéktörmentor gyermeknevelés 2020* vizsgálatának (Hrabéczy, 2020) eredménye szerint a ma uralkodó családkép az SNI gyermeket nevelő családok körében az, hogy gyakran egyszülőssé válnak (ld. Melléklet), a gyermeküket közvetlen környezetüktől elszigetelten, támogatás nélkül nevelik. A vizsgálat az alacsony iskolázottság és társadalmi státusz felülreprezentáltságát találta. Rozsos és Krémer (2009) is hasonló következtetésekre jutottak: a halmozottan fogyatékos SNI gyermeket nevelő családok a környezetüktől inkább elszigetelve, nagy segítségre szorulva élnek, azonban anyagi, kulturális és kapcsolati tőke nélkül, ezáltal az önsegítő képességük alacsony. A társadalmi hozzáállás nyilvánvalónak tekinti, hogy az SNI gyerekeket nevelő, esetlegesen felnőtt gondozó szülők életét a gyermekük gondozása tölti ki. Szükség szerűnek tekinti azt is, hogy emiatt a szülők jelentős hányada nem dolgozik, nincs önálló munkából befolyó jövedelme. Az SNI gyermeket nevelő családokban magasabb arányban található rossz anyagi körülmények között élő szülőket, és magasabb arányban érinti őket a család szerkezet felbomlása (Kis, 2016). Az SNI gyermeket nevelő családok, gyakran az átlagnál szegényebbek. Európa-szerte felismerték már, hogy a munkajövedelmek teljes hiánya mellett, csak szociális ellátásokból való életvezetés a szegénység nagy kockázatát jelenti, különösen a súlyos, halmozott fogyatékossgal rendelkező gyermeket nevelő és/vagy egyszülőss családoknál. Nemzetközi és hazai statisztikai eredmények is alátámasztották, hogy az egyszülőss, gyermeket nevelő családok esetében magas a szegénység és társadalmi kirekesztődés kockázata (Eurostat: jövedelmi szegénységi statisztika 2020; KSH, 2020) (ld. Melléklet) A terhek alóli egyfajta mentesítést jelenthet – különösen az értelmi akadályozottsággal élő gyermekek és/vagy halmozott fogyatékossgal élő gyermekek esetében –, ha a szülő a gyereket bentlakásos intézménybe írhatja (Bánfalvy, 2006). Ezzel kapcsolatban a mérvadó európai normák, és ennek hatására a hazai szakpolitikai gondolkodásmód is az, hogy a fogyatékossgal élő gyermek családban nevelkedjen, később pedig a lehetőségeihez és egészségügyi állapotához képest önálló életet – nem intézeti elhelyezésben – éljen (European Commission, 2021; FRA, 2022) (ld. Melléklet).

Azonban hosszú évek óta a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok szociális támogatási rendszere nem változik. A szociális támogatások mellett is alacsonyabb életszínvonalon élnek életüket ezek a családok, amelyet a gazdasági aktivitás hiánya – a munkaerőpiactól való egyre hosszabb idejű távolmaradás – csak tovább erősít (Kis, 2016; Rozsos és Krémer, 2009).

*A befogadó szemlélet emberjogi dimenziója: politikai célokból kirajzolódó társadalomkép és ideológiai üzenetek*

Az európai szakpolitikai szintéren az iskolai és a társadalmi integráció kérdésköre bő két évtizede kiemelt jelentőségű, központi kérdés. E két fogalomkör értelmezési keretének tisztázását korábbi írásaiban (Szabó, 2015a, 2015c, 2016) már megtette. Tekintettel arra, hogy az oktatási és a társadalmi befogadó szemlélet vizsgálatának dimenziói eltérő elemzési szinteket jelentenek (általánostól haladva a társadalmi, személyközi és személyes dimenziók felé), szükséges meghatározni az alábbi elemzés kereteit. Jelen elemzési szint, amelyen az alábbiak a kérdést vizsgálják: a jogok, jogosultságok, az intézményrendszer és a hozzájuk kapcsolódó szakpolitikák vizsgálata. Ezen a szinten csak az integrációt meghatározó egyes társadalmi alrendszerek működéséről, illetve a működésük által érintett társadalmi csoportokhoz való viszonyról van szó. Az összehasonlító elemzés a hazai oktatási rendszer és az erre ható tényezők időbeli változásának elemzésére vállalkozik európai viszonylatban.

Az oktatáspolitikai és a társadalompolitika közös metszetében található a befogadó szemlélet, amely jelentős fejlődési ívet járt és jár be a mai napig. Mára mindkét szektorban holisztikusan, tágan értelmezendő kifejezésként él az inklúzió. Az SNI tanulók iskolai előrehaladása biztosítéka lehet a későbbi aktív társadalmi és munkaerő-piaci részvételnek. A fogyatékossgal élő személyek számára a befogadó társadalom és a hozzá szervesen kapcsolódó befogadó, nyitott munkaerőpiac az önálló életvitel lehetőségét jelenti. Értelmezésében ezt tekinthető a teljes társadalmi integrációnak. Annak vonatkozásában, hogy mennyire nyitott egy társadalom a fogyatékos munkavállalók foglalkoztatására, azt mondhatjuk, hogy többletgyermek, összetett kérdés: van politikai, jogi, gazdasági, társadalmi és egyéni-individuális vetülete is (Ducik és Perlusz, 2023).

Az európai foglalkoztatáspolitikai központi elképzelései évtizedek óta a nyitott, befogadó, hozzáférhető munkaerőpiac megteremtésére irányulnak (ld. Melléklet). A fogyatékossgal élő felnőttek minél teljesebb körű foglalkoztathatóságának biztosítása a kitűzött cél, a legkevésbé akadályozó környezetben, az észszerű alkalmazkodás elvének szellemiségében.

Az alábbiakban kronológiai sorrendben mutatom be a társadalom befogadó szemléletét alakító tényezőket, jelenségeket. Az Európai Unió 2010 és 2020 közötti időszakra szóló fogyatékossgügyi stratégiájának célja a fogyatékossgal élők társadalmi és gazdasági integrációjának elősegítése. A stratégia az EU és az uniós országok 8 közös fellépési területét emeli ki, amelyek között szerepel: az akadálymentesítés, a részvétel, az egyenlőség, a foglalkoztatás, az oktatás és képzés, a szociális védelem, az egészségügyi ellátás is. Az UNESCO már 2018-as jelentésében kiemelte, hogy a tanárok fontos szerepet játszanak a befogadó oktatás végrehajtásban, a sokszínű, elfogadó és befogadó társadalom kialakításában. A tanárok kulcsszereplők a tanulók tanulási nehézségeinek és szükségleteinek felismerése, a tanulási eredményeik elősegítése és a szociális-érzelmi készségeik fejlesztése és jólétük biztosítása terén.

2010 után hazánkban a politikai környezet hatására a társadalmi környezet is átalakult. A 2010-től 2015-ig tartó időszakban a fogyatékossgal élő személyekre már a társadalom teljes értékű, hasznos tagjaként tekintettek, akiknek joga van a munkához

és a számára a legkevésbé korlátozó környezet biztosításához. Az 1998. évi XXVI. törvény (a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról) 2013-as módosítása lefektette a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását, figyelembe véve a különböző fogyatékosági csoportok eltérő speciális szükségleteit, szorgalmazta a munkához való jog biztosítását (ld. Melléklet). Ha a fogyatékosággal élő személy foglalkoztatása az integrált foglalkoztatás keretében nem megvalósítható, úgy számára a munkához való jogát lehetőség szerint biztosítani kell. A megváltozott munkaképességű munkavállalókat foglalkoztató akkreditált munkáltatókat és a szociális foglalkoztatást végző foglalkoztatókat a központi költségvetés – jogszabályban meghatározottak szerint – támogatásban részesíti. Az Alaptörvény értelmében hazánkban az esélyegyenlőséget és a társadalmi felzárkóztatást segítik, külön intézkedésekkel védik a kirekesztés által veszélyeztetett csoportokat.

A Covid19-világjárvány rávilágított azokra a kihívásokra, amelyekkel az intézményekben élő emberek szembesülnek, felerősítette az akadályokat és egyenlőtlenségeket. A világjárvány és annak gazdasági következményei még sürgetőbbé tették a probléma kezelését. A bentlakásos gondozásban részesülő, fogyatékosággal élő személyek körében magasabb fertőzési arány volt tapasztalható, ugyanakkor a közösségi távolságtartásra vonatkozó szabályok miatt ők elszigeteltek. A közösségben és otthon élők csak korlátozottan férnek hozzá a személyes szolgáltatásokhoz, ami veszélybe sodorhatja az önálló életvitelt. Többek között korlátokba ütközött számukra a távmunka megszervezése, a távoktatáshoz való csatlakozás, az online vásárlás és magához a járványhoz kapcsolódó információkhoz való hozzáférés is. Az Európai Bizottság (European Commission, 2021) gyors intézkedéseket hozott a világjárvány társadalmi-gazdasági következményeinek enyhítésére annak érdekében, hogy az egyenlőtlenségeket kezelő, méltányos helyreállítást biztosítson.

A fogyatékosággal élő személyek jogainak 2021–2030 közötti stratégiája, a korábbi stratégia tapasztalataira építve, tartalmazza a Parlament főbb ajánlásait, amelyek a következők:

(1) A fogyatékosággal élők jogait érvényesíteni kell minden területen és szakpolitikában. (2) a Covid19-járvány utáni helyreállítás során kiemelt figyelmet kell szentelni a fogyatékosággal élőknek, hogy ne érintse őket a válság aránytalanul rosszul. (3) Egyenlő hozzáférést kell biztosítani a fogyatékosággal élő személyek számára az egészségügyi ellátáshoz, a foglalkoztatáshoz, a tömegközlekedéshez és a lakhatáshoz. (4) Az európai fogyatékosági igazolvány projektjét tovább kell fejleszteni, ez segíti, hogy a tagállamok kölcsönösen és önkéntesen elismerjék az egy másik tagországban megállapított fogyatékosági jogállást. 5) A fogyatékosággal élők, családjaik és szervezeteik részt

*2010 után hazánkban a politikai környezet hatására a társadalmi környezet is átalakult.*

*A 2010-től 2015-ig tartó időszakban a fogyatékosággal élő személyekre már a társadalom teljes értékű, hasznos tagjaként tekintettek, akiknek joga van a munkához és a számára a legkevésbé korlátozó környezet biztosításához. Az 1998. évi XXVI. törvény (a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról) 2013-as módosítása lefektette a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés biztosítását, figyelembe véve a különböző fogyatékosági csoportok eltérő speciális szükségleteit, szorgalmazta a munkához való jog biztosítását.*

vettek a párbeszédben, és részesei lesznek a végrehajtás folyamatának. A stratégia célja a fogyatékossgal élő személyek védelme a hátrányos megkülönböztetés és az erőszak minden formájával szemben, továbbá egy egyenlőségközpontú unió víziója (European Commission, 2021) (ld. Melléklet).

A szociális jogok európai pillére iránymutatást nyújt a tagállamok számára a foglalkoztatás- és szociálpolitikához. A 2010–2020 közötti időszakra szóló Európai Fogyatékossgügyi Stratégia lépéseket tett az akadálymentes Európa megvalósítása felé, ugyanakkor a fogyatékossgal élő személyek továbbra is jelentős akadályokba ütköznek az egészségügyhöz, az oktatáshoz, a foglalkoztatáshoz és a szabadidős tevékenységekhez való hozzáférés, valamint a politikai életben való részvétel terén. 2021-ben az EU-ban a fogyatékossgal élő személyek 50,8%-a foglalkoztatott, míg ez az arány a fogyatékossgal nem rendelkezők esetében 75%. A fogyatékossgal élő személyek 37,6%-a inaktív, míg ez az arány a fogyatékossgal nem rendelkezők esetében 17,6% (European Commission, 2021). A nem fogyatékossgal élő személyekhez képest ennél a csoportnál magasabb a munkanélküliség és a gazdasági inaktivitás aránya (Dunás-Varga, 2021; Ducik és Perlusz, 2023).

A fogyatékossgal élő személyek társadalmi részvételét meghatározzák: az egyén képességei, illetve az egyén környezetének jellemzői is, ahol él. Ezek csökkenthetik vagy növelhetik az egyén képességét a társadalmi folyamatokban (Kozma, Petri és Bernát, 2020; Köncei, 2009). A környezetükre és az igénybe vehető szolgáltatásokra vonatkozó társadalompolitikai megközelítés szerint mindezeket úgy kell kialakítani vagy a meglévőt átalakítani, hogy a fogyatékossgal élő személyek szükségleteihez lehetőség szerint minél jobban igazodjanak (Ducik és Perlusz, 2023; Varga, 2015).

A hazai foglalkoztatáspolitikai szerves részét képezi a HH munkavállalói csoportok foglalkoztathatóságának elősegítése, a munkaerőpiactól tartósan távol lévő személyek integrációja és versenyképességük kiegyenlítése (Mecséri, 2021). Ennek elérésére azonban szükség van a társadalom és a vállalati szféra együttes szemléletformálására. Jelenleg hazánkban nyitott, befogadó, mindenki számára hozzáférhető munkaerőpiac nem létezik (ld. Melléklet). A szabadon választható munkalehetőségek és a védett munkahelyek sem állnak rendelkezésre valamennyi fogyatékossgal élő munkavállaló számára. A munkalehetőségeiket a sérüléstípusuk jelentősen befolyásolja. Számottevők a jövedelmi egyenlőtlenségek is, a méltó megélhetéshez szükséges jövedelem a fogyatékossgal élő emberek számára nem biztosított: jellemző a minimálbéren történő foglalkoztatás a megváltozott munkaképességű emberek számára (European Commission, 2021).

## Összegzés

Az összehasonlító vizsgálat zömmel rendszerszintű áttekintése egyrészt arra kereste a választ, hogy a szakpolitikai célok hogyan hatottak a jogalkotásra, hogyan illeszkedtek a szakmai igényekhez. A hazai jogalkotás a 2000-es évektől az európai szakpolitikai célokat sokáig követte, jelentős fejlődés ment végbe az oktatás minőségügyében (Polónyi, 2023; Szabó, 2015). Sosem állt ennyire közel a hazai jogi szabályozás az európaihoz (Szabó, 2015), azonban a gyakorlati megvalósítás ettől mindvégig elmaradt. A szakmai célok követik a nemzetközi trendeket, fejlesztési célokat, irányokat, de az oktatáspolitikai jelenleg csak nagy vonalakban követi azokat. Hazánk az inkluzív oktatás megvalósításától még messze jár.

A második kutatási kérdés az volt, hogy milyen ideológiai üzeneteket hordoz az ország befogadó neveléssel foglalkozó köz- és szakpolitikája. A gyakorlatban megvalósult intézkedések, valamint a hazai szakpolitikai dokumentumok tartalomelemzése alapján az alábbi megállapításokra jutott az elemzés.

Jelen van egy támogató családpolitikai vízió. A jelenlegi kormányzati ideológia és kommunikáció: a nemzeti, vallásos értékek és a hagyományos nemi szerepeken alapuló ideológiai családmodell, amelyet a családpolitika iránymutatónak tart (ld. Melléklet). Hosszú évek óta a fogyatékossgal élő gyermeket nevelő családok szociális támogatási rendszere nem változik. Az érintett családok jelenleg azt érezhetik, hogy egyedül vannak a napi problémáik megoldásában, és félve tekintenek a gyermekük jövőjére. A családkép vizsgálata nyomán megállapítható, hogy a szociálpolitikában és a foglalkoztatáspolitikában mielőbbi szemléletváltásra van szükség. Továbbá a támogató rendszer átgondolására és közösen kialakított beavatkozások megtételére, új támogatási formák kialakítására lenne szükség. Megítélésem szerint ezek lehetnének például a komplex pszichológiai támogatás – elérhető családterápia, családban működő önszorgító mechanizmusok kialakításának támogatása –, az ingyenes gyógyászati és fejlesztési eszközökhöz való hozzáférés, az SNI gyermek/fiatal/felnőtt napközbeni foglalkoztatása, a szülők anyagi és időbeli tehermentesítése, vagy a részmunkaidős, otthonról és rugalmasan végezhető munkalehetőségek megteremtése.

Továbbá jelen van egy integrációt támogató oktatáspolitikai vízió is, emellett megjelenik az iskolák digitális technológiai fejlesztésének víziója és a deszegregációt támogató iskolarendszer víziója is. Az oktatáspolitikában több mint egy évtizeddel korábbi nemzetközi szakmai célokat próbálnak megvalósítani, mint például az integráció feltételeinek biztosítása és az integráló intézményi gyakorlatok megosztása. Magyarországon az inkluzív oktatást elviekben sem emelték az oktatáspolitikai fő céljai közé, holott köztudott, hogy oktatásügyi, társadalmi és gazdasági érvekkel is indokolható az inkluzív oktatás létjogosultsága (UNESCO, 2020). Sok olyan európai országról tudunk, ahol aktívan tesznek azért, hogy tágabban értelmezzék az inklúzió fogalmát. A tágabban értelmezett új inkluzív felfogásban azokra a tanulói csoportokra kerül a figyelem, akiket leginkább érint a kirekesztődés veszélye. A tágabban értelmezett emberi jogi elképzelés szerint minden tanulót be kell vonni a (többségi) oktatásba (European Union Agency, 2022).

A harmadik vizsgált kutatási kérdés, hogy a hazai oktatási rendszer mennyiben járult hozzá az egyenlőtlenségek csökkentéséhez vagy fenntartásához. A megvalósult integrációt támogató intézkedések zömmel infrastrukturális jellegűek, mindenképpen előrelépést jelentenek, mint például a gyogyepedagógiai ellátórendszer területi lefedettségének megteremtése (az SNI tanulók külön és együtt nevelésének területén egyaránt), illetve a digitális eszközök oktatási intézményekhez való nagyszámú eljuttatása vagy az intézményeknek biztosított deszegregációs programok. Azonban ezek még nem bizonyulnak elegendő intézkedésnek. Sok esetben a fenntartói intézkedések (infrastruktúra-fejlesztések, deszegregációs programok bevezetése, digitális eszköz-osztás, körzethatár-módosítás) mellett is egyes területeken növekedtek az egyenlőtlenségek, máshol pedig nem csökkentek. Továbbra is hiányzik a minőségi oktatáshoz és eszközökhöz való hozzáférés, nőtt az iskolai lemorzsolódás aránya (Eurostat, 2021). Az alacsony társadalmi háttérrel rendelkező tanulók iskolai esélyei nem javultak, az egyházi fenntartású intézmények térnyerésével finánciális és szakmai autonómiai különbségek mutatkoztak (Ercse és Radó, 2019; Fejes és Szűcs, 2018) (ld. Melléklet). Holott köztudott, hogy a gyenge minőségű oktatás egyéni és társadalmi veszteséget okoz (Fónai, 2020). Jelentős a rendszerben a humán erőforrás-hiány, közben pedig az SNI tanulók száma növekszik. A marginális helyzetben lévő tanulók iskolai esélyei korlátozottak, különösen a továbbtanulási esélyek vagy az oktatási szintek közti átjárhatóság viszonyában. Valamint megállapítást nyert, hogy a HH és SNI tanulókkal szembeni oktatási egyenlőtlenségek megmaradtak – a tanulók aránya a középiskolai oktatásban rendkívül egyenlőtlen az iskola típusa szerint (OH, 2021). A marginális helyzetben lévő tanulók továbbtanulásának lehetősége akadályozott, tanulmányi útjuk leginkább a szakképzésbe (Hermann, 2019) vagy a speciális szakiskolába vezet (Eurostat, 2021b). Gyakran a középfokú intézménybe való továbbtanulás

kényszerválasztásra ítéli a SNI tanulókat: maga az SNI miatt, illetve a számukra elérhető szakmák száma miatt (Eurostat, 2021a; Tajtiné, 2023). Gyakran kötnek ki szakképzésben, ahol olyan szakmai képzésben vesznek részt, amit valójában nem is szeretnének. A tanulási motiváció csökkenésével egyre inkább nő a végzettség nélküli korai iskolaelhagyás kockázata is (ld. Melléklet).

Felmerül a kérdés a fentiek alapján, hogy a hazai oktatáspolitikában a befogadó nevelés milyen célt szolgál, illetve hogyan kapcsolódik az inklúzió fogalma az ország oktatáspolitikájához. A kérdések teljes körű kifejtésére területi korlátok okán sincs lehetőség. Mindössze egy-egy összegző gondolat megtételére van csak mód. Megítélésem szerint a szakpolitika a lemorzsolódás csökkentését, a tanulói részvétel növelését és a kirekesztés visszaszorítását tekinti fő célnak. A befogadó nevelés ezen céljainak fontosságára korábban több kutató is rámutatott már (Ainscow, Booth és Dyson, 2006). Azonban megítélésem szerint jelenleg nincs meg teljeskörűen a neurodiverzitásra erőforrásként tekintő szemlélet (Mohai és Perlusz, 2020) a szakpolitikában. Magyarországon az inkluzív oktatás még mindig számos akadályba ütközik, beleértve az infrastrukturális és szemléleti korlátokat (Schwab, 2020). Az inklúzió fogalmának átgondolására és adaptációjára is szükség van. Szükségserűvé vált egy pedagógiai szemléletváltás (Ducik és Perlusz, 2023), amely tágabb keretben értelmezi a befogadó oktatást: felismerve valamennyi tanuló jogát az egyéni tanulási környezet, valamint az egyéni tanulási utak alkalmazásához. Amennyiben a kormányzat és az oktatáspolitikai elismeri a befogadás tágabb értelmezését, akkor ez a gyakorlatban egy új oktatásfejlesztési irányt jelent, amely értelemszerűen magával vonja azt is, hogy az inkluzivitás megteremtéséhez jelentős forrásbevonásra van szükség az oktatásban.

**Szabó Diána**

*Debreceni Egyetem*

## Irodalom

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing*. Routledge DOI: 10.4324/9780203967157
- Ainscow, M. (2020). Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6, 7–16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Andor, M. & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek.
- Atkinson, T. (1998). Társadalmi kirekesztődés, szegénység és munkanélküliség. *Esély*, 4, 3- 18.
- Bacsikai, K., Dan, B. A., Szűcs, T. Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kiss, D. M. & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9), 3–29. DOI: 10.14232/iskkult.2023.9.3
- Balogh, A. (2002). Centrum-periféria relációk és marginalizáció. In Szónokiné Ancsin, G. (szerk.), *Határok és az Európai Unió*. SZTE TTK, Gazdaság és Társadalomföldrajz Tanszék. 208–214.
- Bánfalvy, Cs. (2006). *Gyógypedagógiai szociológia*. 3. kiadás. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Tanárképző Főiskola.
- Bánfalvy, Cs. (2008). A mai integrációs folyamatok és azok előzményei. In Bánfalvy, Cs. (szerk.), *Az integrációs cunami. Tanulmányok a fogyatékos emberek iskolai és társadalmi integrációjáról*. 11–43. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Kar – ELTE Eötvös Kiadó.
- Bihari, I. (2021). Az iskolai szegregáció szerepe a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok lemaradásában. *Acta medicae et sociologica*, 12(32), 64–85. [https://epa.oszk.hu/02500/02535/00026/pdf/EPA02535\\_acta\\_med\\_2021\\_32\\_064-085.pdf](https://epa.oszk.hu/02500/02535/00026/pdf/EPA02535_acta_med_2021_32_064-085.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 03. 11. DOI: 10.19055/ams.2021.05/31/4
- Billédi, K. (2008). *Inkluzív nevelés – előítélet-mentes attitűd – tolerancia*. SuliNova Kht.
- Birinyi, M. & Szabó, D. (2014). A marginális helyzetben lévő ifjúsági csoportok iskoláztatási esélyei. In Nagy, Á. & Székely, L. (szerk.), *Másodkézből Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány Kutatópont. 149–174.

- BNO-10 (1995). *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (10. revízió)*. Népjóléti Minisztérium
- Bognár, M. (2011). Egy sikeres kezdeményezés a korai iskolaelhagyók integrációjára: az FSZK Dobantó programja. *Esély*, 6, 77–101.
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz, R. (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum.
- Bronagh, B. (2013). Hidden Contradictions and Conditionality: Conceptualisations of Inclusive Education in International Human Rights Law. *Disability and Society*, 28(2), 232–244. DOI: 10.1080/09687599.2012.699282
- Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/600fbad5-en
- Council of European Union (2008). [Presidency conclusions.] [https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf](https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf) Utolsó letöltés: 2023. 12. 07.
- Csányi, Y. (2001). Különtámogatás: szegregáltan vagy integráltan. *Trendek külföldön és Magyarországon. Educatio*, 11(2), 232–243.
- Csapó, B. (2015). A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(7–8), 4–17. ISSN 1215-5233 DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.7-8.4
- Daly, M. & Silver, H. (2008). Social exclusion and social capital: A comparison and critique. *Theory and Society*, 37(6), 537–566. DOI: 10.1007/s11186-008-9062-4
- Ducik, M. & Perlusz, A. (2023). Fogyatékos személyekkel kapcsolatos szemléletformálás az inkluzív társadalom kialakításának jegyében – egy pilótavizsgálat tapasztalatai. *Gyógynevelés Szemle*, 51(1), 78–94. DOI: 10.52092/gyosze.2023.1.5
- Dunás-Varga, I. (2021). Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékossgal élő személyek helyzetére. In Perlusz, A., Cserti-Szauer, Cs. & Sándor, A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógynevelés Kar. 21–31.
- Dupcsik, Cs. (2012). Az integráció fogalma a társadalomtudományos és a laikus társadalomképekben az oktatási integráció példáján keresztül. In Kovács, I., Dupcsik, Cs., P. Tóth, T. & Takács, J. (szerk.), *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon. Tanulmányok*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet), Argumentum Kiadó. 243–261. <http://mek.oszk.hu/12700/12706/12706.pdf>
- Engler, Á. (2020). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle Különszám* (17), 117–132.
- ENSZ (2006). *A fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezmény*. <http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150> Utolsó letöltés: 2023. 12. 07.
- Ercse, K. & Radó, P. (2019). A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, 29(7), 8–49. DOI: 10.14232/10.14232/ISKKULT.2019.7.8
- Erős, G. & Gárdos, J. (2007). Az előítélet kutatások bírálathoz. *Educatio*, 16(1), 17–57.
- Eröss, G. & Kende, A. (2010). Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio*, (4), 615–636.
- Eröss, G., Berényi, E. & Neumann, E. (2013, szerk.). *Tudás és politika: A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában*. L'Harmattan.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Raising the Achievement of All Learners. Inclusive Education: Lessons from European Policy and Practice*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2022). *Inclusive Digital Education*. <https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/publications/inclusive-digital-education> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- European Commission (2012). *A Bizottság előterjeszti a „Gondoljuk újra az oktatást” elnevezésű új stratégiát*. [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hu/IP\\_12\\_1233](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/hu/IP_12_1233) Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- European Commission (2022). *Employment and Social Developments in Europe Young Europeans: employment and social challenges ahead*. employment and social developments in europe. 2022-KEB-D22001ENN.pdf <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cce55027-34a2-11ed-8b77-01aa75ed71a1/language-es> Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- European Commission (2023). *Eurobarometer. Special Eurobarometer 535 – Discrimination in the European Union*. Discrimination in the EU\_sp535\_report\_en.pdf DOI 10.2838/936462 Utolsó letöltés: 2024. 01.07.
- European Commission (2023). *Eurydice Report. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe*. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe – Publications Office of the EU. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/promoting-diversity-and-inclusion-schools-europe> Utolsó letöltés: 2024. 01.07.
- European Commission: Eurobarometer (2001). *Surveys – Eurobarometer*. [https://data.europa.eu/data/datasets/s1405\\_55\\_1\\_st55?locale=en](https://data.europa.eu/data/datasets/s1405_55_1_st55?locale=en) Utolsó letöltés: 2024. 01. 07.
- European Commission (2014). *Commission Staff Working Document*. Report on the implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) by the European Union.

- File: [http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd\\_2014\\_182\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd_2014_182_en.pdf) Utolsó letöltés: 2020. 01. 15.
- European Commission (2020a). *Feasibility Study for a Child Guarantee*. Final Report. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c312c468-c7e0-11ea-adf7-01aa75ed71a1/language-en> Utolsó letöltés: 2024. 03. 06.
- European Commission (2020b). *Education and Training Monitor 2020. Hungary*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/> Utolsó letöltés: 2020. 01. 15.
- European Commission (2021a). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8376&furtherPubs=yes>
- European Union Agency for fundamental rights (2022). *FRA's Fundamental Rights Report 2022*. Fundamental Rights Report 2022 – FRA opinions | European Union Agency for Fundamental Rights.
- Eurostat (2020). *Jövedelmi szegénységi statisztika*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?oldid=507779> Utolsó letöltés: 2024. 01. 15.
- Eurostat (2021b). *Continued decline in early school leavers in the EU*. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210624-2> Utolsó letöltés: 2023. 12. 07.
- Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (2008, szerk.). *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT.
- Fejes, J. B. & Józsa, K. (2007). Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. *Iskolakultúra*, 17(6–7), 83.
- Fejes, J. B. & Szűcs, N. (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.), *En vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. 11–30.
- Ferge, Zs. (2000). A társadalom pereme és az emberi méltóság. *Esély*, 11(1), 42–48.
- Ferge, Zs. (2002). Az EU és a kirekesztés. *Esély*, 13(6), 3–13.
- Ferge, Zs. (2016). Lehet-e törvényekkel csökkenteni a gyerekek tanulási esélyeinek egyenlőtlenségeit? In Fehérvári, A., Juhász, E., Kiss, V. Á. & Kozma, T. (szerk.), *Oktatás és fenntarthatóság*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 141–170.
- Ferge, Zs. (2017). *Magyar társadalom-és szociálpolitika, 1990-2015*. Osiris.
- Fónai, M. (2020). A sajátos nevelési igény és az inklúzió összefüggései – egy nemzetközi kutatás tapasztalatai. In Karlovicz, J. T. (szerk.), *Jogok és lehetőségek a társadalomban*. International Research Institute s.r.o. 239–255.
- Gicz Barnabásné Fehér, Á. (2023). A család a nevelésszociológia szemszögéből, a fogyatékos és az integráció kontextusában. In Pásztor, E. & Varga, L. (szerk.), *Neveléstudományi kaleidoszkóp*. Soproni Egyetem Kiadó. 141–149. DOI: 10.35511/978-963-334-504-7-12
- Giddens, A. (2008). *Szociológia*. Osiris Kiadó.
- Hajdu, T., Hermann, Z., Horn, D., Hönich, H. & Varga, J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. MTA KRTK Közgazdaságtudományi Kutatóintézet.
- Havas, G. & Liskó, I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Hedegaard-Sørensen, L. & Grumloese, S. P. (2018). Exclusion: the downside of neoliberal education policy. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 1–14 DOI: 10.1080/13603116.2018.1478002
- Hegedűs, R. (2023). Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók számának területi és statisztikai elemzése. *Educatio*, 32(2), 228–246 DOI: 10.1556/2063.32.2023.2.4
- Hermann, Z. (2018). *A családi pótlék iskolába járáshoz kötésének hatása az iskolába járáásra és az iskolai teljesítményre*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.
- Hermann, Z. (2019). A tankötelezettségi korhatár csökkentésének hatása a lemorzsolódásra. In Fazekas, K., Csillag, M., Hermann, Z. & Scharle, Á. (szerk.): *Munkaerőpiaci Tükör 2018*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. 69–75.
- Hermann, Z. & Varga, J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi Rapor 2016*. TÁRKI. 311–333. DOI: 10.61501/TRIP.2016.15
- Híves, T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári, A. & Tomasz, G. (szerk.), *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 13–30.
- Horváthné Storcz, A. & Szenczi, Beáta (2022). Az Együttnevelésre vonatkozó Tanári Énhatékonyság Kérdőív hazai adaptációjának működése általános iskolában tanító pedagógusok körében. *Iskolakultúra*, 32(5), 27–45. DOI: 10.14232/ISKKULT.2022.5.27
- Hrabéczy, A. (2020). Sajátos nevelési igényű hallgatók bekerülési és bennmaradási esélyei a felsőoktatásban. In Dobi, E. (szerk.), *Juvenilia VIII. Debreceni bölcsész diákkörösök antológiája*. Printart-Press.
- Hüse, L. & Ceglédi, T. (2018). „Érett dió is lehetek”. *A megterhelő életesemények és a reziliencia hatása az iskolai pályafutásra*. Evangélikus Roma Szakkollégium.
- Innovációs és Technológiai Minisztérium (2019). *Szakképzés 4.0. A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari*



- forradalom kihívásaira. <https://www.nive.hu/Downloads/Hirek/DL.php?f=szakkepzes-4.0.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 05. 23.
- Juhász, Á. (2020). Szabályozás, felelősség, autonómia az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(5–6), 127–144.
- Kállai, G. & Mile, A. (2020). Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában. *Educatio*, 29(3), 363–378. [https://epa.oszk.hu/01500/01551/00113/pdf/EPA01551\\_educatio\\_2020\\_03\\_363-378.pdf](https://epa.oszk.hu/01500/01551/00113/pdf/EPA01551_educatio_2020_03_363-378.pdf) DOI: 10.1556/2063.29.2020.3.3
- Kármán, B., Szekeres, Á. & Papp, G. (2021). Szemléletformáló foglalkozás kidolgozásának módszertani háttere. Az értelmileg akadályozott személyek elfogadása középiskolás fiatalok körében. In Perlusz, A., Cserti-Szauer, Cs. & Sándor, A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. 101–110.
- Keller, J. (2018). Az esélykiegyenlítés egyenlőtlen feltételei: a koragyerekkori szolgáltatások intézményi aszimmetriái. *Esély*, 29(5), 48–75.
- Kende, A. & Illés, A. (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadékok összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11), 17–41.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2004). *Általános iskolai szegregáció – okok és következmények*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- Kis, N. (2016). Eltérően fejlődő gyermek a családban. *Gyermeknevelés*, 4(3), 1–15. DOI: 10.31074/gyntf.2016.3.1.15
- Koós, B., Tóth, K. & Virág, T. (2011). *Az esélyegyenlőségi célcsoportok területi elosztásának vizsgálata*. MTA, RKK. [http://ncszi.hu/kutatasok-1\\_10/hatranys-helyzetu-csoportok2\\_13/az-eselyegyenlosegi-celcsoportok-teruleti-eloszlasanak-vizsgalata\\_n\\_101](http://ncszi.hu/kutatasok-1_10/hatranys-helyzetu-csoportok2_13/az-eselyegyenlosegi-celcsoportok-teruleti-eloszlasanak-vizsgalata_n_101) Utolsó letöltés: 2023. 12. 11.
- Kozma, Á., Petri, G. & Bernát, A. (2020). Kiszolgáltatottság és stagnálás: fogyatékos emberek társadalmi helyzete a 2010-es években. In Szelényi, I. & Tóth, I. (szerk.), *Társadalmi R riport 2020*. 381–403. TÁRKI. DOI: 10.61501/TRIP.2020.16
- Köllő, J. (2020). Foglalkoztatás a koronavírus-járvány első hullámának idején. In Fazekas, K., Elek, P. & Hajdu, T. (szerk.), *Munkaerőpiaci Tükör, 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont. 220–232.
- Könczei, Gy. (2009, szerk.). *Fogyatékoság-tudományi fogalomtár, Fogyatékoságtudományi Tanulmányok I.* ELTE BGGYFK. <https://mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf>
- Könczei, Gy. & Hernádi, I. (2011). A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. Hipotetikus kísérlet rekonstrukcióra. In Nagy, Z. É. (szerk.), *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. NCSZI. 7–28.
- Központi Statisztikai Hivatal (2013). *A 2011. évi népszámlálás. 3. Országos adatok*. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_orsz\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_orsz_2011.pdf) Utolsó látogatás: 2013. 12. 27.
- Központi Statisztikai Hivatal (2019/2020). *Oktatási adatok, 2019/2020*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> Utolsó látogatás: 2023. 10. 07.
- Központi Statisztikai Hivatal (2020). A háztartások életszínvonala. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/hazteletszinv/2020/index.html> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.
- Központi Statisztikai Hivatal (2020/2021). *Középfokú iskolai nevelés, oktatás, 2020/2021*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/kozepiskola2021/index.html> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.
- Krausz, A. (2020). Az integráció és az inklúzió elmélete és gyakorlata külföldön és hazánkban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 48(1–2), 79–97.
- Kvande, M. N., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2018). Selection for special education services: The role of gender and socio-economic status. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 510–524. DOI: 10.1080/08856257.2017.1373493
- Lakatos, M. (2003). A fogyatékoság kérdése a magyar népszámlálásokban. *Védőnő*, 13.(3), 5–7.
- Laki, T-né (2010). Az együttnevelés műhelye. A RAMPÁ integrációs programsorozatának tapasztalatai. *Együttnevelés Műhelye*, 60(1–2), 73–93.
- Lannert, J. (2018). Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Társadalmi R riport 2018*. TÁRKI. 267–285. DOI: 10.61501/TRIP.2018.15
- Lannert, J. (2020). *Iskolázottság, iskolarendszer és oktatáspolitiká*. TÁRKI. [https://www.tarki.hu/sites/default/files/2020-10/16\\_Lannert.pdf](https://www.tarki.hu/sites/default/files/2020-10/16_Lannert.pdf)
- Lindner, K. T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
- Lörincz, B. & Antal-Fekete, E. (2022). Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer alakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. Gy. (szerk.) *Társadalmi R riport 2022*. TÁRKI. 207–222. DOI: 10.61501/TRIP.2022.11
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D. & Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Helyion*, 6(5). DOI: 10.1016/j.helyion.2020.e03851
- Makay, Zs. (2018). Családtámogatás, női munkavállalás. In Monostori, J., Óri, P. & Spéder, Zs. (szerk.). *Demográfiai Portré 2018. Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. 83–102.

- McKinsey (2007). McKinsey jelentés 2007: Mi áll a világ legsikeresebb iskolarendszerei teljesítményének háterében? McKinsey and Company. <http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/images/Mckinsey.pdf> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.
- Mecseri, J. (2021). Mit tehet egy nagyvállalat a fogyatékosággal élő személyek integrációja érdekében? In Perlusz, A., Cserti-Szauer, Cs. & Sándor, A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban: Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére*. 73–82. ELTE BGGYK.
- Mile, A. & Kiss, L. (2022). Kihívások és megfelelések a pedagógiai szakszolgálati ellátórendszerben. *Gyógynevelési Szemle*, 50, 35–50. DOI: 10.52092/gyosze.2022.1.3
- Mitev, P. E. (2001). A szegénység dinamikája. *Szociológiai Szemle*, 4, 13–39.
- MNTFS (2022). *Magyarország Kormánya: Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia 2030*.
- Mohai, K. & Perlusz, A. (2020). *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógusok számára*. Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE.
- Murányi, I. (2006). *Identitás és előítélet*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Nagy P. T. (2012): A magyar fogyatékosok iskolázottság történetéhez. *Iskolakultúra*, 22.(6), 3–13. [https://epa.oszk.hu/00000/00011/00166/pdf/EPA00011\\_Iskolakultura\\_2012\\_06\\_003-013.pdf](https://epa.oszk.hu/00000/00011/00166/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_06_003-013.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 09. 08.
- NAT 2012. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny*, 66. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatásért Felelős Államtitkárság. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14004.pdf>; <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv> Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.
- Neumann, E. (2013). Politika a padosok között. Az oktatási integrációs közpolitika Magyarországon (2002–2010). In Eröss, G., Berényi, E. & Neumann, E. (szerk.), *Tudás és politika: A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában*. L'Harmattan. 117–167. <http://real.mtak.hu/id/eprint/10052>
- Neumann, E. & Mészáros, Gy. (2019). From Public Education to National Public Upbringing: The Neoconservative Turn of Hungarian Education After 2010. In Jones, K. & Traianou, A. (szerk.), *Austerity and the Remaking of European Education*. Bloomsbury Publishing. 117–146. 30. DOI: 10.5040/9781350028517.0011
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012*. Highlights. OECD Publishing. [http://dx.doi.org/10.1787/eag\\_highlights-2012-en](http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en) Utolsó letöltés: 2013. 12. 19. DOI: 10.1787/eag\_highlights-2012-en
- OECD (2023). *OECD Economic Outlook, Interim Report September 2023 Confronting Inflation and Low Growth*. OECD. DOI: 10.1787/eag\_highlights-2012-en
- OH (2021) = Oktatási Hivatal (2021). *Hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók megyei statisztikai kimutatása*. [https://dari.oktatas.hu/download/fir/hh\\_hhh\\_megyei\\_kimutatas\\_2021\\_11\\_10.xls/](https://dari.oktatas.hu/download/fir/hh_hhh_megyei_kimutatas_2021_11_10.xls/)
- Papp, G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógynevelési megközelítésben nemzetközi és magyar szinten. *Gyógynevelési Szemle*, 40(3), 295–304.
- Papp, Z. A. (2021). Roma népesség és oktatástervezés. *Educatio*, 30(2), 242–259. DOI: 10.1556/2063.30.2021.2.5
- Péterffy, B. (2022). *Adatok a köznevelésben*. Országos Közoktatási és Szakoktatási Konferencia. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/33-kiadvany-2022/1557-2022-peterffy-balazs-adatok-a-koznevelésben-az-sni-ellátás-fejlesztése-fenntartói-szemmel-a-deszegregációs-tevékenységek-eredmények-es-kihívások-az-infrastrukturális-helyzet-fejlesztések-tegnap-es-holnap> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.
- Polónyi, I. (2023). *Az oktatás minőségügye*. <https://fejlosgazdasagtan.hu/2023/05/30/az-oktatás-minőségügye/> Utolsó látogatás: 2023. 10. 07.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Kiadó. <http://mek.oszk.hu/12100/12193/12193.pdf> Utolsó letöltés: 2014. 01. 09.
- Pusztai, G. (2018). Kutatáson alapuló tanulmány a sajátos nevelési igényű és a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal való foglalkozás eredményességének növelése érdekében. [https://pedreg.unideb.hu/sites/default/files/upload\\_documents/pusztai\\_gabriella\\_tanulmany\\_2018\\_12-2-converted.pdf](https://pedreg.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/pusztai_gabriella_tanulmany_2018_12-2-converted.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 09. 03.
- Radványi, K., Regényi, E. M. & Csorba, J. (2013). „Emberhez méltó jobb lakó- és életkörülmények nekik is.” Értelmileg akadályozott emberek életminősége és a kitagolás kérdése. *Gyógynevelési Szemle*, 41(4), 262–274.
- Róbert, P. (1998). Hipotézisek az oktatás és a társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég*, 3(8), 156–164.
- Rozsos, K. & Krémer, B. (2009). Fogyatékos gyereket nevelni: szerep és csapda. *Gyógynevelési Szemle*, 4, 230–238.
- Rudnák, I. & Mészáros, A. (2018). Az asszimiláció – integráció – szegregáció aktualitása a szakirodalom tükrében. *Studia Mundi – Economica*, 5(1), 33–44. DOI: 10.18531/Studia.Mundi.2018.05.01.33-44
- Schwab, S. (2020). Inclusive and special education in Europe. *Oxford Research Encyclopedias*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>

Utolsó letöltés: 2024. 04. 19. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230

Szabó, D. (2015a). A fogyatékossgal élő személyekkel kapcsolatos holisztikus megközelítések kialakulásának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 319–341. DOI: 10.17670/MPed.2015.4.319

Szabó, D. (2015b). The interdisciplinary approach of defectiveness from a societal point of view. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(5), 18–28.

Szabó, D. (2015c). Utazó gyógypedagógiai szolgáltatás a résztvevők oldaláról. A Közép-magyarország régióban végzett interjú vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*, 25(5–6), 74–92. DOI: 10.17543/ISK-KULT.2015.5-6.74

Szabó, D. (2016). Látlelet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36. DOI: 10.17543/ISK-KULT.2016.4.21

Szabó, D. (2023). *A magyar oktatási rendszer egyenlőtlenségei holisztikus megközelítésben. Oktatás és társadalom*. A Sic Itur ad Astra Műhely konferenciája 2023. november 29–30.

Szikra, D. (2020). Ideology or pragmatism? Interpreting social policy change under the System of National Cooperation. In Kovács, J. M. & Trencsényi, B. (szerk.), *Brave new Hungary: Mapping the „System of National Cooperation”*. Rowman and Littlefield, Lexington Books. 225–241.

Szoboszlai, Zs. (2004). Szegénység, marginalizáció, szegregáció. Adalék a társadalmi egyenlőtlenségek megértéséhez. *Tér és Társadalom*, 18(3), 25–42. DOI: 10.17649/TET.18.3.956

Tajtiné Lesó, Gy. (2023). Az SNI státusszal rendelkező tanulók szakképzésben való továbbtanulását befolyásoló tényezők. *Opus et Educatio*, 10(2), 37, 170–182. DOI: 10.3311/ope.561

Takács, J. (2007). Előítélet és megkülönböztetés az iskolában. *Educatio*, 16(1), 67–83.

Tausz K. & Lakatos M. (2004). A fogyatékos emberek helyzete. *Statistikai Szemle*, 82(4), 376.

Tóth, I. Gy. & Szélenyi, I. (2018). *Bezáródás és fluiditás a magyar társadalom szerkezetében. Adatolt*

*esszé a felső középosztály bezáródásáról*. [https://tarki.hu/sites/default/files/trip2018/025-046\\_Toth-Szeleenyi\\_felso\\_kozeosztaly.pdf](https://tarki.hu/sites/default/files/trip2018/025-046_Toth-Szeleenyi_felso_kozeosztaly.pdf) Utolsó letöltés: 2024. 07. 15. DOI: 10.61501/TRIP.2018.2

Turcsik, K. & Dunás-Varga, I. (2023). Módszertani megoldások az SNI és BTMN tanulók iskolarendszerű szakképzésében. *Educatio*, 10(37), 200–205. DOI: 10.3311/ope.563

Újfalussy, R. B. (2014). A felnövekvő értelmiség sérült emberekhez való viszonya. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42(1), 48–62.

UNESCO (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges. EFA global monitoring report, 2015*. DOI: 10.54676/LBSF6974

UNESCO (2020). *National Commissions for Commissions UNESCO nationales pour l'UNESCO. Annual Report | Rapport annuel*. <https://unesco.hu/data/375628mul.pdf>

UNESCO (2021). *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all: key messages and recommendations*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375517> Utolsó letöltés: 2024. 07. 15.

Vályogos, K. (2023). Lemorzsolódási rizikó és a sikertelenség aránya a középfokú oktatásban: Szektorközi összehasonlítás a hátrányos helyzetű megyékbe. *Iskolakultúra*, 33(4), 18–37. DOI: 10.14232/iskkult.2023.4.18

Varga, A. (2015). *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.

Velkei, G. (2019). Térbeli-társadalmi egyenlőtlenségek és újratermelésük az alapfokú oktatás hazai rendszerében. *Tér és Társadalom*, 3(4), 104–130. DOI: 10.17649/TET.33.4.3191

Vida, F., Iván, Z. & Kalányos, Gy. (2019). Intellektuális fogyatékossgal élő személyek hétköznapi döntési lehetőségei támogatott lakhatásban. *Fogyatékossg és Társadalom*, 86–99. DOI: 10.31287/FT.hu.2019.2.6

## Hivatkozott jogszabályok

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/1998-26-00-00> Utolsó letöltés: 2024. 02. 07.

2013. évi LXII. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300062.TV> Utolsó letöltés: 2024. 07. 15.

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0300061.TV> Utolsó letöltés: 2024. 02. 07.

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0300125.TV> Utolsó letöltés: 2024. 04. 19.

2011. évi LXII. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.TV> Utolsó letöltés: 2024. 02. 07.

Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.). <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.ATV> Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.

32/2012 EMMI rendelet az önkormányzati iskolák állami átvételéről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm> Utolsó letöltés: 2023. 12. 18.

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://njt.hu/jogszabaly/2019-80-00-00.1> Utolsó letöltés: 2023. 12. 10.

1551/2020. (VIII. 25.) Korm. határozat a köznevelési stratégia 2021–2030 elfogadásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2020-1551-30-22> Utolsó letöltés: 202. 07. 15.

1202/2023. (V. 22.) Korm. határozat a gyermekek jogainak garanciáit biztosító nemzeti cselekvési terv 2030 elfogadásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-1202-30-22> Utolsó letöltés: 2024. 07. 15.

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> A hazai szakirodalomban fellelhetőek egy-egy gyógypedagógia-történeti korszakot felölelő oktatásszociológiai jellegű elemzések (pl. Lakatos, 2003; Tausz és Lakatos, 2004; Nagy, 2012), melyek jelentős része már kiterjed az adott korszak hazai és nemzetközi összehasonlító vizsgálatára. Ezek a munkák hiánypótlóak, konkrét statisztikai adatok – leginkább népszámlálási adatok – másodelemzése révén vontak le értékes következtetéseket a fogyatékossgal élő tanulók iskolázottságáról (Hegedűs, 2023), amely szerint rendre elmaradnak a kortársaiktól, illetve az európai átlagtól. Eredményeiket nemzetközi kutatási adatokkal is alátámasztják (pl. EADSNE, 2003, 2011, 2012, 2020; OECD, 2012). Azonban ezen intézménytörténeti kutatások nem állítják párhuzamba a statisztikai eredményeket a vizsgált időszak társadalmi jellemzőivel (Szabó, 2015a. 319.).
- <sup>2</sup> Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény 8. §-a szerint: közvetlen hátrányos megkülönböztetésnek minősül az olyan rendelkezés, amelynek eredményeként egy személy vagy csoport valós vagy vélt tulajdonsága, például fogyatékossga miatt hátrányba kerül. [...] g) fogyatékossga. Továbbá a 10. § (2) szerint, jogellenes elkülönítésnek minősül az a rendelkezés, amely a 8. §-ban meghatározott tulajdonságai alapján egyes személyeket vagy személyek csoportját a velük összehasonlítható helyzetben lévő személyektől vagy személyek csoportjától – anélkül, hogy azt törvény kifejezetten megengedné – elkülönít.
- <sup>3</sup> Magyarországon az iskolai szegregáció elleni küzdelem több fronton zajlik, beleértve a bírósági perекet is. Az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) és más civil szervezetek több pert is indítottak az iskolai szegregáció ellen, hangsúlyozva, hogy ez sérti az egyenlő bánásmód és az oktatáshoz való jog elveit. Például Miskolcon, Győrben, Kaposváron, és Gyöngyöspátán feltárt szegregált oktatási gyakorlatok ügyében a bíróságok kimondták, hogy az érintett iskolák jogellenesen működtek, és számos esetben konkrét intézkedéseket írtak elő a jogsértések megszüntetésére, beleértve a deszegregációs intézkedéseket is.
- <sup>4</sup> EGYMI: a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából hozható létre. Az intézmény keretén belül működni kell kizárólag sajátos nevelési igényű gyermekeket, tanulókat ellátó óvodai, általános iskolai, fejlesztő nevelés-oktatást végző iskolai vagy középfokú iskolai feladatot ellátó intézményegységek [...] (Nkt. 9. §).
- <sup>5</sup> A hátrányos helyzet (HH) és a halmozottan hátrányos helyzet (HHH) fogalmát a Gyermekek védelméről szóló törvény 67. § A) határozza meg. Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált gyermek, aki esetében az alábbi körülmények közül egy fennáll: a) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony iskolai végzettsége, ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról – önkéntes nyilatkozata alapján – megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik, b) a szülő vagy a családbafogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága, ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az Szt. 33. §-a szerinti aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy, c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, illetve lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy

a gyermek a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek.

<sup>6</sup> A SNI fogalma nem egységes az európai és a hazai jogi szabályozásban, de a diagnosztikában sem (Szabó, 2015a, 2016, 2023; Hegedűs, 2023). A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény 4. § 23. pontja szerint sajátos nevelési igényű tanulók: kiemelt figyelmet igénylő gyermek, különleges bánásmódot igénylő gyermek, sajátos nevelési igényű gyermek, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, kiemelten tehetséges gyermek, valamint a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény szerint hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermek. Az OECD-országok a sajátos nevelési igényű tanulók körét kiterjesztik a szociális, kulturális, nyelvi kisebbséghez tartozó, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre is. Diagnosztikai szempontból a SNI egy gyűjtőkategória, amibe több fogyatékosági típus is beletartozik (lásd: BNO-10, 1995). Az európai és hazai SNI fogalom meghatározásáról részletes leírás olvasható Kállai Gabriella és Mile Anikó (2020) tanulmányában.

<sup>7</sup> Hazánkban az oktatás és képzés kormányzati irányítása megosztott. A közoktatásért a Belügyminisztérium felel, a felsőoktatás irányításáért pedig a Kulturális és Innovációs Minisztérium. A Belügyminisztérium az oktatás mellett az egészségügy, a társadalmi felzárkózás, a szociális terület irányításáért is felelős (Eurydice, 2023). Ld. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/hu/national-education-systems/hungary/magyarorszag-az-oktatas-rendszer-szerkezete-es-az-oktatas> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.

<sup>8</sup> Szakmai szervezet nyílt levele és a kérdőív: <https://lepjunkhogylephessenek.hu/2020/06/kerdoivunk-a-sajatos-nevelési-igenyu-tanulok-helyzeterol-a-tavoktatásban/> Utolsó letöltés: 2024. 01. 30.

<sup>9</sup> A köznevelési és a szakképző intézmények szétváltak. A köznevelési intézményekben a művészeti, a közművelődési és a pedagógiai képzési területet oktató intézmények szakgimnáziumként, a szakképző intézményekben a technikumok és a szakképző iskolák a felmenő rendszerű képzések mellett kifutó jelleggel a korábbi szakgimnáziumi és szakközépiskolai képzéseket is folytatják. A szakiskola és a készségfejlesztő speciális szakiskola a többi tanulóval sajátos nevelési igénye miatt együtt haladásra képtelen, illetve a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulókat készíti fel szakmai vizsgára, és nyújt részükre a munkába álláshoz, valamint az életkezdéshez szükséges ismereteket (KSH, 2021).

## Melléklet

<i>Időszak</i>	<i>2015–2019</i>
<i>Terminológiai kifejezések</i>	Az előző időszak jellemzői érvényesek: SNI gyermek, speciális nevelési szükségletű gyermek; fogyatékkal élő személy (EADSNE, 2011, 2012; Papp, 2012; Radványi és munkatársai, 2013; Byrne, 2013; Szabó, 2014). Dokumentumokból kivezetésre került fogalmak: egyenlőtlenség (helyette minden gyermeknek egyenlően járó), méltányos oktatás (helyette felzárkóztatás), integráció, szegregáció. (Ferge, 2016, 2017, Lőrincz és Antal-Fekete, 2022).
<i>Terminológiai besorolás</i>	Bio-pszicho-szociális modell és az orvosi modell (hiány oldaláról való megközelítés is jelen van). Teljes integráció (beolvadás).
<i>Politikai célok</i>	<b>EU:</b> szociális jogok európai pillére: befogadó társadalom, méltányosság, társadalmi kohézió, aktív polgári szerepvállalás előmozdítása az oktatás és képzés területén (Comission, 2017). <b>Mo.:</b> Európa 2020 stratégia: digitális jólét biztosítása – SNI tanulóknál is.
<i>Társadalmi kép</i>	<b>Mo.:</b> „Munkalapú társadalom” eszménye (Köllő, 2020); Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkóztatási Stratégia (MNTFS, 2022, Nagy, 2020). <b>EU:</b> Európa 2020 stratégia – digitális társadalom, nyitott technológiák; képzettebb munkaerő, nagyobb foglalkoztatás.
<i>Felölt-kép</i>	Az előző időszak fogalomhasználata jellemző: a társadalom teljes értékű, hasznos tagja. Joga van a munkához és számára a legkevésbé korlátozó környezet biztosításához.
<i>Iskolakép</i>	<b>Mo.:</b> Centralizált iskolarendszer. Egyházi fenntartású intézmények és az állami intézmények közti finansiális és szakmai autonómiai különbségek megjelenése (Ercse és Radó, 2019; Fejes és Szűcs, 2018; Velkei, 2019). Nemzetközi viszonylatban is kiemelkedően nagy a rendszer okozta szelektivitás, növekvő egyenlőtlenségek (Csapó, 2015). Kicsi az átjárhatóság az egyes intézménytípusok között (Velkei, 2019). HH és az tanulók továbbtanulása: egyre inkább a szakképzésbe vezet (Hermann, 2019). 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről, Szakképzés 4.0; <b>EU:</b> innovatív oktatás és környezet, digitalizáció; Nyitott technológiák: nyitott (ingyenesen hozzáférhető) oktatási segédanyagok. Nyitott tanulási környezet (European Comission, 2012; Council, 2018).
<i>Családkép</i>	<b>EU és Mo:</b> Egyszülős családok esetében magas a szegénység és társadalmi kirekesztődés kockázata (Eurostat, 2020; KSH, 2020). <b>Mo.:</b> cél, hogy a SNI gyermek családban éljen (szociális támogatás kicsi); kormányzati ideológia a nemzeti, vallásos értékek és a hagyományos nemi szerepeken alapuló ideológiai családmódel (Neumann és Mészáros, 2019). A SNI gyermeket nevelő családok a környezetüktől inkább elszigetelve, segítségre rászorulva élnék: anyagi, kulturális és kapcsolati és tőke nélkül (Rozsos és Krémer, 2009; Hrabéczy 2020). Szociálpolitikai intézkedések: bölcsődék építése, női munkavállalás erősítése (nem SNI családoknál) (Makay, 2018); családi pótlék az iskolába járáshoz kötése (Hermann, 2018; Szikra, 2020).
<i>Gyermek-kép</i>	Az előző időszak fogalomhasználata jellemző: speciális nevelési szükségletű gyermek, individuum.

Időszak	2020–2023
Terminológiai kifejezések	<p><b>EU:</b> Intrapersonális tényezőkről egyre inkább a speciális vagy kiegészítő ellátásra kerül a hangsúly több országban, elmozdulás tapasztalható az „interakcionista” meghatározások felé (Kállai és Mile, 2020, Krausz, 2020). A SNI nemzetközi értelmezése kitágult (EADSNE, 2020). <b>Mo.:</b> Különleges bánásmódot igénylő gyermek, SNI tanuló; felzárkóztatás, hátránykompenzáció; Integráció erősítése (Nat, 2020), inkluzív neveléssel szemben.</p>
Terminológiai besorolás	<p><b>EU:</b> egyes SNI csoportoknál még mindig orvosi, hiányorientált a besorolás. Egy-egy területen elmozdulás: szociális, bio-pszicho-szociális modell felé. (EASNE, 2022); <b>Mo.:</b> továbbra sem egységes a fogalomhasználat. Szakma: minden tanuló számára új módszertani megoldásokat szorgalmaz, tanulók számára optimális, hatékony pedagógiai környezet megteremtését (Mohai és Perlusz, 2020; Lindner és Schwab, 2020; Schwab, 2020).</p>
Politikai célok	<p><b>EU:</b> Inkluzív (FRA, 2022) és hozzáférhető európai digitális oktatás; Közös értékek és az inkluzív oktatás előmozdítása (European Commission, 2020b; Eu 2020 munkacsoport). Túlmutat a digitális technológiák oktatási alkalmazásán, minden oktatásrendszer-szintet érint (EASNE, 2022). <b>Mo.:</b> pandémia alatti oktatásban okozott helyzet hosszú távú negatív hatásainak csökkentése, különös tekintettel a „sérülékeny tanulói csoportokra” (MNTFS 2022). Oktatásirányítás – BM-hez került (2022): cél a rendfenntartás, iskolai erőszak visszaszorítása, iskolai zaklatások megállítása. Kormány vízió: EU legszigorúbb gyermekvédelmi rendszerének megteremtése. Demográfiai problémák megoldása: családok megerősítése, gyermekek védelme, gyermeki jóllét biztosítása (1202/2023. [V. 22.] Korm. határozat).</p>
Társadalom-kép	<p><b>EU:</b> Befogadó társadalom. Szakma: teljes társadalmi integráció szükségességét hangsúlyozza (Ducik és Perlusz, 2023). <b>Mo.:</b> Kormány vízió: munka alapú társadalom. Pandémia alatt: távmunkavégzés támogatása, munkahelyek védelmére, megtartására irányul. Szakmai, egészségügyi, oktatási és civil szervezetek 2020-ban követelték a megfelelő egészségügyi és szociális intézkedéseket: pl. csoportos tesztelés, kötelező maszkviselés, egyenlő esélyű hozzáférés az oktatási eszközökhöz (WHO, 2020). Nem volt a pandémia idején elérhető iskolai, óvodai fertőzésadat. Nem született vizsgálat a fogyatékosággal élő személyek pandémia alatti helyzetéről.</p>
Feltölt-kép	<p><b>EU:</b> Digitális Oktatási Cselekvési Terv 2021–2027: tagállami támogatás kiegészítő technológiák és hozzáférhető tanulási környezet fejlesztésére. Jövedelmi egyenlőtlenségek a megváltozott munkaképességű embereknél: jell. a minimálbéren történő foglalkoztatás. (European Commission, 2021). <b>Mo.:</b> Nyitott, befogadó, hozzáférhető munkaerőpiac: korlátozottan létezik. Védett munkahely nem minden fogyatékosági típusba tartozó személyeknek nyitott.</p>
Iskolakép	<p><b>Mo.:</b> Okt. pol.-i cél a tudásmegosztás, tananyag csökkentése, képességek-készségek fejlesztése, integráció erősítése (Nat, 2020); Szakmai és szülői igény: szemléletváltás; inkluzív szemlélet, egyéni tanulási környezet, egyéni tanulási utak (Mohai és Perlusz, 2020); 2020. márc. 13-tól pandémia: ált. iskolákban távolléti oktatás bevezetése. Digitális egyenlőtlenség, iskolai oktatáshoz való hozzáférhetőség. Befogadó iskolai környezet megerősítése, deszegregációs és antiszegregációs intézkedések folyt. Iskolaór program erősítése; (Köznev. Stratégia, 2021–2023). A tantermen kívüli oktatás súlyos negatív következménye: Az SNI-s tanulók a tanuláshoz való jogukat nem gyakorolhatták, pl. a súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermekek tankötelezettségüknek sem tehettek eleget (szakmai szervezet nyílt levél).</p>

<i>Iskolakép</i>	<b>EU:</b> Mo.-on a fő oktatási kihívások: a megfizethetőség, a korai iskolai szelekció és a romák elleni diszkrimináció (European Commission, 2020a). Nemzetközi vizsgálat, EU tagállamaiban sok SNI diák azért kerül speciális szakiskolába, mert nincs más lehetősége tanulmányainak folytatására (Eurostat, 2021). Kényszerválasztás okai: SNI státusz, kevés a középfokú integráló intézmény, kevés az elérhető szakma (Eurostat, 2021a; Tajtiné, 2023). Gyógyped.-i ellátórendszer kihívása: gyógyped.-i hiány miatt az ellátás biztosítása.
<i>Család-kép</i>	<b>Mo.:</b> Az előző időszak családképe a meghatározó. EU: Intézményen kívül elhelyezésének támogatása. Fogyatékosügyi stratégia 2021–2030 célja: a fogy. élő személyek, családjaik, szervezeteik részt vehessenek a velük kapcsolatos szakpolitikai párbeszédben, részesei legyenek az intézkedéseknek (European Commission, 2021). Bentlakásos intézmények számának csökkentése (FRA, 2022).
<i>Gyermekkép</i>	Különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló.

#### Absztrakt

Az oktatás hozzáférhetősége, minősége szorosan összefügg a társadalmi egyenlőtlenségeket fenntartó és reprodukáló mechanizmusok működésével (Fónai, 2020; Hüse és Ceglédi, 2018). A tanulmány célja, hogy 2015-től napjainkig feltárja a hazai oktatásban megjelenő egyenlőtlenségeket. A tanulmány egy összehasonlító elemzés keretében, társadalomtudományi megközelítésben mutatja be a sajátos nevelési igényű tanulókat (SNI) érintő hazai oktatási rendszerből fakadó egyenlőtlenségeket. Az összehasonlító elemzéskor nem csupán szakpolitikai dimenzió megvilágítására kerül sor – a jogszabályok és intézményi működés szabályait vizsgálva –, hanem a változó politikai és közpolitikai döntések hatásának várható társadalmi következményei és formálódó szakmai célok mentén nyújt egy átfogó képet. Ahol lehetőség adódott, az egyes intézkedések végrehajtásáról, gyakorlati megvalósulásáról és azok következményeiről is pillanatképet mutat. Továbbá kitér a befogadó szemlélet társadalmi és emberjogi dimenzióira is. Az összehasonlító vizsgálatot hat dimenzió mentén, három fő kutatási kérdés köré csoportosítja. A tanulmány rámutat arra, hogy az elmúlt 20 évben jelentős fejlődés ment végbe az oktatás minőségügyében (Polónyi, 2023). A valódi intézkedések azonban nem tudták érdemben csökkenteni az oktatási rendszer szelektivitását (Ferge, 2016; Lőrinc és Antal, 2022). Szükség van egy pedagógiai szemléletváltásra, amely tágabb keretben értelmezi a befogadó oktatást (Ducik és Perlusz, 2023): felismerve valamennyi tanuló jogát az egyéni tanulási környezetben, egyéni tanulási utak alkalmazásához.

**Kulcsszavak:** egyenlőtlenségek, inkluzív oktatás, sajátos nevelési igény, társadalmi befogadás