

ACT-InclusivE – Actors of Change Towards Inclusive Education

Grant Agreement No. 101090038 — ACT INCLUSIVE — ERASMUS-EDU-2022-PCOOP-ENGO



Országlapok az inkluzivitásról a magyarországi többségi iskolákban

Deliverable D2.2



Co-funded by the
European Union

Az Európai Unió finanszírozásával. Az itt szereplő vélemények és állítások a szerző(k) álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül egyeznek meg az Európai Unió vagy az Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) hivatalos álláspontjával. Sem az Európai Unió, sem az EACEA nem vonható felelősségre miattuk.

Document Identification			
Deliverable Title	Country Sheets on Inclusiveness in Mainstream Schools (HU)		
Deliverable ID	D2.2		
Author(s)	Andrea Perlusz, Dr.; Barbara Panyik		
Review history			
Version	Date	Reviewer(s)	Notes
0.1	06.09.2023	Symbiosis Foundation	-
0.2	18.09.2023	Ana Hannotte; Orazio Fiorini	
0.3	27.09.2023	Helena Clark	
1.0	30.09.2023	Ana Hannotte	

Disszeminációs szint	
Nyilvános	x
Privát	

Ez a dokumentum a 101090038 számú Támogatási szerződés feltételei alapján készült. Az Európai Unió finanszírozásával. Az itt szereplő vélemények és állítások a szerző(k) álláspontját tükrözik, és nem feltétlenül egyeznek meg az Európai Unió vagy az Európai Oktatási és Kulturális Végrehajtó Ügynökség (EACEA) hivatalos álláspontjával. Sem az Európai Unió, sem az EACEA nem vonható felelősségre miattuk.



Tartalomjegyzék

Előszó.....	4
Bevezető.....	4
Miközben az oktatási rendszerek átalakításának minden bizonnyal több szinten kell intézkedéseket tartalmaznia, az iskolai közösség tudatosságának és szakembereinek képességfejlesztése kulcsfontosságú az iskolai környezet sokszínűségének kialakításához. A jelenlegi körülmények és az oktatási rendszer meglévő struktúráinak feltérképezése így logikus lépésként következik.....	5
Módszertan	5
I. Áttekintés a magyar oktatási rendszerről országos szinten	7
1. Az inkluzív nevelés története és a gyakorlatok alakulása Magyarországon.....	8
A nemzeti oktatási stratégia illeszkedése a releváns ENSZ és európai stratégiához	11
2. A magyar oktatási rendszer legfontosabb jellemzői	11
Elérhetőség és hozzáférhetőség.....	14
3. Fogyatékossgal élő és/vagy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek az iskolákban	15
Sajátos nevelési igényű gyermekek (SNI) és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek (BTMN)	15
Fogyatékossgal és tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek számára elérhető támogatások	16
Gyerekek státusz nélkül – lehetséges?.....	17
4. Úton a befogadás felé	17
II. Fókuszban a helyi iskolák: az adatgyűjtés eredményei	19
1. Az iskolai dolgozók körében végzett adatgyűjtés legfontosabb eredményei	19
Többségi iskolák elérhetősége és hozzáférhetősége	19
Fogyatékossgal élő diákok diákok segítése és támogatása az iskolai mindennapokban	19
Legnagyobb kihívások a befogadó oktatás kialakítása során az iskolai dolgozók szemszögéből..	20
2. A diákok körében végzett kérdőíves felmérés legfontosabb eredményei.....	23
3. A szemléletformáló és figyelemfelhívó tevékenységek fontossága.....	24
III. Kihívások az inkluzív nevelés felé vezető úton	26
Jogsabályi hivatkozások	29
1. számú melléklet - Oktatási intézmények.....	30



Előszó

Az **"Országlapok az inkluzivitásról a többségi iskolákban"** című kiadvány az Erasmus+ "Partnerség az együttműködésért az oktatás és képzés területén" program (ERASMUS-EDU-2022-PCOOP-ENGO) által finanszírozott "ACT INCLUSIVE" európai projekt keretében készült kulcsfontosságú eredmények sorozata. Az "ACT INCLUSIVE" projekt a fogyatékosági jogok, a támogatásnyújtás, az inkluzív oktatás és a kapacitásépítés területén szakértelemmel rendelkező különböző érdekelt feleket egyesíti. A projekt célja, hogy lehetővé tegye az ismeretek terjesztését a többségi iskolákban, terjessze az inkluzív gyakorlatokat és az iskolai közösség (diákok, tanárok, iskolai személyzet) tudatosságának növelésére alkalmas anyagokat, valamint elősegítse a fogyatékosággal élő diákok megerősítését.

Az **"Országlapok az inkluzivitásról a többségi iskolákban"** nemzeti szintű (Ciprus, Franciaország, Magyarország, Szlovénia és Spanyolország) desk research, valamint az ugyanezen célszörök tanáraival, diákjaival és az iskolák személyzetével készített interjúk alapján készültek. Ez a kutatási módszer arra irányult, hogy az oktatási rendszer jelenlegi struktúrája, a tanulók jogainak és szükségleteinek elismerése, a rendelkezésre álló támogatási eszközök, valamint a megkérdezettek által kifejtett nézetek és aggodalmak alapján értelmezze az inkluzivitás helyzetét az iskolai környezetben. Az országlapok az ACT INCLUSIVE célzott tudatosság-növelő kézikönyvek kidolgozásának alapját képezik, de az oktatási szakemberek, kutatók, politikai döntéshozók és az érdeklődő nyilvánosság számára is tájékoztató anyagként szolgálnak.

Az **ACT INCLUSIVE projektet** az European Association of Service providers for Persons with Disabilities (EASPD) (Belgium) támogatja, valamint 5 különböző ország fogyatékosággal élő embereket támogató szolgáltatói és oktatási központjai: Spanyolország (COGAMI), Magyarország (ETA), Ciprus (CARDET), Franciaország (LADAPT) és Szlovénia (Center VAL). Minden egyes célszörök esetében egy-egy országlapot készítettek a fogyatékosággal élő tanulók befogadására vonatkozó legfontosabb információkkal, részletezve az oktatáshoz való hozzáférés jelenlegi struktúráit, a jogi rendelkezéseket, a befogadás többségi iskolákban történő megvalósításának jelenlegi kihívásait és a további lépéseket.

Az **Európai Bizottság** e kiadványhoz nyújtott támogatása nem jelenti annak tartalmának jóváhagyását, az kizárólag a szerzők véleményét tükrözi. A Bizottság nem tehető felelőssé a benne foglalt információk felhasználásáért.

Bevezető

Az **inkluzív oktatás egy folyamatosan fejlődő fogalom**, amely ma már a társadalom minden csoportjának a minőségi oktatáshoz és oktatási támogatáshoz való teljes körű hozzáférését foglalja magában, függetlenül a kiszolgáltottság vagy marginalizáltság szintjétől (Florian 2019¹). Ugyanígy fontos az, ahogyan azt a Fogyatékosággal élő személyek jogainak bizottsága is pontosítja, az inkluzív oktatás lehetőséget biztosít más emberi jogok érvényesítéséhez, mivel átfogó, a társadalmi mobilitás, a részvétel és az autonómia irányába ható, felhatalmazó hatást fejt ki.

¹ Florian, L (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education, International Journal of Inclusive Education, 23:7-8, 691-704. Available at: doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801



A fogyatékossgal élők befogadásának sajátos összefüggésében az inkluzív oktatás európai és nemzetközi szinten többször is gazdagodott. Ezek egyértelműen kimondják az **esélyegyenlőséghez és a megfelelő minőségű oktatáshoz való jogot; a jogot a befogadó társadalomban való részvételhez és az ahhoz való teljes körű hozzájáruláshoz; a jogot az oktatás megválasztásához és inkluzív környezetben való oktatáshoz; valamint a megfelelő erőforrásokhoz és szakértelemhez való jogot az oktatási, szociális és egészségügyi igények teljesítése érdekében** (beleértve a gyermek mindenek felett álló érdekének tiszteletben tartását).

Az iskolai környezetre vonatkozó **inkluzivitás szintén bizonyítottan általános előnyökkel jár minden diák számára**, mivel a fogyatékossgal élő és a nem fogyatékossgal élő diákok közötti interakció az iskolai környezetben mindkét csoport számára hatékonyabb tanulási lehetőséget biztosít. Ennek ellenére a teljesen inkluzív oktatási rendszerek megvalósítása Európa-szerte várat még magára. A COVID-19 világjárvány miatt a közelmúltban hozott korlátozó intézkedéseknek köszönhetően nagyobb hangsúly került arra, hogy **sürgősen szükség van olyan befogadó megközelítésekre, amelyek lehetővé teszik az összes tanuló igényeinek megfelelő környezet kialakítását**. Bhan és Julka (2021²) rámutatott, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek oktatással kapcsolatos kihívásai a következők: a társak közötti interakció hiánya; a terápiák hiánya; a diagnosztikai értékelés hiánya; a rutin megszakítása; a tanári támogatás hiánya; az étkezéshez való hozzáférés hiánya.

A Különleges Megbízott "A fogyatékossgal élő gyermekek képessé tétele az emberi jogok gyakorlására"³ című 2019. évi jelentésében szintén rámutat arra, hogy **a fogyatékossgal élő gyermekek életkoruk, nemük, fogyatékossguk vagy más tényezőjük miatti megbélyegzés és sztereotípiák** (14. oldal) a fogyatékossgal élő gyermekek általános iskolai rendszerben való folyamatos szegregációjának kulcsfontosságú tényezői közé tartoznak.

Miközben az oktatási rendszerek átalakításának minden bizonnyal több szinten kell intézkedéseket tartalmaznia, az iskolai közösség tudatosságának és szakembereinek képességfejlesztése **kulcsfontosságú az iskolai környezet sokszínűségének kialakításához**. A jelenlegi körülmények és az oktatási rendszer meglévő struktúráinak feltérképezése így logikus lépésként következik.

Módszertan

Céljaink elérése érdekében a **partnereink átfogó szakirodalmi áttekintést készítettek a történelmi háttérrel, a jogszabályokról és az iskolarendszer jelenlegi struktúrájáról, valamint a többségi iskolákban az inkluzivitás jelenlegi helyzetével kapcsolatos kihívásokról/korlátokról**. Az anyagok kidolgozását a LADAPT által kidolgozott kérdéssor irányította, amely kidolgozásához minden partner hozzájárult. Az összegyűjtött információkat az egyes országok helyi tapasztalatokkal és a nemzeti környezet ismeretével rendelkező szakmai szervezetek is felülvizsgálták. Az észrevételek beépítésre kerültek, és a tartalom összegzésével állították össze ezt az Országlapot.

² Bhan, S. and Julka, A., 2021. Disability Inclusive COVID-19 Response. Best Practices. Elérhető: unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378354

³ Empowering children with disabilities for the enjoyment of their human rights, including through inclusive education - Annual report of the United Nations High Commissioner for Human Rights and reports of the Office of the High Commissioner and the Secretary-General, 2019



A második szakaszban a **partnerek összegyűjtötték és elemezték a helyi iskolák tanulóinak (fogyatékkal élő és nem fogyatékkal élő), tanárainak és személyzetének nézőpontjait, véleményét, tapasztalatait, valamint az általuk megfogalmazott igényeket és kihívásokat.** Az iskolákban végzett adatgyűjtés révén átfogó képet kívánunk kapni az iskolai inkluzív oktatás helyzetéről, valamint szeretnénk mélyebben megérteni az iskolai személyzet, a tanárok és a diákok nézőpontjait és tapasztalatait, valamint azokat a főbb nehézségeket, amelyekkel a mindennapok során szembesülnek.

A kutatási célokkal összhangban **2023 májusa és szeptembere között különböző mérőeszközökkel gyűjtöttünk információkat** annak érdekében, hogy megismerjük az iskolák gyakorlatát és véleményét az inkluzív oktatásról, annak kihívásairól és sikereiről. A mérőeszközöket a francia partner, a LADAPT irányításával fejlesztettük ki és véglegesítettük projektpartnerünkkel.

Az **adatgyűjtés összesen X iskolára összpontosított** Cipruson, Franciaországban, Magyarországon, Szlovéniában és Spanyolországban, **ebből 7 iskola Magyarországon.** Az iskolák kiválasztásakor fontos szempont volt, hogy többségi iskolákat válasszuk ki és az általános és középfokú oktatási intézmények személyzetének és diákjainak véleményét is megismerjük. Az iskolák kiválasztásakor különös figyelmet fordítottunk arra, hogy az iskola nyitott legyen a fogyatékkal élők helyzetére, és hogy fontos legyen az elfogadás és befogadás előmozdítása az intézményen belül.

Magyarországon 126 diák válaszolt a papír alapú kérdőívre; 14 félig strukturált interjút készült a tanárokkal és az iskola személyzetével, minden iskolában 2-2 interjúval, valamint 61 online kérdőívre válaszoltak a szakemberek. A kutatásban résztvevők munkakörüket tekintve: iskolaigazgatók és igazgatóhelyettesek, pedagógusok, fejlesztő pedagógusok, iskolapszichológusok és más, az iskolai inkluzív oktatással kapcsolatban különböző releváns pozíciókat betöltő támogató szakemberek. A kutatásban való részvétel önkéntes volt, és a válaszadók névtelensége pedig biztosított az eredmények összegzésekor.

Az adatgyűjtés feltáró és leíró jellege, valamint az iskolai gyakorlatok megismerése miatt **az adatgyűjtésnek nem célja az 5 ország teljes intézményrendszerének és működésének leírása, így a következő fejezetekben bemutatott eredmények nem, vagy csak nagyon korlátozottan általánosíthatók.** Mindazonáltal az eredmények rámutatnak azokra a véleményekre, igényekre és az előrelépési lehetőségekre, amelyek lehetővé teszik a befogadóbb gyakorlatok kialakítását, valamint a tanulók és az iskolai közösség egésze számára barátságos és sokszínű környezet kialakítását.



I. Áttekintés a magyar oktatási rendszerről országos szinten

Az integrált oktatás közel 30 évvel ezelőtti megjelenése óta **folyamatosan nő az integrációban részt vevő gyermekek száma**, és jelenleg **a sajátos nevelési igényű gyermekek több mint 70%-át érinti**. Széleskörű magyarországi elterjedését olyan tényezők segítették elő, mint a születések számának csökkenése, ami a többségi intézményekben a tanulólétszám csökkenéséhez vezetett, jelentősen növelve a többségi intézmények befogadóképességét. További hozzájáruló tényező volt a szülői jogok törvényi garanciái és a fogyatékossgal kapcsolatos paradigmaváltás, az egyén és a környezet közötti össze nem illés hangsúlyozása, valamint a neurodiverzitás kiemelése a kizárólag az egyéni hiányosságokra való összpontosítás helyett. Az integrációs mozgalmat támogatta a fogyatékossgal élő személyek és szülei erősödő érdekérvényesítése és a „*Semmi rólunk nélkülünk*” elv megjelenése. **Miközben Magyarországon az integráció széles körben elterjedt, sok más országban már az inkluzív oktatás megvalósításáról folyik a szakmai vita. Az integrált oktatás viszonylag nagy magyarországi elterjedése ellenére még nem beszélhetünk teljes körű befogadról.** Csak néhány hazai intézmény felel meg az inkluzív oktatás kritériumainak (például a „Gyermek háza” Alternatív Program (Kókayné, 1999⁴) vagy a Szigetvári Istvánffy Általános Iskola (Pirisi és Pesti, 1996⁵).

Az **objektív tárgyi** (pl.: fizikai környezet, különböző tanulást támogató eszközök, digitális eszközök, fizikai feltételek stb.) és a **személyi feltételek** (pl.: segítő tanárok, speciális tanárok, sajátos nevelési igényű tanárok stb.) **megléte fontos tényező az inkluzív oktatás sikeres megvalósításában**. Sajnos továbbra is számos hiányosság áll fenn ezek elérhetőségében, ami az integrált oktatás megnövekedett volumenével is összefügg, egyre több gyermek és pedagógus igényel helyi támogatást. **Az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyermekek összetétele is megváltozott**; manapság a komplexebb igényű tanulók a többségi intézményekben tanulnak, ami több kihívást jelent mind a többségi, mind a gyógypedagógiai tanárok számára.

Az inklúzió minőségét **befolyásolja a szakemberek és az intézmények közötti együttműködés** (vö. Papp, 2002⁶; Szekeres et al., 2013⁷), hiszen ez nélkülözhetetlen a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásához. **Az inkluzív oktatás sikere megköveteli a bizalmon és az információcserén alapuló partnerség kialakítását az intézményi nevelés résztvevői és a szülők között.** A gyakorlatban ez az

⁴ Kókayné Lányi M. (1999). Befogadó osztály a Gyermekek Házában. in Kereszty Zs. (Ed.), Mindenki iskolája. Budapest: IFA-BTF-OM, old.: 269–282.

⁵ Pirisi J., Pesti G. (1996). Differenciált tanulásszervezés – differenciált képességfejlesztés. in Gereben F., Kereszty Zs. (Ed.), Különböznek. Budapest: BTF, 237–253.

⁶ Papp, G. (2002). Esélynövelés az integrációval. GYOSZE Különszám, 61–69.

⁷ Szekeres, Á., Perlusz, A. & Takács, I. (2013). „...egy ideális világban csak így szabadna tanítani...” Gyógypedagógusok véleménye az integrációval kapcsolatban. In Zászkaliczky, P. (Ed.), A társadalmi és az iskolai integráció feltételrendszere és korlátai (pp. 201–226). ELTE Eötvös Kiadó.

együttműködés gyakran kudarcot vall, és nem csak Magyarországon (Meilinger, 2011⁸; Podráczky és Marton, 2012⁹; Belmont et al., 2012¹⁰; Marton, 2019¹¹).

1. Az inkluzív nevelés története és a gyakorlatok alakulása Magyarországon

Az integráció az óvodákban és az iskolákban Magyarországon az 1970-es évek végén, a nyugat-európai integrációs kezdeményezésekkel, mozgalmakkal szinte egyidőben indult meg. Kezdetben a gyógypedagógiai nevelés végső céljaként jelent meg a társadalmi integráció, majd az 1980-as években megfogalmazódott „a különböző képességű és fejlettségű gyermekek integrált, közös rendszerben történő nevelésének gondolata” (Lányiné, 1987, 933¹²). A nemzetközi gyakorlatban megjelenő inkluzív oktatási irányzatok hatására a fogyatékos gyermekek/tanulók integrációja Magyarországon is hangsúlyosabbá vált az 1980-as években. **Az 1985. évi I. törvény az oktatásról eltörölte azt a szabályozást, hogy a fogyatékossgal élő gyermekeket oktató speciális iskolák alacsonyabb végzettséget adnak, mint az általános iskolák,** amely nem tette lehetővé az odajáró tanulók számára, hogy középfokú oktatásban folytassák tanulmányaikat. Ez egy jelentős lépés volt a fogyatékossgal élő tanulók szakmai oktatása felé. **A közoktatásról szóló 1993-as törvény az integrált oktatást a speciális oktatás legális alternatívájaként írta elő.** Ezzel egyidejűleg rendelettel szabályozta az integrált nevelés – oktatás feltételeit (Csányi-Perlusz 2001.¹³). Az 1990-es évektől a hazai közoktatásban is **megjelent az inklúzió fogalma.**

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003. évi módosítása bővítette a fogyatékossgal kategóriákat. A különleges bánásmódra jogosultak kategóriája **kiterjedt az autizmus spektrum zavart mutató és az egyéb pszichés fejlődési zavar miatt súlyos és tartós tanulási akadályokkal küzdő gyerekekkel.** Öt év alatt ötszörösére nőtt az egyéb pszichés fejlődési zavar miatt SNI-s tanulók száma, és jelentős eltérések mutatkoztak a megyék statisztikáiban. Ezért **2007-ben módosultak a diagnózisra vonatkozó szabályok, és teljeskörűen felülvizsgálták az érintett populációt.** Csökkent az orvosi diagnosztikai szempontok és a szelekciós mechanizmusok jelentősége az SNI gyermekek és tanulók inkluzív oktatásában. Egyre nagyobb **hangsúlyt kapnak a különböző oktatási igényekhez igazodó fejlesztési lehetőségek.**

⁸ Meilinger, A. (2011). Szülőszerep az integrációban. (Az eltérő fejlődés hatásai a szülőkre). In Papp, G. (Ed.), A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig (pp. 59–71), ELTE Eötvös Kiadó.

⁹ Podráczky, J. & Marton, E. (2012). A szülők bevonásának, aktív tételének lehetőségei az óvodai nevelésben. In Bodnár, G. (Ed.), Hét aranyalma. Módszertani gyűjtemény óvodapedagógusoknak (pp. 65–86). Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt.

¹⁰ Belmont, B., Pawlowska, A. & Vérrillon A. (2012). Partnership with Parents. In Kron, M. (Ed.), Growing up Together (pp. 68–75). Zentrum für Planung und Evaluation sozialer Dienste (ZPE), University of Siegen.

¹¹ Marton, E. (2019). A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában. PhD-értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.

¹² Lányiné E. Á. (1987). Az integrációs nevelési kísérletek pszichológiai megközelítésből Pedagógiai Szemle 37. évf. 9. sz. 931-935.

¹³ Csányi Y. - Perlusz A. (2001). Integrált nevelés - inkluzív iskola. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye / [szerk. Báthory Zoltán, Falus Iván]. - Bp. Osiris, 314-332.



A **sajátos nevelési igény meghatározása összhangban van az Európai Unió (EU) gyakorlatával**; a komplex diagnózis és az oktatási tartalom elsajátítása az általános iskoláztatás keretei között történik. Az adott területre szakosodott szakemberek (pszichológusok, gyógypedagógusok, konduktív tanárok, orvosok) felméri a gyermekek speciális szükségleteit (**komplex diagnózis**). A tananyagot speciális felszerelések, infrastruktúra és szakképzett szakemberek segítségével adják át az oktatás teljes időtartama alatt vagy annak egy részén.

A **pedagógiai szakszolgáltató intézmények a diagnosztika és tanácsadás mellett terápiát és családgondozást is végeznek**. Az esélyegyenlőségről szóló 2003. évi CXXV. törvény értelmében a SNI tanuló szülőjének joga van részt venni a gyermekeik elhelyezésével kapcsolatos döntéshozatalban.

A **legtöbb oktatási szinten ma már létezik integrált (inkluzív) oktatás**. A 2021/2022-es tanévben a közoktatásban részt vevő fogyatékossgal élő gyermekek és tanulók 67%-a részesült integrált oktatásban. Ha külön csoportként kezeljük a súlyos és halmozottan fogyatékos gyermekeket, akkor 2021-ben a közoktatásban résztvevő fogyatékos gyerekek és tanulók 69%-a részesült inkluzív oktatásban. A legutóbbi központi statisztikai adatfelvétel (2021. október 1.) szerint az oktatási intézmények 80%-a foglalkozik SNI-tanulók oktatásával (74%-a inkluzív oktatással). A különböző fogyatékossgai kategóriákban az integráció mértéke nem azonos, pl. a beszéd fogyatékos tanulóknál 90% feletti, míg az értelmi fogyatékos tanulóknál csak 20-30%.

A **nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény** kimondja, hogy a **tanulási és vizsgáztatási feltételeket a fogyatékossgal élő hallgatók esetében az adott speciális szükségletekhez kell igazítani**. Ezen túlmenően a fogyatékos hallgatóknak segítséget kell nyújtani a hallgatói kötelezettségeik teljesítéséhez. Indokolt esetben a fogyatékossgal élő hallgatók mentesülnek egyes modulok felvétele, egyes tanegységek teljesítése vagy vizsgák letétele alól. Extra támogatásokat is igénybe vehetnek, mint pl. jegyzetelő, korrepetálás stb. A **felsőoktatásban tanuló speciális szükségletű hallgatókról sajnos nem áll rendelkezésre friss statisztikai adat**, arányuk viszonylag alacsony.

A fogyatékossgal élő és/vagy tanulási nehézségekkel küzdő tanulók aránya az általános iskolákban:

2022/23 tanév	tanulók létszáma	ebből speciális iskolában/osztályban
	715.155 (100 %)	16.434 (2.297%)

1. táblázat:

Az alapfokú oktatásban (1-8 osztály, többségében 6-14 éves) tanulók száma általános és speciális iskolákban és osztályokban (Belügyminisztérium, Kulturális és Innovációs Minisztérium)

SNI tanulók száma fogyatékossga típusa szerint:

TANÉV	ÖSSZESEN	enyhe fokú ért. fogy.	középsúlyos ért. fogy.	nagyothallos	süket	gyengénlátó	vak	mozgáskorlátozott	beszéd fogyatékos
2021/2022	97 286	16 270	4 465	1 374	212	615	84	1 701	6 348

	enyhe fokú ért. fogy. és valamilyen társuló fogy.	középsúlyos ért.fogy. és társuló fogy. v.	siket-vakság	autizmus spektrum zavar	súlyos tanulási zavar	súlyos figyelem zavar	súlyos viselkedés zavar		Súlyos és halmozott fogyatékoság
2021/2022	2120	1469	12	8 437	45 333	5 874	2 972		2 579

2. táblázat:

A fogyatékos és/vagy tanulási nehézségekkel küzdő tanulók száma óvodában, általános és közép fokú intézményben a fogyatékoság típusa szerint (Belügyminisztérium, Kulturális és Innovációs Minisztérium)

A speciális intézmények szerepének megváltozása a XX-XXI. század fordulóján ment végbe. Az ismert történelmi háttérű intézmények az elmúlt évtizedekben diákjaik több mint felét elvesztették. Az inkluzív oktatás növekvő arányával egyértelművé vált, hogy **kiemelten fontos a sajátos nevelési igényű tanulók széleskörű ellátása a helyi iskolákban**, ami a speciális intézményekben felhalmozott ismeretek terjesztését eredményezte.

A nyugati országokban un. speciális oktatási központok vagy forrásközpontok jöttek létre, Magyarországon a speciális intézmények a 2000-es évek elején alakultak át **Egységes gyógypedagógiai, konduktív nevelés-módszertani intézményekké (EGYMI)**. A széles körű szolgáltatásokkal rendelkező EGYMI-k célja, hogy segítsék a többségi iskolákat az SNI tanulók befogadásában. Szolgáltatásaik elsődleges célcsoportja egyrészt az SNI tanulók (specifikus fejlesztés, eszközkölcsonzés), másrészt a többségi tanárokat és közösségeket is támogatják (inkluzív attitűdök, speciális módszertanok, technikák, differenciálás, átképzés stb.) Az intézmény keretein belül **speciális óvodai, általános iskolai vagy középiskolai tevékenységet végző, SNI-tanulók fejlesztő nevelését végző egység, valamint gyógypedagógusok és konduktorok utazótanári hálózata működik**. Az EGYMI-k családsegítő és iskola-egészségügyi feladatokat is elláthatnak. **„Utazó gyógypedagógus” (utazótanár):** az adott gyógypedagógusok/konduktorok utazótanári hálózatának alkalmazásában álló gyógypedagógus/konduktor, aki rendszeresen a munkáltatója telephelyén kívül látja el feladatát.

További támogató intézmény a **Pedagógiai Szakszolgálat**. Minden megyében (és a fővárosban) egy-egy pedagógiai szakszolgálat működik, amelynek minden járásban van egy-egy alintézménye és egységei. Ezek egységes vezetés és szakmai protokollok alatt állnak. A pedagógiai szakszolgálat feladatai közé tartozik:

- gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés, nevelés és gondozás, (korai beavatkozás és megelőzés);
- szakértői tevékenység (szakértői bizottság);
- oktatási tanácsadás;
- logopédiai terápia;
- továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadás;
- konduktív pedagógiai szolgáltatás;
- adaptált testnevelés;
- iskola- és óvodapszichológiai szolgálat;
- különösen tehetséges gyermekek/diákok támogatása

Magyarországon a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény határozza meg az **iskolavezetők kinevezésének feltételeit**, valamint az iskolavezetők fő feladatait és felelősségét. Bővebb információ a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendeletben található. (Emberi Erőforrások Minisztériuma, 2012). Ami a tartalmi kérdéseket illeti, minden oktatási intézmény öt évente köteles önértékelést végezni az **országos pedagógiai-szakmai ellenőrzési rendszer** előírása szerint. Ezen túlmenően az adott oktatási intézmény oktatói és szülői közössége értékeli az iskolavezető munkáját megbízatásának második és negyedik évében, amely összesen öt évre szól. **A magyar hivatalos dokumentumokban nincs közvetlen utalás az inkluzív intézményvezetésre**, de az iskolavezetőt a munkáltató ösztönző pótlékban részesítheti, figyelembe véve például a következőket: az iskolai lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számának alakulása, a vezető szerepe és eredményessége a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában vagy a sajátos nevelési igényű tanulók más tanulókkal való inkluzív oktatásának támogatásában.

A nemzeti oktatási stratégia illeszkedése a releváns ENSZ és európai stratégiához

A kormány 2020 augusztusában fogadta el a 2021-2030 közötti uniós programozási időszakra vonatkozó köznevelési stratégiát, melynek fő célja a méltányos, korszerű közoktatási rendszer megvalósítása. A **Magyar Köznevelési Stratégia (2021-30)** fő célja a társadalmi felzárkóztatás és tehetséggondozás, valamint a szociálisan hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, bármely okból alulteljesítő csoportok tanulói tanulási képességének fejlesztése, a színvonalas oktatáshoz való hozzáférési esélyeinek további javítása. **A tervezett fejlesztési irányok összhangban vannak az európai uniós stratégiák közoktatást érintő elemeivel.**

Magyarország 2007. július 6-án ratifikálta a **Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményt és annak fakultatív jegyzőkönyvét is**. Az egyezményt aláíró országok elismerik, hogy az egyezmény rendelkezéseit kötelező átültetni a nemzeti jogba. Ennek eredményeként jelentős változások történtek a magyar jogszabályokban, de a folyamat nagyon lassú.

2. A magyar oktatási rendszer legfontosabb jellemzői¹⁴

Az Alaptörvény értelmében **minden magyar állampolgárnak joga van az oktatáshoz**. Magyarország ezt a jogot a közoktatás kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező alapfokú oktatás, az ingyenes és általánosan hozzáférhető középfokú oktatás, valamint a mindenki számára képességei szerint hozzáférhető felsőoktatás biztosításával, valamint a törvényben meghatározott anyagi támogatással biztosítja. A **Nemzeti köznevelésről szóló törvény** szerint a magyar államnak kötelessége biztosítani az ingyenes és általánosan hozzáférhető oktatáshoz való jogot. Az általános szabályok minden gyermekre és tanulóra azonosak beleértve a fogyatékossgal élő gyermekeket is. Magyarországon minden gyermek köteles intézményi nevelésben részt venni: A gyermekek napi legalább négy órában kötelesek részt venni az óvodai nevelésben attól az évtől kezdve, amelyben augusztus 31-e előtt betöltik a harmadik életévüket. A gyermekek abban a naptári évben tekintendők tankötelezettnek, amikor augusztus 31-ig betöltik a hatodik életévüket (vagy speciális esetekben

¹⁴ Több információ: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/hungary/organisation-education-system-and-its-structure>



legkésőbb a következő évben). A tankötelezettség a tanuló 16. életévének betöltéséig tart. A sajátos nevelési igényű tanulók tankötelezettsége szükség esetén a 23. életévük betöltését követő tanév végéig meghosszabbítható.

Magyarországon **minden SNI gyermek számára** a diagnózis felállítását követően azonnal elérhető az **ingyenes korai intervenció (fejlesztés) program**, amelyet elsősorban a gyermek otthonában, illetve a Pedagógiai Szakszolgálatoknál biztosítanak. A **megyei pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottsága komplex pszichológiai, pedagógiai-gyógypedagógiai, orvosi vizsgálatuk alapján szakvéleményt készít**, és javaslatot tesz a pedagógiai a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók speciális bánásmód keretében történő nevelésére, meghatározva a nevelés- oktatás módját, formáját és helyét. A szakértői bizottság tájékoztatja a szülőt azon intézményekről, amelyekben sajátos nevelési igényű gyermeke részt vehet az oktatásban (ideértve az inkluzív nevelést is). **A közoktatási intézményt a szülő választja ki a szakértői bizottság által javasolt intézmények közül.** A diagnosztikai vizsgálatot óvodai ellátás követi, amely speciális vagy integrált formában valósul meg.

Közoktatási intézményt az állam, a nemzetiségi önkormányzatok és a Magyarországon bejegyzett egyházak, valamint más szervezetek vagy személyek alapíthatnak és működtethetnek azzal a feltétellel, hogy e tevékenység végzésére a törvényben meghatározott jogosultságot szereztek. Óvodát az önkormányzat is alapíthat és működtethet. Az egyházi és magánintézmények gyakran jobb infrastrukturális feltételekkel rendelkeznek, a magánintézményekben a szülők tandíjat fizetnek. A magyarországi közoktatási intézmények száma jelenleg: 5885. Ebből az 5885 intézményből:

- 173 speciális gyógypedagógiai intézmény,
- 150 részben szegregált intézmény,
- 3807 befogadó többségi oktatási intézmény,
- 1344 nem inkluzív, nem szegregált, nem részben szegregált oktatási intézmény,
- 411 egyéb (pedagógiai szakszolgálatok, pedagógiai szakmai szolgáltató intézmények, független külföldi iskolák, ágazatokon átívelő vegyes profilú intézmények, önálló kollégiumok, önálló alapfokú művészeti iskolák).

Az általános és alsó középfokú oktatás többnyire egyszerűszerű rendszerben zajlik a 8 osztályos általános iskolákban. A 9-12. évfolyamot, vagyis a 15-18 éves tanulók **felső középfokú oktatását** általános középiskolák (gimnázium) biztosítják. Az általános középiskolák (gimnázium) azonban korábban (5. vagy 7. osztálytól) hosszabb programokat is kínálhatnak. További középiskolák: szakközépiskolák (szakgimnázium), szakképző iskolák (szakképző Iskola és technikum), gyógypedagógiai szakiskola (szakiskola) és speciális képességefejlesztő iskola (középiskola közép-súlyos értelmi fogyatékos tanulók számára). A középiskolákba a felvételi vizsgákat központilag szervezik. A diákok központi felvételi vizsgát írnak magyar irodalomból és nyelvtanból és matematikából, melynek pontszáma alapján kerülhetnek be a középfokú oktatási intézményekbe. A közoktatási törvény az SNI- és BTMN-vizsgázók számára is hosszabb felkészülési időt biztosít a felvételi vizsgára, valamint az iskolai tanulmányaik során használt eszközöket írásban vagy szóban is használhatják.

Az **általános középiskolák** általános műveltséget nyújtanak, és felkészítenek az érettségi vizsgára, amely a felsőoktatásba való továbbtanulás feltétele. A szakközépiskolák általános és szakképzés előtti oktatást nyújtanak, középiskolai érettségi vizsgára készítik fel, és középiskola utáni, nem felsőfokú



szakképzési programokat kínálnak (ISCED 4 C). Az érettségi vizsga egy államvizsga, amely egyben a felsőoktatási intézménybe való felvételi vizsga része.

A **szakiskolák** általános, szakképzést előkészítő és szakmai képzést folytatnak, valamint az általános iskolát el nem végzettek számára is nyújthatnak felzárkóztató képzést. A **speciális készségfejlesztő iskolák** általános és gyakorlati ismeretek oktatását végzik. A középfokú oktatás területén Magyarországon nincs speciális általános középiskola (gimnázium, szakközépiskola (szakgimnázium), szakképző iskola (szakképző Iskola és technikum), a sajátos nevelési igényű fiatalok csak integráltan tanulhatnak tovább, speciális képzés csak a szakiskolában és a speciális készségfejlesztő iskolában (középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók számára) férhető hozzá.

A **felsőoktatási alapképzések** (BA) főként 3-4 évesek; ezt követheti az 1-2 éves mesterképzés. A doktori képzés 2+2 évig tart.

Az iskolai tanítás és tanulás tartalmát 2000 óta háromszintű tantervi szabályozás határozza meg.

2020 januárjában hatályba lépett **új Nemzeti alaptanterv (továbbiakban NAT)** és a hozzá készített **Irányelv a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai neveléséhez (a továbbiakban: Irányelv)** című dokumentum. A sajátos nevelési igényű gyermekek hasonlóan tipikusan fejlődő osztálytársaikhoz követik a NAT-ot, de a tananyag differenciált alkalmazását egyrészt a közoktatási törvény, másrészt az Irányelv előírásai támogatják. A NAT kimondja, hogy **"A sajátos nevelési igényű tanulók esetében a pedagógusnak a tantervvel végzett munka során figyelembe kell vennie a tantárgy tartalmának a tanuló sajátosságaihoz való igazítását. Továbbá „a hátrányok (SNI, hátrányos helyzet stb.) kompenzálása érdekében módszertani eljárásokat (eszközök, módszerek, terápiák, a tanulást, tanítást segítő speciális eszközök, a gyógypedagógus módszertani útmutatóinak beépítése, az egyéni fejlesztési tervek elkészítése és rendszeres nyomon követése) kell alkalmazni a különböző pedagógiai színtereken"**.

Az Irányelvek meghatározzák:

- egyes tananyagterületek módosításának, elhagyásának, egyszerűsítésének, illetve új területek bevonásának lehetőségeit a tartalom kijelölése során;
- a sérült képességek, készségek és kompetenciák rehabilitációs és rehabilitációs célú korrekciójának területeit;
- javaslatokat az oktatás, képzés és fejlesztés a szokásosnál hosszabb időre történő kiterjesztésére.

A **költségvetési törvény** szerint a nemzetiségi önkormányzatok, egyházak, egyéb magánszervezetek és önkormányzatok a központi költségvetésből támogatást kapnak az oktatási intézményeik működtetéséhez. A támogatás mértéke a gyermekek, tanulók számától függ.

Függetlenül attól, hogy az oktatást külön nevelésben vagy a nem fogyatékos tanulókkal együtt, integráltan végzik, a **SNI (fogyatékos) gyermekek oktatásában részt vevő intézmények „kötelező egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs és rehabilitációs foglalkozásokat"** biztosítanak (ez a gyógypedagógusok speciális fejlesztése a SNI tanulók számára). Ez a rehabilitációs időkeret a

fogyatékoság típusától függ. A szükséges gyógypedagógus a többségi intézmény saját állományában is foglalkoztatható, vagy az utazó gyógypedagógiai hálózattól igényelhető. A súlyosan fogyatékos gyermekek, fiatalok fejlesztő tevékenységét a szülő igénye szerint otthon vagy a speciális intézményben biztosítják, ahol az önálló életvitelhez szükséges készségeket is elsajátítják.

A 2022/2023-as tanévre vonatkozó előzetes oktatási adatok (KSH) szerint az óvodai főállású pedagógusok száma évek óta változatlan, 31 ezer fő. A **főállásban foglalkoztatott** általános iskolai pedagógusok száma közel 74 ezer fő, a középfokú intézményekben több mint 42 ezer pedagógus dolgozik. Ebben a tanévben 453 pedagógus 2,6 ezer súlyosan és halmozottan sérült gyermek nevelését látja el fejlesztő nevelés keretében. A tanárok 83%-a nő. Ugyanakkor a pedagógusokat érintő, ma is érvényesülő gazdaság- és oktatáspolitikai tényezők miatt a statisztikák szerint közel ezer fővel csökkent az általános iskolai pedagógusok, néhány száz fővel az óvodapedagógusok száma, míg a középiskolákban és a technikumokban dolgozók száma nőtt. **Azon iskolák aránya, ahol pedagógiai asszisztens vagy egyéb kiegészítő személyzet dolgozik 2020-ban 14,21% (állami fenntartású), 18,38% (egyházi fenntartású) és 20,19% (egyéb, pl. magániskola).** A települési hierarchiában nő a pedagógiai munkát **segítő munkatársat foglalkoztató általános iskolák aránya, Budapesten a legnagyobb, a falvakban a legkisebb. A legnagyobb arányban az általános iskolákban foglalkoztatják a pedagógiai munkát közvetlenül segítő asszisztenseket, ahol alacsony a HHH-s tanulók aránya, és ott a legkisebb ez az arány, ahol nagyon magas az ilyen tanulók aránya.**

Magyarországon jelenleg elég nagy tanárhiány tapasztalható. Ez érinti a speciális igényű gyermekek ellátását, oktatását is. **Az országon belül nagyok az egyenlőtlenségek a szakemberekhez való hozzáférésben. Az ország egyes, jellemzően szegényebb, hátrányos helyzetű térségeiben nagy a szakemberhiány, az itt élő sajátos nevelési igényű gyerekek gyakran nem kapják meg a törvény által előírt támogatást.** Emellett "virágzik" a magánellátó rendszer, amely azonban sok család számára megfizethetetlen. Nehézséget jelent továbbá, hogy **a gyógypedagógusok és a többségi pedagógusok alig találkoznak, nincs idő a közös tervezésre, megbeszélésre és értékelésre, és a sajátos nevelési igényű gyermekek egyéni támogatása nem tudja befolyásolni az osztálytermi folyamatokat,** pedig a tanulók itt töltik idejük jelentős részét. Tapasztalataink alapján **annak ellenére, hogy az utazó tanári szolgáltatás általában eléri a sajátos nevelési igényű gyermekeket, a gyógypedagógusok integrációt támogató szerepe jelenleg csak az egyénre korlátozódik, az őket befogadó pedagógusokkal való valós együttműködés nélkül.**

Elérhetőség és hozzáférhetőség

Az alapfokú oktatás ingyenes, és általában nincs felvételi vizsga. Ennek ellenére **jelen van némi kiválasztás.** A sajátos nevelési igényű vagy fogyatékossgal élő tanulókat kevésbé veszik fel az úgynevezett "elit" iskolákba (csak akkor, ha kifejezetten tehetségesek), hazánk hátrányos helyzetű iskolái ezeknek a tanulóknak a gyűjtőpontjaivá válnak, az itt dolgozó tanárok pedig szinte lehetetlennek érzik a kihívásoknak való megfelelést. Alapelve, hogy minden állami általános iskola köteles olyan sajátos nevelési igényű gyermekeket felvenni, amelyekhez megfelelő feltételekkel rendelkezik. Például nem minden iskola felel meg a fizikai akadálymentesítés kritériumainak, de a kerületben vagy a városban valamelyik általános iskolának fel kell vennie a mozgáskorlátozott tanulót. A nagyvárosokban és a fővárosban könnyebb olyan intézményt találni, amely minden fogyatékos gyermeket befogad,



ebből a szempontból a **vidéki kisvárosokban, falvakban élő családok vannak nehezebb helyzetben.** Létezik egy - úgynevezett – támogató szolgáltatás, amely fogyatékossgal élő tanulókat visz be az iskolába, de ez a szolgáltatás sokszor hiányos.

A többségi általános iskolákban általában nincs kollégiumi szálláslehetőség. A középiskolai kollégiumok sokszor nem akadálymentesek, ugyanakkor az ésszerű alkalmazkodás jegyében kisebb módosításokkal alkalmassá válhatnak mozgáskorlátozott tanulók számára. A **speciális iskolák,** mivel általában távolabb vannak a lakóhelytől, diákotthonban, kollégiumban tudják elhelyezni a tanulókat és akadálymentesek.

3. Fogyatékossgal élő és/vagy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek az iskolákban

Sajátos nevelési igényű gyermekek (SNI) és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek (BTMN)

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény szerint a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók és a beilleszkedési, tanulási vagy magatartási nehézségekkel küzdő gyermekek/tanulók, a „**kiemelt figyelmet igénylő gyermek/tanuló**” kategóriába tartozik.

A sajátos nevelési igényű gyermek / tanuló: „az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékossg együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.”

A beilleszkedési, tanulási vagy magatartási nehézségekkel küzdő gyermek/tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek.

Az inklúzió, illetve a fogalom bármely magyar megfelelője a nemzeti köznevelésről szóló törvényben, a nemzeti alaptantervben és az óvodai nevelés nemzeti alapprogramjában nem szerepel. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény szerint az SNI gyermekek óvodai nevelése, valamint a SNI tanuló iskolai nevelése gyógypedagógiai intézményben, óvodai csoportban vagy iskolai osztályban vagy részben vagy egészben társaival együtt történik.



Fogyatékossgal és tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek számára elérhető támogatások

A tananyagot speciális eszközök, infrastruktúra és szakképzett gyógypedagógus szakemberek segítségével adják át az oktatás teljes időtartamában, vagy annak egy részén. Az „**Irányelv a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai neveléséhez**” és az „**Irányelv a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai neveléséhez**” című kiadvány ehhez nyújt támogatást a pedagógusok számára az egyes fogyatékoságokról szóló tájékoztatással, részletes módszertani segítségnyújtással, valamint Nemzeti alaptantervtől való lehetséges eltérésekkel a fogyatékoság miatt. A pedagógiai szakszolgálatok a diagnosztika és tanácsadás mellett terápiát és családgondozást is végeznek.

A **sajátos nevelési igényű tanulókat ellátó nevelési-oktatási intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók számára kötelező habilitációs és rehabilitációs foglalkozásokat** (egyéni vagy kiscsoportos fejlesztés) kell szervezni. A tanulónak annyi egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs foglalkozáson kell részt vennie, amennyi a speciális szükségleteiből adódó hátrányok csökkentése érdekében szükséges. A gyerekek mind a speciális, mind az integrált környezetben rendszeresen extra segítséget kapnak az utazó tanároktól, ami a szülők számára ingyenes. Az SNI tanulók oktatásához szükséges:

- az SNI típusának és mértékének megfelelő végzettségű gyógypedagógus foglalkoztatása, speciális tanterv, tankönyv és egyéb eszközök
- a szakértői bizottság döntése a fejlesztendő területekről.

A nevelési-oktatási intézmény a **sajátos nevelési igényű gyermek/tanuló számára egyéni fejlesztési tervet készít a gyógypedagógussal, és a fejlesztés eredményét évente legalább egy alkalommal rögzíti**. Az egyéni fejlesztési terv tartalmáról és az elért eredményekről a szülőket tájékoztatni kell.

„A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény” szerint: Ha a sajátos nevelési igényű tanuló egyéni képességei, fejlettsége úgy kívánja, az igazgató a szakértői bizottság véleménye alapján mentesítheti az alábbiak szerint:

- a) a számszerű értékelés helyett írásbeli értékelést,
- b) egyes tantárgyak vagy tantárgyrészek értékelése alól, a gyakorlati képzés kivételével.

Az érettségi vizsgán a tanulók a vizsgaszabályzat szerint a fent meghatározott tantárgyak helyett más tantárgyat is választhatnak.

További lehetőségek speciális igényű tanulók számára:

- a) a vizsgázó számára az írásbeli kérdések megválaszolására szánt idő legfeljebb harminc perccel meghosszabbodik,
- b) lehetővé kell tenni a vizsgázó számára a tanulmányai során általánosan használt eszközök használatát,
- c) a vizsgázók írásbeli vizsga helyett szóbeli vizsgát tehetnek.

Az igazgató engedélyezheti a SNI tanuló egyéni tovább haladását (a szakértői bizottság szakvéleménye alapján). Az egyéni tovább haladás - valamennyi vagy egyes tantárgyakból - különböző évfolyamokig, de legkésőbb a negyedik évfolyam végéig tarthat.



Az oktatási törvény minden tanuló számára garantálja a szabad iskolaválasztást. A szülők szabadon választhatnak óvodát, iskolát, kollégiumot a gyermek képességeinek, készségeinek, érdeklődésének megfelelően, saját vallási, világnézeti meggyőződésük, nemzetiségük alapján. Azonban minden középiskola meghatározhat felvételi feltételeket és szervezhet felvételi vizsgát. A tanulók osztályba, csoportba helyezéséről a tantestülettel folytatott konzultációt követően az igazgató jogosult dönteni.

A felvételi eljárásban elsőbbséget élveznek az úgynevezett **körzetben élő gyerekek/tanulók**. **A körzethatárok éves felülvizsgálata fontos deszegregációs eszköz.** Ugyanakkor, mivel Magyarországon is tapasztalható a lakóhelyi szegregáció, jelentős eltérések figyelhetők meg az iskolák között attól függően, hogy hol helyezkednek el. A rossz szociális helyzetből adódó hátrányok Magyarországon hátrányos helyzetű területein hangsúlyosabbak. Ezekben a régiókban meghatározó a szakemberhiány, ami megnehezíti a megfelelő színvonalú differenciált oktatást, illetve több településen szegregáció is tapasztalható.

Az SNI státusz a tanköteles kor végéig (16 éves korig), vagy a középfokú tanulmányok elvégzéséig tart. Ezt követően a **felsőoktatási intézményekben is választhatják a „speciális szükségletű hallgató” státuszt.** Ez önkéntes, de a különböző szolgáltatások igénybevételéhez igazolniuk kell fogyatékoságukat.

Gyerekek státusz nélkül – lehetséges?

SNI státusz nélkül két esetben fordulhat elő fogyatékossgal élő gyermek az intézményekben. Az egyik eset, amikor a szülő nem ismeri fel, hogy gyermeke sajátos nevelési igényű, ezért nem akarja őt a szakértői bizottság elé vinni, még akkor sem, ha az óvoda, iskola javasolja. Magyarországon a törvény nem teszi lehetővé, hogy a szülő „elutasítsa” gyermeke SNI státuszát. Ebben az esetben az óvoda/iskola a település jegyzőjéhez fordul, aki eljárásban kötelezheti erre a szülőt. A másik esetben a szülő általában tisztában van azzal, hogy gyermeke sajátos nevelési igényű, még akkor is, ha szakvéleménye van, de ezt "elrejt" azért, hogy a tanulót felvegyék egy adott iskolába.

4. Úton a befogadás felé

Magyarországon a pedagógusképzés rendszere hat pedagógus képesítést foglal magában: az óvodapedagógus, az általános iskolai tanító, a szaktanár (pl. történelem, matematika stb.), a gyógypedagógus, a konduktor és a csecsemő- és kisgyermeknevelő (bölcsődék és óvodák számára).

A gyógypedagógus-képzésben jelenleg nyolc szakirány közül lehet választani:

- Értelmi akadályozottság és halmozottan fogyatékossgok pedagógiája
- Hallássérültek pedagógiája
- Látássérültek pedagógiája
- Logopédia
- Pszichopedagógia
- Mozgáskorlátozottság
- Tanulásban akadályozottak pedagógiája
- Autizmus spektrum zavar pedagógiája



2020 szeptemberétől **kilenc egyetemen (12 képzőhelyen) folyik gyógypedagógus képzés, a Semmelweis Egyetem Pető András Karán pedig a gyógypedagógus képzés mellett konduktív oktatási képzés folyik.** A konduktív pedagógusok a központi idegrendszeri sérülések által okozott testi fogyatékosokra specializálódtak akár óvodás, akár iskolás korban. Az óvodapedagógus, általános iskolai tanító és a szaktanári képzés felkészít a szaktárgyi oktatásra, de felkészíti a végzeteket a befogadó szemléletre, befogadó tanítási-tanulási környezet kialakítására, a differenciált oktatásra. Az óvodapedagógus- és általános iskolai tanítóképzés esetében a gyógypedagógiai és inkluzív pedagógiai tartalmak 6 egyetemen kötelezők, 8 egyetemen pedig választható elemként jelennek meg. A szaktárgyi tanárképzés esetében a „képzési és kimeneti követelmények” (mind a jelenlegi, mind a korábbi jogszabályok) rendelkeznek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásáról. Általános elvárás, hogy a végzett / szakképzett pedagógus alapvető ismeretekkel rendelkezzen (többek között), a személyiség jellemzőiről, a magatartási problémák okairól, képes legyen felismerni és oktatni a sajátos nevelési igényű, halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat.

Az 1990-es évektől kezdődően olyan **képzések indultak, amelyek az integrált oktatással és az inkluzív iskola koncepciójával foglalkoztak** (Papp, Schiffer, 2011¹⁵). Az elmúlt évtizedekben számos integrációs és inkluzív oktatási programot fejlesztettek ki és teszteltek, amelyek a tanárképzést, valamint a továbbképzést érintik (pl. Speciális szükségletek az osztályban: az Unesco tanárképzési útmutatója (Ainscow 1993¹⁶), az INTEGER, EUMIE és OCL: Inclusive projekt (Réthy 2006¹⁷), a PHARE Twinning projekt (Csányi – Fótiné, 2006.¹⁸), valamint a Nemzeti Fejlesztési Terv 2.1.1 számú Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 2004-2008 központi program „B” komponense keretében. stb.).

A jóváhagyott pedagógusképzések hivatalos listáján jelenleg 464 pedagógus továbbképzést szervező szervezet szerepel, összesen 1561 programot kínálnak a pedagógusoknak. Jelentős számú ingyenes továbbképzés érhető el. Az Oktatási Hivatal szakmai szolgáltató szervezeti egységei, a Pedagógiai Oktatási Központok rendszeresen szerveznek akkreditált és rövidebb, nem akkreditált pedagógus-továbbképzéseket, ezeken **az ingyenes továbbképzéseken évente több mint 10.000 pedagógus vesz részt.**

A képzési és tanfolyami lehetőségeket a pedagógusok gyakran azért nem tudják kihasználni, mert az iskolafenntartó (tankerület) nem támogatja a tanulmányokat, nem fizeti a képzési díjat, és a tanárt a tanfolyamon való tartózkodása alatt nem tudja helyettesíteni. A pedagógusoknak gyakran nincs elég idejük a továbbtanulásra, hiszen gyakran túlórázniuk kell. A többségi iskolák pedagógusai ugyanakkor továbbképzési lehetőségeket igényelnének a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása területén. Gyakran nonprofit szervezetek szerveznek ilyen ingyenes tanfolyamokat a szülőknek, de ez állami formában nem működik.

¹⁵ Papp, G., & Schiffer, C. (2011). Az integrált és az inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. Pedagógusképzés, 9(3-4.), 45-62. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.3-4.03>

¹⁶ Ainscow, M. (Ed.) (1993). Speciális szükségletek az osztályban. Pedagógiai oktatócsomag. UNESCO-kiadvány. Bp., Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola

¹⁷ Réthy Endréné (2006). Az EUMIE mesterfokú tanterv - inkluzív nevelés szakon Pedagógusképzés. - 4. (2006) 1-2., p. 93-99.

¹⁸ Csányi Y. - Fótiné H. É. (2006). Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára in. Pedagógusképzés 4. évf. 1-2. sz. 59-64.



II. Fókuszban a helyi iskolák: az adatgyűjtés eredményei¹⁹

1. Az iskolai dolgozók körében végzett adatgyűjtés legfontosabb eredményei

Többségi iskolák elérhetősége és hozzáférhetősége

A vizsgált intézmények közül minden intézmény többségi, integrált intézményként működik, így fogyatékossgal élő diákok is be tudnak kerülni. Az interjúalanyok elmondták, hogy az intézmény Alapító okiratában és a Pedagógiai Programjában rögzítik, hogy milyen típusú fogyatékossgal élő diákokat tudnak ellátni, és számukra milyen segítséget szükséges megadnia az intézménynek. A legtöbb intézményben több, különböző típusú fogyatékossgal élő diákot tudnak fogadni: jellemzően mindenhol fogadják az ADHD-s és az autizmus spektrumzavarral élő fiatalokat, a különböző fizikai fogyatékossgal élő (pl. végtaghiánnyal vagy különböző mértékű kar vagy lábsérüléssel, mozgási nehézséggel küzdő, ritkább esetben kerekesszékkal közlekedő) diákokat, valamint a különböző tanulási zavarral, nehézséggel küzdő gyerekeket. A mozgáskorlátozott, valamint a hallássérült gyerekek több intézményből kiszorulnak, a látássérült diákok pedig nagyon kevés intézménybe tudnak bekerülni a vizsgált intézmények közül. Értelmi fogyatékossgal ritkán lehet bekerülni ezekbe az intézményekbe.

Fogyatékossgal élő diákok diákok segítése és támogatása az iskolai mindennapokban

Az online kérdőívre válaszadók és az interjúalanyok jelentős többsége szerint jelenleg van fogyatékossgal élő és/vagy tanulási nehézséggel küzdő tanuló az intézményben. A fogyatékossgal élő tanulók szinte minden esetben integráltan vesznek részt az oktatásban, így az iskola és az osztály életében. Természetesen csak akkor – ahogyan azt több interjúalany is kiemeli -, ha a diák szakértő véleményében is az szerepel, hogy integráltan nevelhető. Előfordul, hogy a szaktanárok differenciáltan foglalkoznak a tanulókkal, nemcsak a tanórákon, hanem a tananyag számonkérésénél is. A tanórákon néhány esetben segíti őket fejlesztő pedagógus, viszont a legtöbb fejlesztés az iskolai és osztályközösségen kívül, a gyerekeket az osztályközösségből kiemelve zajlik. Ezek szintén a szakértői véleményben előírt egyéni vagy csoportos fejlesztések, amelyeket heti néhány órában nyújt az iskola a jogszabályi kötelezettségeknek megfelelően. A diákok között vannak egyéni tanrendes diákok is (nem egyéni tanterv!).

A magyar oktatási rendszer sok esetben támaszkodik az osztályfőnökökre, sok esetben ők koordinálják/tartják kézben a vizsgált intézményekben az SNI és BTMN diákokat és a számukra szükséges speciális figyelmet. A vizsgált intézményekben több megoldással találkoztunk arra vonatkozóan, hogy hogyan követik nyomon, hogy kinek milyen segítség és támogatás jár, vagy lenne szükséges az egyéni fejlesztési tervekben foglaltak szerint. A kulcsszereplők a fejlesztőpedagógusok és gyógypedagógus kollégák, jellemzően tőlük gyűlik össze minden információ a fogyatékossgal élő diákokról.

Hasonló a helyzet a pedagógusok együttműködése a gyógypedagógussal vagy fejlesztőpedagógussal területén, ezt jellemzően nem írják elő a vizsgált intézmények szabályzat vagy eljárásrend szintjén.

¹⁹ Fontos megjegyezni az eredmények értelmezésekor, hogy az eredmények korlátozottan általánosíthatóak. Az adatgyűjtés feltáró és leíró jellege, valamint az iskolai gyakorlatok megismerésére való törekvés miatt az adatgyűjtésnek nem célja a teljes magyarországi intézményrendszer és működésének bemutatása, így a következő fejezetekben bemutatott eredmények nem, vagy csak nagyon korlátozottan általánosíthatóak.

Fontos kiemelni, hogy a fejlesztő pedagógusoknak és a gyógypedagógusoknak elengedhetetlen a jelenléte ezekben a folyamatokban, a velük történő együttműködés elengedhetetlen a fogyatékossgal élő diákok támogatásának intézményi szintű megerősítésében.

Mind az online kérdőív, mind az interjúk esetében többen említik, hogy **a fogyatékossgal élő gyermekek a jogszabály adta könnyítéseket, és a szakvéleményben leírt könnyítéseket megkapják.**

A fejlesztéseken kívül **mindennapi dolgokban** is igyekeznek segíteni a fogyatékossgal élő tanulóknak, többen úgy fogalmaztak, hogy ha ésszerű keretek között teljesíthető 1-1 külön kérés, nyilván megteszik, de nem tudnak nagyon elrugaszkodni a valóságtól. Ilyen volt például, amikor egy ADHD-s kisfiúnak megengedték, hogy ha már nem tud az osztályközösségben maradni, akkor kimehet az osztályból, vagy amikor a szülőnek küldték el a tananyagokat, hogy együtt tudjon tanulni gyermekével. További jó példák egy intézményből, hogy az autista gyereknel alkalmazzák az azonnali megerősítést vagy a napirendet táblán piktogrammal, vagy ha érzékeny a hangokra engedélyezik a „füles” viselését. Az ADHD-s gyerekek ültetésére figyelnek, hogy ne zavarja őt semmi és senki, vagy olyan mellé kerül, aki kicsit elfogadóbb.

Az interjúalanyok olyan példákat is említettek, ahol nem fogyatékossgal élőknek, hanem **mindenkinek segítenek és mindenkire egyénileg alkalmazkodnak**, ha szükséges. Ilyen például az egyik intézményben, ha valaki eltöri a lábát, akkor teremáthelyezések vannak bizonyos osztályoknak, ez természetes kellene, hogy legyen. Vagy egy másik intézményben gyakran egyéni szinten segítik a diákokat, így a fogyatékossgal élő diákokat is: például pedagógusok elkísérik őket 1-1 versenyre, 1-1 szabadidős programra, segítik őket helytállni 1-1 programban, vagy említették a külföldi diákok kezelését és támogatását is. Az egyik interjúalany elmondta, hogy azok a módszerek, játékok és feladatok, amik beválnak az SNI és BTMN diákoknál, azok a többi diáknál is tudnak működni, ők így próbálják meg megközelíteni a dolgokat és így figyelni mindenkire egyénileg. Mivel jellemzően sok diák van 1-1 iskolában és 1-1 osztályban is, ezeknek az egyéni támogatásoknak a beazonosítása és képviselése jellemzően az osztályfőnök feladata.

Legnagyobb kihívások a befogadó oktatás kialakítása során az iskolai dolgozók szemszögéből

Az iskolai dolgozók közötti adatgyűjtés során a dolgozók sok kihívást és nehézséget fogalmaztak meg, amelyek a befogadó, inkluzív oktatás kialakítását hátráltatják vagy általánosan nehezítik. A válaszokat csoportosítottuk, a következő részben röviden ezeket mutatjuk be.

Általános, strukturális problémaként említik, hogy a **nagy osztálylétszámok** nem kedveznek a fogyatékossgal élő diákok integrálásának. Az online kérdőívre válaszadók több mint harmada (39%) jelölte valamilyen formában **az általánosan magas tanulói létszámot, nagy osztálylétszámokat az integrált és befogadó gyakorlati oktatás elterjedésének egyik legnagyobb akadályként és kihívásként.** Gyakran nincs idő külön foglalkozni 1-1 diákkal, vagy külön odafigyelni rá egyénileg, sajnos nem érhető el órákon plusz segítség, segítő ezen különbségek és egyéni igények kezeléséhez. A nagy osztályokban kevesebb a lehetőség az egyéni igényekhez való alkalmazkodásra. Ezt az interjúalanyok is megerősítik, a sikeres integrációt hátráltató kihívásként hivatkozik rá az egyik interjúalany. Egy másik dolgozó szerint kisebb csoportok lennének jók, ideális esetben maximum 20 fős osztálylétszámmal.



Ezzel összefüggésben válaszadók nagy része jelölte valamilyen formában, hogy **több szakemberre lenne szükség a minőségi inkluzív oktatás kialakításához. A pedagógusok túlterheltek, sokkal több gyógypedagógusra, gyógypedagógus asszisztensre, fejlesztőpedagógusra, vagy pedagógiai asszisztensre lenne szükség „helyben” ahhoz, hogy a megfelelő támogatást és segítséget tudják nyújtani a diákok számára.** Többen kiemelik, hogy nagy szükség lenne a tanórákon történő támogatásra, és egyéni figyelemre, azonban ez nagyon ritka esetekben oldható meg. Az interjú adatgyűjtés eredményei ezt megerősítik, szakemberekhez kapcsolódva kihívásként említik, hogy a látássérült és beszéd fogyatékossgal élő diákok mellől hiányoznak a támogató szakemberek. **Többen megemlítik, hogy nagyon kevés a hozzájuk „kijáró” utazó gyógypedagógus, kevés a fejlesztő pedagógus** - ezt többen rendszerszintű nehézségként említik.

Többen említik, hogy gyakran a **pedagógusok nem rendelkeznek megfelelő eszközökkel, tudással az atipikus fejlődésű gyerekek kezelésére, nincsenek ismereteik bizonyos problémák, nehézségek megoldására.** Az online válaszadók 39%-a fogalmazott meg **pedagógusokat érintő tudás és ismerethiányt különböző területekre fókuszálva.** Többen elismerik, hogy a mostani pedagógusok **gyakran nem rendelkeznek általános tudásokkal és ismeretekkel az egyes fogyatékossgtípusokhoz kapcsolódóan, ahol még nem találkozott korábban a pedagógus ilyen jellegű kérdésekkel, számára nincs meg a megfelelő tudás.** A válaszadók szerint a pedagógusképzés nem tér ki kellő részletezettséggel ennek a sokszínűségnek a kezelésére. Legtöbben a megfelelő módszertani ismereteket, eszközkészletet gondolják hiányosnak az egyéni szükségletek kezelésében, szakmailag nem tartják elég kompetensnek magukat (sem) minden esetben. Legtöbbek szerint nagy szükség lenne **folyamatos továbbképzésekre, specifikus módszertani eszközök és tudások, valamint gyakorlatban is alkalmazható módszerek elsajátítására,** vagy legalább több elérhető, ilyen ismeretekkel rendelkező támogató szakember jelenlétére a befogadó oktatás elősegítése érdekében.

Az online válaszadók kisebb arányban, de az **akadálymentesítés és fizikai környezet, eszközkészlet hiányát** is megjelölik általánosságban, a 61 válaszadó tizede (11%) jelölt ilyen típusú nehézséget. Ezek a válaszok többek között az általános fizikai akadálymentesítés hiányát, valamint a szükséges speciális eszközök hiányát jelölik meg megoldandó akadályként, a válaszok alapján több teremre, több speciális eszközre lenne szükség az egyéni igényekhez való alkalmazkodás során. Az interjúalanyok egy része megerősíti, hogy a fizikai akadálymentesítés még mindig problémát jelent több intézményben, de az eszközellátottság hiánya (pl. digitális lehetőségek, fejlesztőjátékok különböző korosztálynak, logopédiai tükör stb.) még mindig nehézséget tud okozni. Több intézmény akadálymentesen megközelíthető, és van bennük lift, de néhol az intézmény egyes részei mégsem közelíthetőek meg akadálymentesen. Hiányosságként fogalmazzák meg a válaszadók, hogy **egy autista fiatalnak is nehézséget okozhat az intézmény, többen említik a csendesszoba hiányát, valamint a szünetek eltöltésére alkalmas terek hiányát.** Tárgyi feltételek esetén **említették az indukciós hurok hiányát, a látás és hallássérült tanulók számára hiányos környezeti és technikai feltételek esetleges hiányát** (pl. közlekedés, tananyag, egyéb eszközök) is.

Többen megfogalmazzák az interjúk során, hogy **szemléletváltásra is szükség lenne a tanárok, tanítók és a szülők körében.** A megkérdezettek közül többen azt tapasztalják, hogy sok esetben a pedagógusok is inkább csak teherként élik meg, ha külön kell foglalkozni fogyatékossgal élő diákokkal. „*Inkább*



kényszerként élik meg, hogy akkor miért nem működik az, ami régen volt, hogy majd a kisegítő iskolában, és akkor ott mindenkinek könnyebb lenne – nekem legalábbis. És azért ezt a szemléletet nehéz... nehéz megváltoztatni. Főleg úgy, hogy nincs hozzá tudás, a tapasztalatok nagy része inkább negatív.” Az egyik interjúalany szerint sok iskolában „hülyeként” kezelik az SNI tanulókat, hallja más iskolákból, hogy a szülők le akarják vetetni ezt a státuszt a gyerekről, mert lekezelik őket. **A szülők sok esetben stigmaként élik meg az SNI vagy BTMN státuszt, és nem segítségként az iskolai évek alatt.** Az intézmény számára az lehet kihívás, hogy a szülők sok esetben nem jelzik azt, ha a gyerek éppen szakértői vizsgálatra vár, vagy két felülvizsgálat között van. Tapasztalataik alapján a szülők gyakran úgy érzik, hogy ez megbélyegzés egy gyerek számára, ezért gyakran próbálják eltitkolni, vagy nem venni tudomást arról, hogy a gyereküknek speciális igényei vannak. Több interjúalany szerint meg kellene érteni a szereplőknek, hogy ez segítség és a gyermekért van, ezt rendszerszinten kellene tudatosítani pedagógusokban és szülőkben is.

Fontos szereplőként említik még a diákokat is, akiknek sok esetben szintén szemléletformálásra lenne szükség. Többen az általános iskolások számára igényelnék különböző szemléletformáló alkalmakat, melyek - ha nem is feltétlenül a csak fogyatékossgal élőkre fókuszálnak – a kiközösítéssel és verbális agresszióval mindenképpen foglalkoznának. A szemléletformáló alkalmakon kell figyelni a „láthatatlan” fogyatékossgai típusokra és a velük kapcsolatos bántalmazásokra, mert kevésbé értik ezeket a fiatalok, mint a fizikai fogyatékossgát.

Az online válaszadók egy része szerint **nehézséget jelenthet az érintett diák beilleszkedése az adott közösségbe, sajnos a válaszadók is beszámolnak osztályon belüli bántalmazásról, piszkálódásról, amelyek kiemelten érinthetnek fogyatékossgal élő diákokat egy-egy iskolai közösségen belül. Az interjúk tanulságai szerint minden osztályban vannak olyan diákok, akik nem elég befogadóak, ezekben az esetekben az osztályfőnöknek kell kezelnie a helyzetet.** Többen kiemelik az interjúkban, hogy a beilleszkedés különösen az autizmus spektrumzavarral élő diákok számára lehet nehézkes és lassú folyamat, azonban többen számos pozitív példát is tudtak mondani olyan helyzetekre, amikor egy SNI diák jelenléte az osztályban valójában az egész osztályra pozitív hatással volt.

Az interjú adatgyűjtésben többen említik a **pedagógusok túlterheltségét kihívásként**, egyik interjúalany így összegezte a nehézséget: *„A legnagyobb problémát még mindig abban látom, hogy rendkívül túlterheltek vagyunk, a pedagógusok. Csak nagyon kevés pedagógusnak jut arra idege, hogy komolyabban, mélyebben elmélyüljön például a kooperatív technikákban. Mai világban lerágott csontnak tűnik, de higgyük el, hogy nem az.... Azt azért gyakorló pedagógusként el kell, hogy mondjam, hogy igen, valóban több időt igényel a felkészülés – eleinte. De aztán rááll a mi gondolkodás módunk is, nem kell mindig minden elmagyarázni, mert olyan szabály és szereprendszerek vannak, ami aztán már nem kíván annyi felkészülést.”* Ezzel összefüggésben többen gondolják úgy, hogy **nagyon sok idő a differenciálás kereteinek kialakítása.** Mindez kedvezőtlen hatással van az innovatív módszerek beépíthetőségére is, hiszen az új dolgok nagyon lassan tudnak beépülni a rendszerbe, és nagyon sok energiába telik (telhet) azok megtartása a mindennapokban. Többen kiemelik, hogy fontos lenne, hogy a tanári kar együtt dolgozzon és egy irányba haladjon, mert akkor lehet hatékonyan változásokat elérni.

Az interjú kutatásban több interjúalany említette, hogy meg kellene találni a módon arra, hogy **megfelelően segítsék és támogassák a tehetséggondozást, és valamilyen formában - műhelyekben**



vagy kisebb csoportokban - az SNI diákok is meg tudják mutatni, hogy miben jók. „*Ne csak a hátrányait kompenzáljuk és segítsük, hanem hogy ezzel egyidőben azt az egy területet meg kellene találni, amiben ő sikereket érhet el. Ez az egész személyiségére rá teszi a pozitív hatását*”.

Az interjú adatgyűjtéséből kiderül, hogy többek szerint **több központi támogatásra** lenne szükség. Egyrészt szükség lenne arra, hogy **több állami támogatású továbbképzés** legyen elérhető a témában. Ezen kívül nagy **szükség lenne olyan helyekre és/vagy felületekre**, ahová a magyar pedagógusok segítségért vagy támogatásért tudnak fordulni elakadás vagy probléma esetén, hol kaphat segítséget pedagógusként módszertanilag. Információs csatornák nem ismertek, nem elterjedtek, gyakran a szülők is a pedagógusoktól várják a segítséget és az információkat a különböző támogatások fajtáiról, annak igénybevételi lehetőségeiről. Központi támogatásra több interjúalany szerint olyan módon is szükség lenne, amelyek **intézményi szinten segítik nekik a munkaszervezést**. Nincsenek minden esetben felkészülve arra, hogy egyre nagyobb létszámban kerüljen hozzájuk diákok SNI vagy BTMN státusszal, és hogy a nekik járó fejlesztéseket, munkaszervezést is meg kell szervezni az intézményen belül. Ez idő és energia, és akár a tantestületben is feszültséget okozhat a tanulók értékelés vagy a differenciálásra is fel kell készíteni a pedagógusokat.

Az adatgyűjtés során összegyűjtött kihívások mellett **sok jó példát, egyéni kezdeményezést, egyéni történetet és sikereket is lehetőségünk volt megismerni, melyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy az inkluzív oktatás és szemlélet egyre inkább természetessé váljon a mai magyar többségi oktatási intézményekben**. Többen említettek speciális osztályfőnöki órákat, interaktív szabadidős programokat, intézményi szervezésű érzékenyítő napokat, közös programok szervezését a helyi EGYMI tanulóival, vagy más fogyatékossgal élő csoportokkal. Szó esett közös játékonysági gyűjtésekről, közös iskolán kívüli programok szervezéséről, érzékenyítő interaktív programokról, más intézmények, fogyatékossgal élő személyek, csoportok meglátogatásának megszervezéséről.

2. A diákok körében végzett kérdőíves felmérés legfontosabb eredményei

A diákok több mint fele, 52 százaléka válaszolta, hogy a „**fogyatékossg**” kifejezés számára valamilyen **testi (fizikai), vagy szellemi (mentális, agyi, elmét érintő) visszamaradottságot, rendellenességet, hiányt** jelent. A testi fogyatékossg kapcsán többen említették a látás-, hallás- és beszédproblémákat, valamint a mozgássérülést és a kerekesszéssel közlekedést. Az értelmi fogyatékossghoz kapcsolódva még az autizmust említették, illetve, hogy a személy „**máshogy gondolkodik**”. **Minden negyedik diák tette hozzá válaszában, hogy ez egyben egy hátrány, vagy nehézség az életben, ami hatással van a személy mindennapi életére.**

A megkérdezett diákok többsége, **61 százaléka (77 fő) ismer olyan személyt, akinek van valamilyen fogyatékossga, a diákok 2/3-a lépett már kapcsolatba fogyatékossgal élő személlyel**. A gimnazista diákok nagyobb arányban válaszolták, hogy léptek már kapcsolatba ilyen személlyel az általános iskolás diákokhoz képest. A legtöbben (44 fő) az iskolát említették a kapcsolatba lépés helyszínéként.

Összesen 39 fő (31%) számolt be arról, hogy látott olyan helyzetet, ahol fogyatékossgal élő személyt zaklattak. Közülük a többség, 22 fő állította, hogy kiállt az áldozat mellett: segítségére sietett,

megvédte, akár beszélt a bántalmazókkal a történekről és/vagy elmagyarázta nekik, miért rossz, amit csinálnak.

A diákok több mint a fele, 59 % válaszolta, hogy van az iskolájában fogyatékossgal élő diák. A tanulók 17 százaléka szerint nincs, 18 százalék pedig azt válaszolta, hogy „nem tud róla”. A látható fogyatékossgot a diákok sokkal könnyebben idézik fel a kérdés megválaszolásakor, de többen említettek autizmussal élő iskolatársat, kevesebben pedig értelmi fogyatékossgal élő, ADHD-s, SNI-s, hallássérült vagy beszédközponti problémával élő személyre gondoltak – a legtöbben azonban nem fejtették ki, hogy iskolatársuk milyen fogyatékossgal él.

A diákok túlnyomó többsége, 84 % válaszolta, hogy lehet fogyatékossgal élő diákkal közösen iskolába járni és iskolai tevékenységekben közösen részt venni. Sokan válaszolták (21 fő), hogy a fogyatékkal élő személyek „ugyanolyan emberek, mint mi”, „teljesértékűek”, így a fogyatékkal élés nem akadályozza annak, hogy közösen végezzenek iskolai tevékenységet, ez „nekik is jár”. Sokan hozzátették, hogy ez azonban függ a fogyatékossg típusától, súlyosságától, valamint a tevékenységtől. A diákok elenyésző, 2 százaléka válaszolt a kérdésre nemmel.

3. A szemléletformáló és figyelemfelhívó tevékenységek fontossága

Az online kérdőívre válaszadók 83%-a szerint szoktak szemléletformáló foglalkozásokat szervezni az iskolájukban, bár többen hozzátették, hogy ezek csak alkalmiszerűek és nem állandóak, folyamatosak. Az interjú eredmények ezt teljes mértékben megerősítik, több interjúalany mesélt konkrét foglalkozásokról, munkaköröktől függően különböző mélységgel ismerték ezeket. A vizsgált intézmények között voltak, akik tudatosan keresik ezeket az alkalmakat, mások nem feltétlenül keresik, de mindig megtalálja őket valahogyan a lehetőség.

A legtöbb intézményben valamilyen civil szervezet szokott megjeleni bizonyos időközönként, az elmondottak alapján többször jártak az iskolában Down szindrómásokkal, autistákkal, siketekkel, nagyothallókkal, mozgáskorlátozott személyekkel, látássérültekkel és értelmi fogyatékossgal élőkkel foglalkozó szervezetek is. Többen említettek olyan programokat, ahol a gyerekeknek lehetőségük volt megtapasztalni egy-egy fogyatékossgot (pl. különböző látássérüléseket, kerekesszéket próbálhattak ki stb.), találkozhattak fogyatékossgal élő személyekkel, beszélgethettek és kérdezhettek tőlük. Ezekon kívül különböző erre specializálódott kiállítást, filmeket, színházi előadásokat, beszélgetéseket, helyi civil fogyatékossgal élőket támogató civil szervezetekkel közös programokat egyaránt felsoroltak a megkérdezettek.

Az intézmények jellemzően „házon belül” is szerveznek különböző szemléletformáló alkalmakat. Többen kiemelik, hogy osztályfőnöki vagy etika órákon beszélgetnek a diákokkal különböző témákról, ezek gyakran reagálnak az osztályon belüli nehézségre (ha vannak), problémákra, kiemelten az osztályközösséget érintően. Gyakran bevonják az iskolai szociális munkást, az iskolapszichológust, de van, hogy a helyi családsegítő szolgálat munkatársai, védőnők tartanak ilyen beszélgetést, előadást.

Az online kérdőívre adott válaszok alapján a diákok jellemzően jól reagálnak a szemléletformáló rendezvényekre és eseményekre, a válaszadók 83%-a jelölt meg pozitív választ a kérdésre. A diákok jellemzően élvezik, szeretik ezeket a foglalkozásokat, nyitottan és elfogadóan állnak ezekhez. Általában

érdeklődéssel fordulnak a fogyatékossgal élő személyek felé, kérdeznak, ha van rá lehetőségük, valamint befogadóak és empatikusak. **Mindezek mellett, a válaszadók szerint van egy réteg, akiket nem tudnak jól elérni ezek a foglalkozások.** Vannak, akik unják, vagy elhatárolódnak a témától, és vannak, akik semmilyen formában nem reagálnak ezekre a foglalkozásra. Nagy mértékű teljes elutasításról senki nem számolt be az online kérdőíven keresztül. **Az interjúalanyok is egyetértenek abban, hogy ezekre jellemzően pozitívan reagálnak a diákok,** és ezek hatnak is rájuk.

A tanulók **több mint háromnegyede, 78%-a válaszolta, hogy szívesen találkozna olyan gyerekekkel vagy felnőtellel, aki valamilyen fogyatékossgal él és mesélne a saját életéről.** A tanulók 17 százaléka válaszolt nemmel, 6 százaléka pedig egyéb választ adott. Akik nyitottak, ők főleg arra kíváncsiak, hogy hogyan élnek és hogyan „oldják meg” a mindennapjaikat, milyen nehézségekkel szembesülnek, milyen az ő életük általánosságban, mi az élettörténetük. Mások azt emelték ki, hogy szívesen megismernék a fogyatékossgal élő személyek nézőpontját és világnézetét. Ez az érdeklődés a fogyatékossgal élő személyek személyes élettapasztalataira irányul. Páran említették, hogy egy ilyen alkalom nagyon informatív és tanulságos lenne. Akik a kérdésre nemmel válaszoltak, azok nagyobb része nem indokolta meg, miért nem, míg páran attól tartanak, megviselné őket a találkozás, mert érzékenyek a témára.

Ezeknek a foglalkozásoknak a fontosságát mindenki elismeri és hangsúlyozza, az interjú kutatás során többen megfogalmazták, hogy mik a legfontosabbak az ilyen alkalmak szervezésekor. Többen kiemelik, hogy:

- fontos, hogy **minél kisebb csoportban valósuljanak meg ezek a programok,** azok működnek jól, amelyek egy osztálynak, vagy akár osztályon belül is kisebb csoportoknak szólnak. Egy interjúalany kiemelte, hogy szerinte nem érdemes kiemelni diákokat osztályokból, hanem az a legcélravezetőbb, ha ezek az alkalmak legalább egy-egy osztálynak szólnak.
- az **interaktív és élményeken alapuló** szemléletformáló alkalmak működnek jól, a gyerekek szeretik és szívesen vesznek részt rajtuk. Az iskolákban jelenleg minden nagyon elméleti, ezért a tapasztalati, kézzelfogható dolgok működnek a legjobban. Többen kiemelik, hogy a frontális előadások sokszor untatják a gyerekeket, az előadások önmagukban nem működnek jól.
- fontos a **diákok és az érintett személyek közötti interakció** is, azaz fontos a diákok számára, hogy kötetlenül kérdezhessenek, beszélgethessenek az érintett személyekkel. A diákok jellemzően nem sok fogyatékossgal élő személlyel találkoznak – vagy ha igen, nem biztos, hogy tudják, mert nem látható, így jó, hogy ilyenkor találkoznak és szereznek tapasztalatot.
- az **adott korosztályt megfelelő módon szólítsák meg** ezek a foglalkozások, egy alsós diákot teljesen máshogyan szükséges megszólítani, mint egy gimnazista fiatalot.
- élményszerű lehet, ha a **gyerekek fogyatékossgal élő gyerekekkel közös programokon** vesznek részt, együtt játszanak, közösen oldal meg feladatokat, vagy közös programon vesznek részt.



III. Kihívások az inkluzív nevelés felé vezető úton

Az egyik legnagyobb kihívás **az iskolák kultúrájának megváltoztatása**. Ainscow (2012) a kultúrára úgy utal, mint azokra a mélyen gyökerező hiedelmekre és feltételezésekre, amelyeket az emberek egy szervezetben tudat alatt osztanak meg, amikor meghatározzák önmagukat és a munkahelyüket. Az, hogy ezek az értékek milyen mértékben tartalmazzák a különbözőségek elfogadását és tiszteletét, az elkötelezettséget az iránt, hogy minden diáknak lehetőséget biztosítsanak a hatékony tanulásra, és hogy ez a nézet milyen mértékben válik elfogadottá az iskolai személyzet körében, összefügg azzal, hogy a diákok mennyire lesznek képesek tanulni és részt venni. A magyar oktatási intézmények ezeket az elveket többnyire a szervezeti dokumentumok szintjén fogadták el, nem pedig a mindennapi gyakorlatban.

Többen megfogalmazzák az interjúk során, hogy jelentős **szemléletváltásra is szükség lenne a tanárok, tanítók és a szülők körében**. Sok esetben a pedagógusok inkább teherként élik meg, ha külön kell foglalkozni fogyatékossgal élő diákokkal, gyakran a szülők is stigmaként élik meg az SNI vagy BTMN státuszt, és nem segítségként az iskolai évek alatt. Rendszerszinten kellene tudatosítani a pedagógusokban és szülőikben is, hogy a státusszal járó szolgáltatások segítséget jelentenek és a gyermekért vannak.

A kutatási eredmények szerint a **diákok körében szintén szemléletformálásra** van szükség. Többen az általános iskolások számára igényelnének különböző szemléletformáló alkalmakat, melyek - ha nem is feltétlenül csak fogyatékossgal élőkre fókuszálnak – a kiközösítéssel és verbális agresszióval mindenképpen foglalkoznának. A szemléletformáló alkalmakon nagyon kellene figyelni a „láthatatlan” fogyatékossgai típusokra és a velük kapcsolatos bántalmazásokra.

Az inkluzív iskolák fejlesztése érdekében **figyelmet kell fordítani az inkluzív kultúra fejlesztésére, az iskolaigazgatókat és a tanárokat az inkluzív értékek szerint kell képeznünk**, figyelembe véve, hogy mennyire képesek inkluzív megközelítéssel vezető szerepet betölteni.

A **magyar iskolarendszer szelektív**, az iskolákat egyszerre terhelik az iskolahasználók (szülők) és a közoktatás irányításának (jelenleg állam, egyház, egyébek) teljesítményelvárásai, ami az intézményeket az egyre jobb képességű tanulók és egyre homogénebb tanulócsoportok kiválasztása irányába tolja. Mindezek mellett, mivel Magyarországon is tapasztalható a **lakóhelyi szegregáció, jelentős eltérések figyelhetők meg az iskolák között attól függően, hogy hol helyezkednek el**. A rossz szociális helyzetből adódó hátrányok Magyarország hátrányos helyzetű területein hangsúlyosabbak. Ezekben a régiókban meghatározó a szakemberhiány, ami megnehezíti a megfelelő színvonalú differenciált oktatást, illetve több településen szegregáció is tapasztalható.

A **többségi tanárok eszköztára gyakran nem elegendő az egyéni különbségek kezelésére** (a differenciáló módszerek ismeretének és alkalmazásának hiánya), és a gyakorlatban gyakran egyedül kell megbirkózniuk a felmerülő kérdésekkel.

A kutatási eredmények alapján **egyértelműen kihívást jelent a pedagógusokat érintő tudás és ismerethiány különböző területekre fókuszálva. A megfelelő módszertani ismeretek, eszközkészlet sok esetben hiányos az egyéni szükségletek kezelésében, szakmailag nem tartják elég kompetensnek magukat a pedagógusok minden esetben**. Nagy szükség lenne folyamatos továbbképzésekre,

specifikus módszertani eszközök és tudások, valamint gyakorlatban is alkalmazható módszerek elsajátítására.

A kutatási eredmények alapján **egyértelműen több szakemberre lenne szükség a minőségi inkluzív oktatás kialakításához**. Ez részben összefügg a nagy osztálylétszámokkal, a differenciálási nehézségekkel és a pedagógusok túlterheltségével. Sokkal több gyógypedagógusra, gyógypedagógus asszisztensre, fejlesztőpedagógusra, vagy pedagógiai asszisztensre lenne szükség ahhoz, hogy a megfelelő támogatást és segítséget tudják nyújtani a diákok számára.

Az integrált oktatás és az inkluzív iskolai gyakorlat jelentős különbségeket mutat a speciális pedagógiai támogatás tekintetében. Míg az integrált oktatásban a speciális pedagógiai támogatás elsősorban a sajátos nevelési igényű gyermekeket célozza meg, addig az inkluzív oktatásban a speciális segítség elsődleges célpontja a többségi pedagógus. Magyarországon a támogatás sajnos a sajátos nevelési igényű gyermekekre koncentrálódik, és a pedagógusok nehezen fogadják el a gyógypedagógus támogatását. Az egyéni fejlesztés gyakran a tanórák helyett, vagy ami még rosszabb, a tanórák után történik, amikor az integrált gyermek a szabadidejét társaival tölthetné. Az egyéni órák számos előnye mellett (koncentrált figyelem, hatékonyság) figyelembe kell venni, hogy a gyermek számára a plusz segítség a megbélyegzés kockázatát hordozza magában, és a fejlesztés során a gyermek kimarad az osztálytermi helyzetekből, sőt az ez idő alatt tanított anyagból is.

Annak ellenére, hogy az integráció széles körben elterjedt hazánkban, **kihívást jelent a sajátos nevelési igényű gyermekek segítésének hatékonyabb módjainak fejlesztése**. A középfokú oktatás szintjén még nem alakult ki a megfelelő ellátórendszer, sok helyen hiányoznak a speciális tanárok, kevés az együttműködés a többségi tanár és a speciális oktatást végző tanár között, és hiányoznak a szülők bevonását célzó jó gyakorlatok.

A kutatás eredményei szerint **az integrált és befogadó gyakorlati oktatás elterjedésének egyik legnagyobb akadályként és kihívásként a magas tanulói létszámot, nagy osztálylétszámokat tekintik a válaszadók**. A megkérdezettek szerint ez kardinális kérdés, a jelenlegi osztálylétszámokkal nagyon nehéz differenciáltan foglalkozni a diákokkal, és mindenki egyéni szükségleteire figyelni.

A kutatás tanulságai szerint **a differenciálás kereteinek kialakítása sok időt vesz igénybe, az új dolgok nagyon lassan tudnak beépülni a rendszerbe, és nagyon sok energiába telik (telhet) azok megtartása a mindennapokban**. Többen kiemelik, hogy nagyon fontos lenne, hogy a tanári kar együtt mozogjon, együtt dolgozzon és egy irányba haladjon, mert akkor lehet hatékonyan változásokat elérni.

A kutatásban résztvevők **az akadálymentesítés és fizikai környezet, eszközkészlet hiányát is megjelölik az inklúziót hátráltató nehézségként**. Bár sok intézmény megfelelően akadálymentesített épületekkel és megfelelő eszközökkel rendelkezik a különböző fogyatékossgal élő diákok fogadására, sajnos több intézményben még mindig nehézséget jelenthet az akadálymentesítés hiánya. A megkérdezettek szerint a fizikai akadálymentesítés még mindig problémát jelent több intézményben, de az eszközellátottság hiánya (pl. digitális lehetőségek, fejlesztőjátékok különböző korosztálynak, logopédiai tükör stb.) még nagyobb nehézséget tud okozni.

A kutatás során többen kiemelték, hogy meg kellene találni a módot arra, hogy **megfelelően segítsék és támogassák a tehetséggondozás, és valamilyen formában - műhelyekben vagy kisebb**



csoportokban - az SNI diákok is meg tudják mutatni, hogy miben jók. Ez az egész intézményen belül támogatni tudná az egyéniségek kezelését, fogyatékossgal élő diákok elfogadását mind a pedagógusok, mind a diákok körében.

A kutatási eredmények alapján elmondható, **hogy több központi támogatásra lenne szükség az inkluzív intézmények megerősítésében.** Szükség lenne arra, hogy **több állami támogatású továbbképzés legyen elérhető** a témában, valamint igény mutatkozik olyan **helyekre és/vagy felületekre, ahová a magyar pedagógusok segítségért vagy támogatásért tudnak fordulni elakadás vagy probléma esetén.** A meglévő információs csatornák gyakran nem ismertek, nem elterjedtek, gyakran a szülők is a pedagógusoktól várják a segítséget és az információkat a különböző támogatások fajtáiról, annak igénybevételi lehetőségeiről. Ezen túl olyan további **központi támogatásra is szükség lenne, amely intézményi szinten segíti a munkaszervezést. Az intézmények sok esetben nincsenek felkészülve arra, hogy egyre nagyobb létszámban kerülnek hozzájuk diákok SNI vagy BTMN státusszal. Ebben a kihívásokkal teli időszakban az oktatási intézményeknek minden segítséget meg kell adni.**

Bár a vizsgálatba **bevont oktatási intézmények nem fedik le a magyarországi többségi oktatási intézmények rendszerét,** és az itt összegyűjtött tapasztalatokon és kihívásokon túl biztosan számos egyéni, vagy intézményi szintű kihívással találkoznak az intézmények és a dolgozók, **hisszük, hogy jó úton haladunk befogadó oktatási szemlélet elterjesztésén Magyarországon.**

Nemzeti szinten elérhető kulcsfontosságú információk a befogadó oktatásról:

- <https://www.efiportal.hu/egeszsegugy/fogyatekossagi-tipusok/>
- <https://www.meosz.hu/mozgaskorlatozott-vagyok/fogyatekossagi-tamogatas/>
- <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas>
- <https://www.oktatas2030.hu/utmutatok-modszertani-segedletek/>



Jogszabályi hivatkozások

1985. évi I. törvény az oktatásról

<http://jogiportal.hu/index.php?id=linibq1d8t60zopmx&state=19910723&menu=view>

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

<https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300061.TV>

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.tv>

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv>

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

<https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00>

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

<https://njt.hu/jogszabaly/2012-20-20-5H>

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200110.KOR>

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

<https://njt.hu/jogszabaly/2013-326-20-22>

15/2015. (IV. 7.) OGY határozat az Országos Fogyatékoságügyi Programról (2015–2025.)

https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2019/10/Hungary_National-Disability-Program-2015-2025.pdf

Human Resources Development Operational Programme

https://ec.europa.eu/regional_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/hu/2014hu05m2op001_en

Az Európai Unió számára készített köznevelési Stratégia 2021-2030

<https://2015->

2019.kormany.hu/download/d/2e/d1000/K%C3%B6znevel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia.pdf



1. számú melléklet - Oktatási intézmények

Oktatási intézmények:

- óvoda, jellemző korosztály 3-6/ ISCED02
- általános iskola, 1-4 évfolyam (alsó tagozat), jellemző korosztály 6-10/ISCED1
- általános iskola, 5-8 évfolyam (felső tagozat), jellemző korosztály 11-14/ISCED2
- általános középiskola (gimnázium), többnyire 5-12 évfolyam (8-osztályos), jellemző korosztály, 11-18 (19)/ISCED2-3
- általános középiskola (gimnázium), többnyire 7-12 évfolyam (6-osztályos), jellemző korosztály, 13-18(19)/ISCED2-3
- általános középiskola (gimnázium), többnyire 9-12 évfolyam (4-osztályos), jellemző korosztály, 15-18(19)/ISCED3
- szakközépiskola (szakgimnázium), jellemző korosztály 15-18(19)/ISCED3
- szakképző Iskola és technikum, jellemző korosztály 15-18(20)/ISCED3
- szakiskola SNI tanulók számára, tipikus korosztály 15-18/ISCED3
- speciális készségfejlesztő iskola, jellemző 15-18 éves korosztály/ISCED3
- alapfokú művészeti iskola (alapfokú művészeti iskola) /ISCED 1-2
- nemzetiséghez tartozók kiegészítő nemzetiségi nyelvoktató iskolája
- valamint a fent említett intézmények kombinációi is léteznek.

