
Czirfusz Dóra & Gyöngyösi Katalin

SNI és BTMN tanulók a szakképzésben: fogalmi keretek és statisztikai adatok

A tanulmány célja

A szakképzési törvény értelmében a szakképzés kiemelt feladata a „sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személyek”, valamint a „beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő” tanulók speciális igényeinek figyelembevétele és az egyéni képességeikhez igazodó, legeredményesebb fejlődésük elősegítése a minél teljesebb társadalmi beilleszkedés lehetőségeinek megteremtése érdekében (2019. évi LXXX. törvény, a továbbiakban: Szt.).

A jelen tanulmány helyzetképet kíván adni a sajátos nevelési igényű (SNI) és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) tanulók jelenlétéről a magyarországi szakképzésben, a vonatkozó keretek, kontextus bemutatásával és az elérhető oktatási nyilvántartásokra támaszkodva. Elsőként a témakörhöz tartozó alapfogalmak – a fogyatékoság, sajátos nevelési igény, beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség, az integráció és inklúzió – elemző áttekintését végezzük el, amit rövid történeti visszatekintés követ az érintett tanulói csoport hazai szakképzésben való megjelenésére. Ezután ismertetjük a szakképzéshez kapcsolódó nyilvántartások jogszabályi kereteit, majd sor kerül a 2022/23-as tanévben szakképzésben részt vevő SNI és BTMN tanulók jellemzőinek, helyzetének ismertetésére néhány kiemelt szempont alapján. Bemutatjuk létszámukat vármegyénként, továbbá nem, évfolyam, ágazat, fenntartó és hátrányos helyzet mentén bontva, végül az összefoglalásban néhány tanulságot, további vizsgálati irányt fogalmazunk meg. A tanulmányhoz használt statisztikák a Központi Statisztikai Hivatal által közölt Országos Statisztikai Adatfelvételi Program (OSAP) keretében elérhető publikus kimutatásokra, a Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpontja által készített, *A közoktatás indikátorrendszere 2021* című kiadványra (Hajdu et al., 2022), valamint a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal és az Oktatási Hivatal által kezelt nyilvántartásokra¹ épülnek.

Fogalmi keretek – fogyatékoság, SNI, BTMN, integráció-inklúzió

A „sajátos nevelési igény” (SNI) és a „beilleszkedési tanulási, magatartási nehézség” (BTMN) fogalmait a 21. században jelentek meg a magyar oktatási jogszabályokban, és azáltal az oktatási rendszer működésében. A fogalmak megértéséhez közelebb vihet bennünket, ha felidézzük a definícióik időbeli változását, a fogalmak néhány jellegzetességét, és egymáshoz való viszonyukat.

Fogyatékoság

A sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók szakképzésével foglalkozva megkerülhetetlen fogalom a fogyatékoságé, ezért a fogalmi áttekintést az ezzel kapcsolatos, a 20. század végén és századunkban mutatkozó koncepcionális változással kezdjük.

A modern korban a fogyatékoságról gondolkodást sokáig dominálta az a medikális személet, amely a fogyatékoságot orvosi diagnózissal leírható egyéni adottságként, eredendően hiányok, diszfunkciók összességéként, magán-problémaként értelmezte, melyekkel foglalkozni az érintett emberek és közeli hozzátartozóik, és bizonyos szakemberek ügye és feladata (Linton, 1998) – valahol a társadalom peremén. Ezzel szemben a 20. század emberjogi, fogyatékosjogi mozgalmainak talaján munkálták ki érintett emberek és szövetségeseik a fogyatékoságnak azt a szociális vagy társadalmi modelljét, amely a fogyatékoságot nem azonosítja az egyént érintő károsodással, hanem úgy tekinti, hogy mint minden ember, a fogyatékos személyek élete is szűkebb és tágabb, fizikai és társas környezetükben zajlik, és

¹ A szerzők ezúttal mondanak köszönetet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal képviselőinek az adatokhoz való hozzáférés biztosításáért.

az egyéni és környezeti adottságok – mint az épített környezet, az elérhető szolgáltatások, az intézmények és társadalom attitűdjei – egyaránt befolyásolják az életüket, helyzetüket, és a fogyatékosnak ennek a kölcsönhatásnak a „terméke” (Könczei & Hernádi, 2011; Goodley, 2017). (Gyakran használt példával élve: a kerekesszék és más segédeszközök, rámpák, liftek, emelők, alacsonypadlós járművek, hozzáférhető oktatási rendszer és munkahelyek, a szegregált intézményi „ellátott” életforma helyett önálló életvitelt, aktív közösségi-társadalmi részvételt támogató szolgáltatások, ismerős és ismeretlen emberek nyitott, elfogadó hozzáállása, azaz: csupa egyéni kívüli körülmény megléte vagy hiánya alapjaiban és eltérő módon határozza meg egy mozgáskorlátozott személy mindennapjait, egész életének perspektíváit.) Ezt a felfogást tükrözi a hazai 1998. évi, azóta többször módosított XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, amikor úgy fogalmaz, hogy fogyatékos személy „az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással – illetve ezek bármilyen halmozódásával – él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja” (saját kiemelés).

Sajátos nevelési igény és beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség

A sajátos nevelési igény fogalma kapcsolódik a fogyatékosnak előbb említett, orvosi kategóriákon, egyéni hiányosságokon túlmutató társadalmi értelmezéséhez/modelljéhez, amennyiben figyelembe veszi a környezet szerepét, jelentőségét is, az egyén állapota helyett inkább az egyén és környezete viszonyára fókuszál, és merev diagnosztikai kategóriák helyett a tanulók sokrétű szükségleteinek feltárását, az ezekhez igazodó lépéseket helyezi előtérbe, beleértve a tanulóira és környezetükre irányuló beavatkozásokat is (Kállai & Mile, 2020; Perlusz, 2020a).

A sajátos nevelési igény fogalma 20 éves múltat tekinthet vissza a hazai oktatási jogban. A rendszerváltás utáni első közoktatási törvényben (1993. évi LXXIX. törvény) még nem szerepelt, ez a jogszabály a gyógypedagógiai vonatkozásokban a „fogyatékos” kifejezést használta, különbséget téve „testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékos” és „más fogyatékos” kategóriák közt, és az utóbbiba sorolva mind a halmozottan fogyatékos, mind az „ép intellektusú és ép érzékszervű, a kapcsolatteremtésben, kommunikációban súlyosan gátolt” gyermekeket/tanulókat, „mint például az autista, dyslexia-dysgráfias, dyscalculiás, POS-szindrómás, dysphasiás, spina bifidás, astheniás”.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2003. évi LXI. törvény vezette be a sajátos nevelési igény fogalmát, rögtön két alcsoportra bontva azt: „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, b) pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar)” (78. §). Ezekre a kategóriákra utaltak a következő években használatos az „SNI a” és „SNI b” rövidítések.

A fogalom árnyalásában közrejátszott a roma és más hátrányos helyzetű gyermekek kutatások által is igazolt felülreprezentációja a fogyatékosnak nyilvánított tanulók közt, a nekik fenntartott iskolákban, illetve azok a szakértői, és egyes döntéshozók által is osztott vélemények – melyek mellett szintén szóltak kutatási eredmények már az előző századból –, miszerint ezeknek a gyerekeknek egy részét indokolatlanul nyilvánítják fogyatékosnak (Eröss & Kende, 2010). Ennek megelőzését/visszaszorítását, a szociális vagy családi okokból lemaradó tanulók védelmét elősegítette a „pszichés fejlődési zavarok” bevezetése SNI-kategóriaként, mely megteremtette a fogyatékos tanulóktól való megkülönböztetés lehetőségét; illetve a „tartós és súlyos” jelzők beemelése az SNI-minősítés feltételeinek szigorításához, és a korábban legkönnyen félreértelmezhető egyes fogalmak, mint a „más fogyatékos”, a „részképesség”, az „iskolai teljesítményzavar”, törlése a jogszabályból.

Az „SNI b” kategória bevezetése után tömegessé váló, e kategóriába sorolható tanulási zavar-diagnózisokra („diszessé” nyilvánításra) reagálva a jogalkotó a sajátos nevelési igény definícióját tovább formálta néhány éven belül, a közoktatási törvény 2007-es módosításával (2007. évi LXXXVII.

törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról): ezúttal aszerint határozták el az SNI a és SNI b fogalmát, hogy a sajátos nevelési igény eredete visszavezethető-e organikus okra (SNI a), avagy nem (SNI b) (Lux, 2020). A 2007-es törvénymódosítás nyomán „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének *organikus okra visszavezethető* tartós és súlyos rendellenességével küzd, b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének *organikus okra vissza nem vezethető* tartós és súlyos rendellenességével küzd” (saját kiemelés).

A fogalomhasználatban ismét változást hozott a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény (Nkt.), amelynek definíciói máig használatosak. A korábbi organikus/nem organikus-megkülönböztetés elmaradt, és az újonnan bevezetett „különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló” ernyőfogalom alá sorolták be (a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók kategóriája mellett) a „sajátos nevelési igényű” gyermek, tanuló” és az új beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló” kategóriákat. Az új meghatározásban *sajátos nevelési igényű* gyermek, tanuló az, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd. Ezzel szemben *beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő* gyermek, tanuló az, 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.

A szakképzésben jelenleg használatos kategória is ezt a köznevelési meghatározást veszi alapul. A szakképzésről szóló, 2019. évi LXXX. törvény (a továbbiakban: Szt.) értelmező rendelkezései alapján a szakképzésben „*sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy* az a tanuló, illetve képzésben részt vevő személy, aki a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény (a továbbiakban: Nkt.) szerinti szakértői bizottság vagy a rehabilitációs hatóság szakvéleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi – látási, hallási –, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral – súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás-szabályozási zavarral – küzd”. *Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló*nak pedig azt a különleges bánásmódot igénylő tanulót tekint a szakképzési törvény, aki „az Nkt. szerinti szakértői bizottság szakvéleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartás-szabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személynek”.

A fogalmak jogszabályhelyeken át való bemutatásának oka, egyben a megértés szempontjából fontos jellemzőjük, hogy időben változó jogi-adminisztratív gyűjtőfogalmak, melyek fő funkciója meghatározni azon tanulók körét, akik az adott kategóriákba sorolásuk alapján bizonyos többletjogokra és hozzárendelt költségvetési többletforrásokra jogosultak (Kende & Eröss, 2010; Mesterházi, 2019). A sajátos nevelési igény és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség tehát nem diagnosztikus kategóriák, sem az orvostudomány, sem a pszichológia, a gyógypedagógia vagy a pedagógia területén. A sajátos nevelési igény nem tekinthető pusztán szinonimának orvosi diagnózisokra vagy a fogyatékoságra, akkor sem, ha a köznevelésben régebben egyedül használt fogyatékoság után, azt leváltva vezették be ezt az új fogalmat.

A meghatározás fontos sarokköve a kategóriába sorolás módja: a szakértői bizottság szakértői véleménye. A véleményalkotás a Nkt. alapján kiadott, a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet alapján történik, járási és vármegyei (ill. fővárosi kerületi) szinten működő szakértői bizottságokban, amelyekben akár hivatalból, akár a szülő hozzájárulásával – elsősorban az iskola kezdeményezésére – több szakember (pszichológus, gyógypedagógus, orvos) végzi el együttműködésben a tanulók komplex pszichológiai, pedagógiai-

gyógypedagógiai, továbbá sajátos nevelési igény gyanúja esetén kötelező, más esetben szükség szerinti orvosi vizsgálatát. A vizsgálatnak az előzmények, élettörténet megismerése után része az aktuális állapot értékelése, különböző pszichés funkciók (átfogó intellektuális képesség, kognitív funkciók, adaptív viselkedés), a szerzett ismeretek körének vizsgálata, a személyiség megfigyelése, jellemzése, érzelmi-pszichológiai tényezők értékelése és mérlegelése, és szükség esetén orvosi vizsgálat. A bizottság tagjai a komplex vizsgálat alapján készítik el közös, egyeztetett bizottsági szakértői véleményüket, amely megállapítja vagy kizárja a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséget, illetve a sajátos nevelési igényt, és javaslatokat tesz a tanuló optimális fejlődése, fejlesztése érdekében a tanulmányok kereteire, módjára, pedagógiai és gyógypedagógiai vagy egyéb beavatkozásokra, támogatási formákra.

Míg a vizsgálati eljárásban orvosi kompetenciával orvosi diagnózis felállítása, orvosi státusz, vélemény leírása is történhet, ez nem változtat a vizsgálati eljárás fő célján, és ehhez igazított komplex jellegén. Csupán patológiák keresése és azonosítása helyett a bizottság feladata kimenet- és fejlesztés-orientáltan, a gyermek, tanuló egyes képességein túl a személyiségét, családi és iskolai környezetét is figyelembe véve feltérképezni a fejlődése sajátosságait, a hiányokat és erősségeket egyaránt, hogy aztán ennek ismeretében a további fejlődés támogatásához, a gyermek nevelői, oktatói számára szakmai ajánlásokat tegyen. Eltérően köznapi tapasztalatainktól egy-egy orvosi diagnózissal ellátott betegségünk kapcsán, a sokféle képességprofilra, tanulói sokszínűségekre tekintettel a szakértői véleményekhez nem rendelhetők szigorúan egységes eljárásrendek, protokollok, melyek mindenki számára lépésenként előre meghatároznák a tanulóval kapcsolatos további teendőket. Szükség van a gyermekkel a mindennapokban foglalkozó szakemberek önálló értelmezésére, adaptációs képességére is - ami sokak számára jelenthet kihívást, gyógypedagógusi, fejlesztőpedagógusi kompetenciák nélkül, megfelelő felkészítés, támogatás hiányában.

Jogszályi megkötés, hogy sajátos nevelési igényű tanuló csak oktatásához-neveléséhez szükséges, előírt tárgyi és személyi feltételekkel rendelkező intézménybe iratható be, azaz ahol teljesülnek bizonyos infrastrukturális, tárgyi és személyi feltételek (mint az akadálymentes környezet, speciális taneszközök, szemléltetőeszközök, tanári segédanyagok, megfelelő számú és képzettségű szakember etc.) – és míg a szakemberhiány és a finanszírozási környezet az objektív feltételek teljesülését is nehezítheti, különös kihívást jelenthet a szubjektív tényezők, a pedagógusok együttnevelésre nyitott attitűdjének, motivációjának, felkészültségének, a feladathoz szükséges felkészülési időnek, elérhető szakmai támogatásnak a hiánya (Kállai & Mile, 2020; Vida, 2017).

Az SNI és BTMN fogalmának értelmezéséhez további fontos adalék, hogy – bizonyos, a véleményben foglalt orvosi diagnózisoktól eltekintve, melyekben változás nem várható – a bizottságok eredendően nem egyszer s mindenkorra állítanak fel megmásíthatatlan véleményeket. Tekintettel a gyermek- és ifjúkori fejlődésre, és a tanulót eközben érő környezeti, pedagógiai, gyógypedagógiai hatásokra, a vizsgálatokat tanköteles korban előírt időközönként felülvizsgálatok követik, illetve felülvizsgálat kezdeményezhető ezen felül is a szülő vagy az iskola által. A BTMN esetében a beavatkozások, a megfelelő pedagógiai és fejlesztő tevékenységek nyomán akár a nehézségek teljes megszűnése bekövetkezhet. SNI esetében is lehetséges változás a működés különböző területein, még ha a sajátos nevelési igény megállapításának alapjául szolgáló egyes sajátosságok, problémák tartósan fennmaradnak is.

Ami a két fogalom, a sajátos nevelési igény és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség egymáshoz való viszonyát illeti, míg a megállapításuk alapjául szolgáló jelenségek az esetek jó részében egyértelműen elkülöníthetőek, egyes esetekben viszont a tanulóknál tapasztalható jelenségek és pedagógia következményeik hasonlóak, és – különösen gyógypedagógiai kompetenciák hiányában – bizonyos, BTMN-esetkörbe tartozó jelenségek összetéveszthetők a jogszabályban az SNI-kategóriához sorolt „pszichés fejlődési zavarral”, illetve a főként nyelvfelődési zavar talaján létrejövő „beszéd fogyatékossgal” (Bíró et al., 2020). A szakértői vizsgálatokban az SNI megállapításának alapja lehet a jellemző súlyos és tartós jelleg mellett az idegrendszer fejlődésének valamely, vizsgálattal azonosítható zavara, mellyel szemben, ha idegrendszeri fejlődési zavarról nem, csak más eredetről beszélhetünk (pszichológiai, pedagógiai folyamatokról, szociokulturális környezeti okok, környezeti ártalmak), akkor BTMN állapítható meg (Bíró et al., 2020). Az organikus-nem organikus elválasztás

alapelveként alkalmazható, de az ezen alapuló kategorizálás gyakorlati alkalmazását nehezíti, hogy nem minden esetben lehet az idegrendszeri (organikus) érintettséget közvetlenül kimutatni például orvosi képalkotó eljárással, így még a szakértői vizsgálat során is pedagógiai, pszichológiai, nyelvi jelenségekre kell hagyatkozni, melyek alapján az idegrendszeri érintettség vagy annak hiánya teljes biztonsággal nem feltétlenül mondható ki (Lux, 2020; Bíró et al., 2020). Ugyanakkor, függetlenül attól, hogy a kérdéses jelenségek mögött adott esetben az SNI-tárgykörbe tartozó zavar/fogyatékoság, vagy a BTMN-kategóriába sorolt nehézség áll-e, jelentős az átfedés az ajánlott gyógypedagógiai fejlesztési és terápiás, illetve a fejlesztőpedagógiai módszerekben, melyekkel BTMN esetében általában gyorsabb javulás érhető el, SNI esetén a hosszabb távon fennálló különbségek nem szüntethetők meg – így akár a korábbi szakértői vélemény helytállóságára, vagy felülvizsgálat, más beavatkozás szükségességére is fény derülhet a pedagógiai és gyógypedagógiai ill. fejlesztő pedagógiai beavatkozás révén (Bíró et al., 2020).

A fogalomtisztázás keretében végül a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség kategóriája kapcsán érdemes megjegyezni, csupán az egyértelműség kedvéért, hogy nem egyetlen összetett, három területen egyaránt megnyilvánuló „nehézségről” van szó, hanem a három, önmagában is tág terület – a beilleszkedés, a tanulás, a magatartás – bármelyikén jelentkező nehézségek gyűjtőfogalma ez – azzal együtt, hogy egynél több területet érintő nehézségek kombinációi is lehetségesek.

Integráció, inklúzió

A tanulmány témája szempontjából fontos fogalmak közt tekintsük át végül röviden az integráció és inklúzió témakörét.

Az integráció kifejezés eredetileg a fogyatékos személyek társadalomba való beilleszkedésére volt használatos, a gyógypedagógiában is, majd a XX. század második felétől, társadalmi változások, a már említett, nyugati-északi országokban zajló emberjogi – köztük fogyatékosjogi – mozgalmak és a szakmai szemlélet fejlődése nyomán, tartalma bővült, és a fogyatékossgal élő gyermekek, tanulók többiekkel együtt való nevelésére, oktatására is alkalmazni kezdték: ebben a kontextusban az integráció a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók korábban elválasztott (szegregált, szeparált) élettereinek, tanulási környezetének összeillesztését jelentette (Papp, 2012). Ez a felfogás megengedi a kapcsolódást, de kiindulópontja mégis a megkülönböztetés, a tanulók eredendő szétválasztása, egyesek „speciális”, külön kategóriákba sorolása egy adottnak tekintett „átlaghoz” vagy „többséghez” képest. Más felfogás áll a szociálpolitikai eredetű inklúzió fogalma mögött: az 1994-es (kilencvenkét kormány, huszonöt nemzetközi szervezet részvételével zajlott) salamancai UNESCO-konferencián kidolgozott értelmezésben az inklúzió az oktatásban egy eleve minden tanuló jellemzőire, érdeklődésére, szükségleteire nyitott megközelítést, és ennek megfelelően kialakított, a természetesnek tekintett emberi sokféleséghez igazodó oktatási-tanulási feltételeket, környezetet, ennek kialakítását és működtetését jelenti, vagyis „iskolát mindenkinek” bárki vagy bármely csoport, például (de nem csak) a fogyatékossgal élő emberek hátrányos megkülönböztetése, kizárása (majd integrálása) nélkül (Papp, 2012; Perlus, 2020a).

A két kifejezés tehát nem egymás szinonimája, nem felcserélhetőek (még ha a közbeszédben találkozhatunk is erre példákkal) – hiszen eltérő szemlélet, emberkép, az oktatásra nézve különböző elvárások állnak mögöttük (Papp, 2012). Ugyanakkor a sokféleséggel kapcsolatos elfogadás-befogadás szempontjából tekinthetünk rájuk akár fokozatokként is egy olyan kontinuumon, amely bizonyos tulajdonságok alapján történő éles elhatárolásoktól, érték-hierarchiát tükröző kategóriáktól és egyes személyek, csoportok ezen alapuló teljes kizárásától terjed egészen a természetes sokféleség tudomásul vételéig, értékként kezeléséig és a hozzá való igazodásig, adaptációig. Az intézményes nevelés-oktatás gyakorlatára lefordítva, az erősen szelektív és a befogadó oktatás közti spektrumon a különböző csoportok hozzáféréseinek ellehetetlenítésétől indulva (mint pl. a fogyatékos gyermekek eleve kizárása a kötelező általános oktatásból, annak hajnalán) egymásra következő lépcsőket jelentenek a rendszerszinten elválasztott intézmények, osztályok, majd az integráció különböző fokozatai – a csupán fizikai tereken osztozás, a tanórán kívüli, egyes tanórákra, vagy a teljes oktatásra kiterjedő együttnevelés –, és végül az inkluzív nevelés-oktatás. Az inkluzív intézményi gyakorlat már nem csak eltűri a már megszokotthoz képest speciális nevelési szükségletű tanulók jelenlétét, hanem aktívan tesz érte, a tanítás addigi, hagyományos módját akár szétfeszítő, meghaladó, változatos,

egyéni is differenciált módszerekkel, rugalmas tantervi követelményekkel és minden tanuló iránt egyforma felelősségen alapuló szemléletváltással a nevelőtestületben, melyben a helyzet kulcsa elsősorban az osztályteremben tanító pedagógusok kezében van, de speciálisan képzett szakemberek bevonása mellett, együttműködő partnerek támogatásával (Perlusz, 2020a; Kállai & Mile, 2020).

Az inklúzió és fogyatékoság vonatkozásában, bár kifejtésük írásunk keretein túlmutat, további kapcsolódó fogalom az ún. egyetemes tervezés (*universal design*), azaz a környezet, programok és szolgáltatások oly módon történő tervezése, hogy minden embernek a lehető legnagyobb mértékben hozzáférhetőek legyenek adaptálás nélkül is (2007. évi XCII. törvény) – ami az oktatási-tanulási környezetre alkalmazva a tanulás lehetséges, egyenlőtlenségek alapjául szolgáló akadályainak megelőzését szolgálja (Fazekas, 2021). Hasonlóan fontos és témánkba vág a neurodiverzitás koncepciója, mely az emberi agyat (idegrendszert) természetes módon sokféle (diverz) és számos, a tipikustól az atipikusig terjedő fejlődési utat, működésmódot megengedő ökoszisztémaként értelmezi – amiből szükségszerűen következik a tanulási utak sokfélesége is az iskolai kontextusban (Perlusz, 2020b).

Tanulmányunk fókuszára tekintettel mind az integrációt, mint az inklúziót a fogyatékoság szemszögéből közelítettük meg, de az az emberi sokféleség, melyre mindkettő reagál valamiképpen, sokkal több aspektust foglal magában. Ide tartozik, és magyarországi vonatkozásban különösen fontos a szociális helyzet, az etnikai, hazánkban a roma/cigány kisebbséghez tartozás is, melyek kezelésében a magyar oktatási rendszer hosszú ideje teljesít gyengén, hátrányok kompenzálása helyett inkább azok tartós fennmaradása, továbbörökítése felé hatva (Varga, 2015). Inkluzív szemléletben a fogyatékoság vagy tanulási nehézség mellett például a hátrányos, halmozottan hátrányos szociális helyzet vagy a roma származás – és sok más tanulói tulajdonság, külön-külön és kombinációkban – nem akadályokat jelentenek egyfajta elvont-ideális, egységes standardokat követő oktatási folyamat, eljárás előtt, hanem a nevelés-oktatás középpontjában álló tanulóknak azok a konkrét, eredendő adottságai, melyeknek nemcsak elvi-értékrendbeli, hanem ésszerű, pragmatikus alapon is indokolt elfogadásából indulhat ki az adottságokhoz igazodó, szükséglet-központú pedagógiai munka. Ez a szemlélet nem csak a tanulók egyes csoportjainak kedvez. Hasonló elveken nyugszik az adaptív iskola vagy adaptív oktatás koncepciója, amely a tanulók teljes körében a mindenkit jellemző, alapvető (kapcsolatok, kompetencia- és autonómia-élmények iránti) szükségletekhez, továbbá az egyéni sajátosságaihoz való alkalmazkodást – adaptációt – tekinti az eredményes pedagógiai tevékenység zálogának (Rapos & Lénárd, 2008; Rapos et al., 2011).

SNI és BTMN tanulók a szakképzésben – visszatekintés

A XX. század utolsó évtizedei, és különösen a rendszerváltás óta eltelt időszakban a magyar társadalmat, gazdaságot érintő változások, az oktatási rendszerbe történt, politikai döntéshozók és gazdasági szereplők által kezdeményezett beavatkozások – és a demográfiai tendenciák – a szakképzésben sokrétű átalakulással jártak (Mártonfi, 2016; Györgyi, 2019; Pusztai, 2020; Györgyi, 2022).

A jelenlegi sajátos nevelési igényű kategória bevezetése előtt az oktatásban egyedül használt kifejezéssel élve: fogyatékos tanulóknak elérhető, a középfokú oktatáshoz tartozó programok sokáig nem léteztek Magyarországon, ehelyett a fogyatékosnak minősített tanulókat fogadó alapfokú intézmények, a kisegítő iskolák szerveztek tanulóiknak tapasztalatszerzési lehetőségeket a munka világáról, illetve működtettek továbbképző tagozatokat, melyek segéd- vagy betanított munkára készítettek fel (Hatos, 1987 és Krausz, 1987, idézi Horváth et al., 2019). Az 1985-ös köznevelési törvény (1985. évi I. törvény) létrehozta a speciális szakiskolát az érintett tanulócsoporthoz, majd 1988-as módosítása a „kisegítő” és más általános iskolák közti megkülönböztetés eltörlésével a kisegítő tanulóknak megnyitotta az utat a középfokú intézmények szélesebb köre felé is. A törvény további, 1990-es módosítása – ugyan csak néhány évre – a speciális szakiskoláknak lehetővé tette, hogy fogyatékosnak minősített tanulók mellett „más fiatalokat” is fogadjanak. A gazdasági átalakulás folytán az addigi szakképzési lehetőségek szűkülése, a helyekért folyó versenyben elutasított, jellemzően gyengébb általános iskolai eredményekkel, szegény családi háttérrel rendelkező tanulók számának növekedése egybeesett egy demográfiai hullámvölgygel, mely együttesen számos, szakképzést korábban nem folytató intézményt tett érdekeltté a profilbővítésben, és bár a lépést nem előzte meg igényfelmérés, és a megvalósítás színvonala korabeli kutatások alapján komoly kétségekre adott okot,

a speciális szakképzésbe járók számának gyors emelkedéséhez vezetett (Fehérvári, 1996; Andor & Liskó, 1999), a speciális szakiskolákkal kapcsolatos elvárások tisztázásáig, beleértve a „más fiatalok” kizárását az intézménytípus célcsoportjából.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény már nevesítette is az integrált oktatás lehetőségét, majd a törvény 1996-is módosítása profiltisztítást hajtott végre a fogyatékos tanulóknak fenntartott középfokú képzésben, megkülönböztetve a speciális szakiskolát, és a (középsúlyos értelmi fogyatékossgal élő tanulókat fogadó) készségfejlesztő speciális szakiskolát (valamint később, 1999-ben az előkészítő szakiskolát) (Horváth et al., 2019). A 2000-es évek jelentős reformja volt a lehetőség megteremtése teljes szakmák mellett/helyett részsakképesítések oktatására is a speciális szakiskolákban (Péceli, 2011).

2013-ig a speciális szakiskolákban a 9-10. évfolyamot, ahol közismereti tárgyak oktatása folyt, 2-4 éves szakképzés követte (az eredeti, kétéves szakképzés hosszabb időtartamokra is adaptálva), majd a 2011-ben kihirdetett új köznevelési és szakképzési törvények nyomán történt átalakulásokkal 2013-tól itt is – teljes szakképesítés esetén – négyéves, részsakképesítés esetén kétéves, a közismereti és szakképzési tartalmakat ötvöző képzés folyt, enyhe értelmi fogyatékos tanulók esetében egy előkészítő évfolyamot követően. A duális képzés bevezetése, a szakképzési centrumok létrehozása – amelybe az addig önálló speciális szakiskolák beolvadtak – közelebb vitte a szakképzéshez ezeket az intézményeket, még ha a gyógypedagógiai intézmények részeként működő szakiskolákat nem érintette is (Horváth et al., 2019).

Végül de nem utolsósorban, ahogy a hazai oktatási rendszer egészében, úgy a szakképzésben is jelenlévő, meghatározó tendencia az együttnevelésben részt vevő sajátos nevelési igényű tanulók arányának növekedése, és a csak SNI-tanulóknak fenntartott programokban tanulók arányának csökkenése – ahogy azt a továbbiakban bővebben is látni fogjuk.

A fogalmi keretek tisztázása után térjünk rá a két kategóriába sorolt tanulókra vonatkozó statisztikai adatforrások, és jelenleg elérhető adatok bemutatására.

A szakképzéshez kapcsolódó nyilvántartások szabályozási keretei

Tanulmányunknak célja bepillantást adni az SNI és BTMN tanulók helyzetébe oktatási – ezen belül is kiemelten a szakképzési – statisztikák által. Az adatok értelmezésének elősegítését szolgálja az igazgatási és szabályozási háttér rövid bemutatása, amely az elérhető adatforrások jogszabályi háttérét is érinti.

A szakképzés és köznevelés átalakítását a 2019. évi CXII. törvény alapján módosított oktatási nyilvántartásokról szóló 2018. évi LXXXIX. törvény (a továbbiakban Onyvtv.) jegyzi. Ennek értelmében a szakképzéshez kapcsolódó oktatási nyilvántartás a *Szakképzés Információs Rendszere* (a továbbiakban SZIR). A SZIR működéséért felelős szerv a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal, a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról rendelkező 12/2020. (II.7.) Kormányrendelet alapján. A SZIR regisztrációs és tanulmányi alrendszerként tartja nyilván a tanulói és oktatói adatokat, továbbá a szakképző intézmények közérdekű és közérdekből nyilvános adatait. A SZIR-ben tárolt adatokhoz a szakképző intézmények közvetlenül nem férnek hozzá, az adatok a KRÉTA rendszerből kerülnek átvételre, ily módon az intézmények által megadott információk kerülnek be a SZIR rendszerbe. A SZIR-ben megjelenő adatok töltése, frissítése automatikusan a KRÉTA-ból mint mögöttes adatbázisból történik (Kaibás, 2022). A SZIR adatbázis felépítése egyénsoros és jogviszony soros, ennek fényében minden tanuló minden megkezdett jogviszonya (párhuzamos képzések esetén mindkét képzésének adata) szerepel a nyilvántartásban. A SZIR tanulói nyilvántartása a tanulók és képzésben részt vevő személyek adatait tartalmazza, többek között a tanulók azonosítóit (például oktatási azonosító), természetes személyazonosító adatokat (például név, születési idő), képzési adatokat (például tanult szakma, jogviszony kezdete), valamint az 1/A. melléklet II/j. pontja alapján a „*sajátos nevelési igénye, beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézsége tényét, hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetének tényét és hatályát*”. Ennek megfelelően minden tanulóval rendelkezésre áll az az információ, hogy sajátos nevelési igényű, esetleg beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzd.

A szakképzés és köznevelés 2020 szeptemberétől történő törvényi-jogszabályi szétválása miatt, amennyiben teljeskörű képet szeretnénk kapni az SNI és BTMN tanulók létszámáról, akkor a Szakképzés Információs Rendszere mellett az Oktatási Hivatal által kezelt *Köznevelés Információs Rendszerét* (továbbiakban KIR) is szükséges figyelembe venni, (229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet). Tovább árnyalja a helyzetet az intézménytípusok mentén történő szétválás: míg a *szakképző iskolák és technikumok* adatai a SZIR nyilvántartásból nyerhetők ki, addig a nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasza köznevelési intézményben is történhet, amely a KIR-ben kerül dokumentálásra. Itt kétféle releváns köznevelési intézménytípust szükséges megkülönböztetni, melyből az egyik a *szakgimnázium*, ahol művészeti, pedagógiai vagy közművelődési képzés zajlik. A másik intézménytípus a *szakiskola*, ahol a sajátos nevelési igényű tanulók közül a többi tanulóval együtt haladni nem tudók felkészítése zajlik közismereti oktatás és szakmai oktatás, illetve szakképesítésre felkészítő szakmai képzés keretében.

Az egyes intézménytípusok elnevezéseit áttekintően, az utóbbi évek jogszabályi változásait követve, az 1. ábra szemlélteti. Az ábrán feltüntetésre került, hogy az intézmény a jelenleg hatályos szabályozás szerint az Szt. vagy az Nkt. hatálya alá esik.

1. ábra: Saját szerkesztés az intézménytípusok átalakulásáról az Szt. és Nkt. alapján

2011- -2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Szakközépiskola	Szakgimnázium				Technikum	Szt.
					Szakgimnázium	Nkt.
Szakiskola	Szakközépiskola				Szakképző iskola	Szt.
Speciális szakiskola (SNI tanulók) és Készségfejlesztő speciális szakiskola (középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók)	Szakiskola (SNI tanulók) és Készségfejlesztő speciális szakiskola (középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók)	Szakiskola (SNI tanulók) és Készségfejlesztő iskola (középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók)				Nkt.

A SZIR és KIR nyilvántartások jelenlegi felosztása mellett a többcélú intézmények esetén az is előfordulhat, hogy egy szakiskola tanulói nyilvántartását a SZIR vezeti, míg egy technikum nyilvántartása a KIR-ben jelenik meg. Amennyiben az intézmény többcélú szakképzési intézmény, az Nkt. hatálya alá eső feladatot is elláthat. Hasonlóan, egy többcélú köznevelési intézmény elláthat szakképzési feladatot, amelynek szabályozása az Szt. alapján történik. Emiatt különösen fontos a két nyilvántartás együttes megismerése, a SZIR és KIR tanulói adatok összegzése annak érdekében, hogy átfogó és országos képet kapjunk az SNI és BTMN tanulók helyzetéről.

A Szakképzési törvényhez készült kormányrendelet (12/2020. (II.7.) Korm. rendelet) értelmében a SZIR-ben tárolt adatok statisztikai célra vagy tudományos kutatási célra átadhatók, személyazonosításra alkalmatlan módon. Az Oktatási nyilvántartásokról szóló 2018-as törvény alapján (2018. évi LXXXIX. törvény) az Országos Statisztikai Program (OSAP) keretében a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) részére hivatalos statisztika gyűjtése céljából szükséges átadni mind a szakképzéshez (SZIR-STAT), mind a közneveléshez (KIR-STAT) kapcsolódó adatokat azok összesítése, publikálása céljából. Az oktatási nyilvántartásokban elérhető adatok alkalmasak továbbá a szakpolitikai döntéselőkészítés támogatására, ágazati stratégiák megalapozására.

SNI és BTMN tanulók a szakképzésben ma

A következőkben a Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont által kiadott közoktatási indikátorok (Hajdu et al., 2022) alapján mutatjuk be az elmúlt évtized változásait. Fontos megjegyezni, hogy az adatok a 2019/20-as tanévig állnak rendelkezésre, amely időszakra még nem az előző fejezetben felvázolt, jelenleg is hatályos szabályozási keretek voltak érvényesek. Lényeges továbbá, hogy a soron következő statisztikák együttesen vizsgálják a teljes középfokú oktatást, amely során a

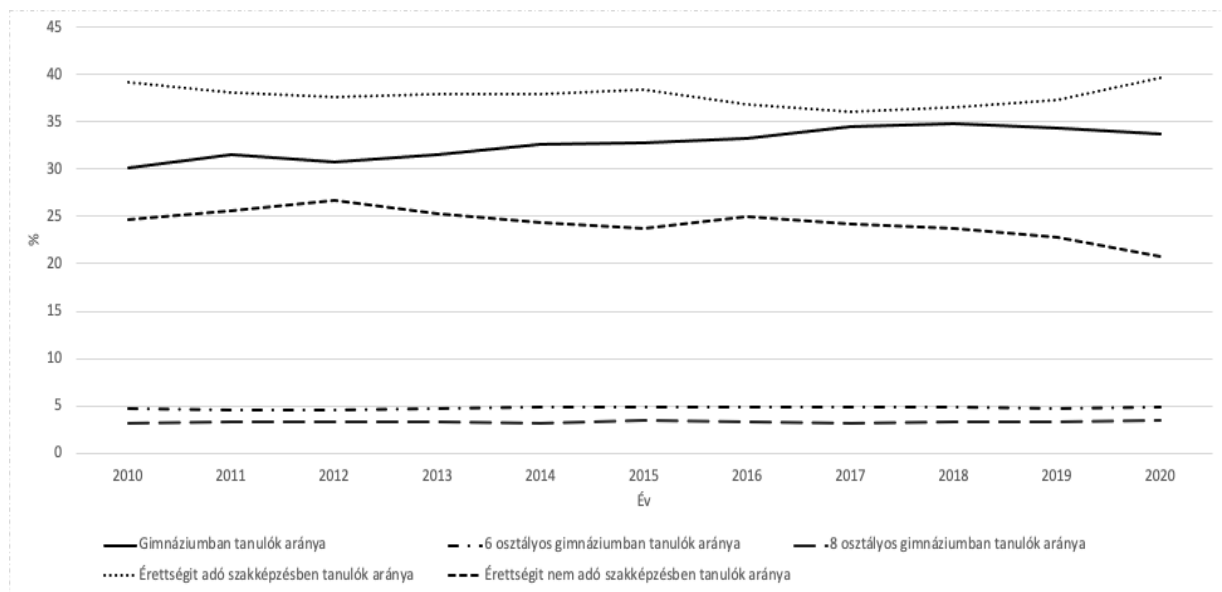
szakképzést két külön programtípusba sorolják – érettségit adó, illetve érettségit nem adó szakképzés. Ennek megfelelően az érettségit nem adó szakképzéshez tartozik a szakiskola és azok jogelődjei, amelyek a jelenlegi igazgatási környezet értelmében a köznevelés szabályozása alá esnek, és kifejezetten SNI fókusszal működnek.

Az egyes alfejezetekben bemutatásra kerülő adatok összehasonlítása emiatt körültekintést igényel, a különböző adatforrásokból származó statisztikák nem alkalmasak az idősoros összevetésre.

A középfokú oktatásban tanulók megoszlása

A középfokú oktatásban tanulók létszáma az utóbbi 10 évre visszatekintve a 6- és 8- osztályos gimnáziumok esetén állandóságot mutat, míg a 4 osztályos gimnázium és szakképzés tekintetében a változékonyság olvasható le a 2. ábráról, amely a Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont által időről-időre megjelenő közoktatási indikátorok alapján készült (Hajdu et al., 2022).

2. ábra: Középfokú oktatásban résztvevők megoszlása



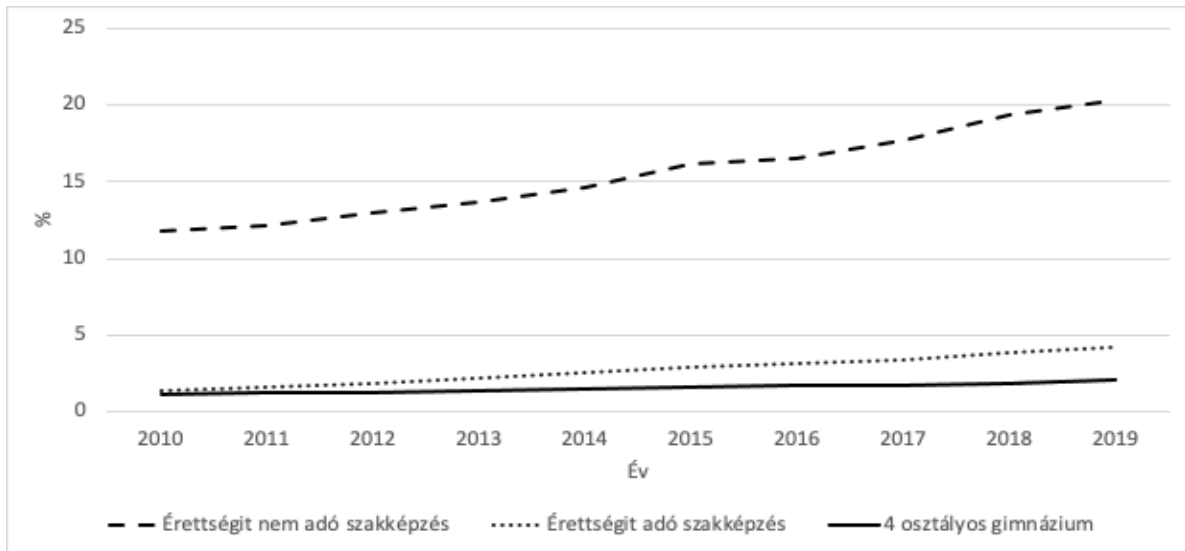
Adatok forrása: A közoktatás indikátorrendszere 2021, C2.4 indikátor (Hajdu et al., 2022)

A szakképzésben az érettségit adó és érettségit nem adó képzések létszámában ellentétes irányú elmozdulás látható: míg az érettségit nem adó szakképzés népszerűsége 2010-ről 2020-ra csökkent, addig az érettségit adó képzésekre járók arányában növekedés látható.

Sajátos nevelési igényű tanulók a középfokú oktatásban

A sajátos nevelési igényű tanulók aránya az elmúlt tíz évben növekedést mutat. Az általános középfokú oktatásban 2019-ig bezárólag mérsékelten növekedett az SNI tanulók aránya, 1%-ról 2%-ra. Az érettségit adó szakképzés esetén ennél jelentősebb emelkedés látható, 2019-ben 4,2% volt az SNI tanulók aránya. Az érettségit nem adó szakképzés esetén – a már említett képzési sajátosságok miatt is – a legmagasabb az arány, a 2010-es 11,8%-ról 2019-re 20,3%-ra emelkedett.

3. ábra: SNI tanulók megoszlása a középfokú oktatásban

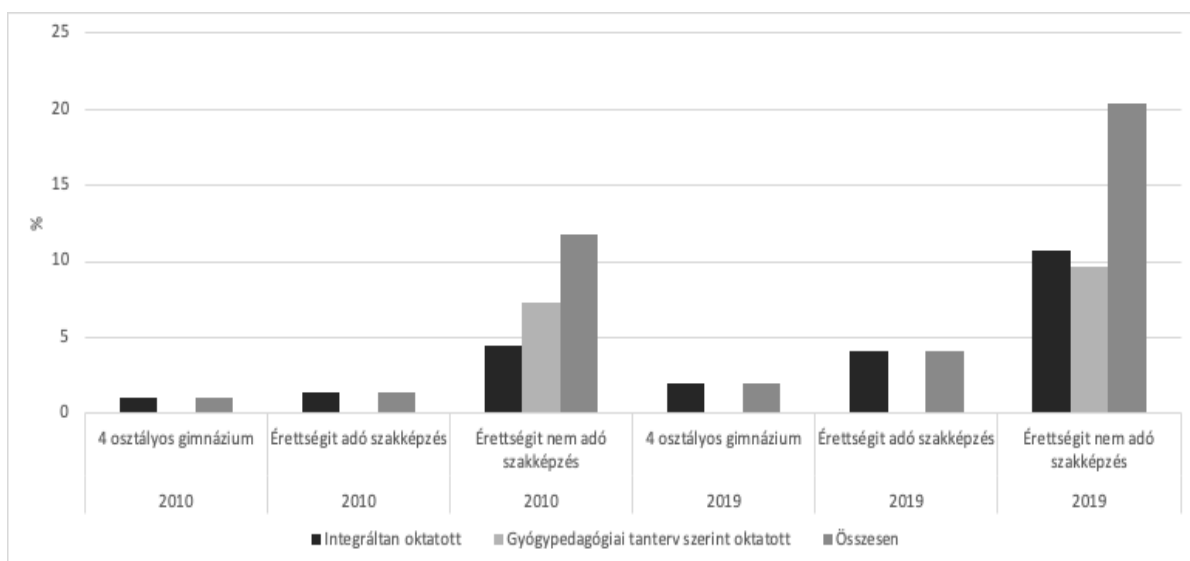


Adatok forrása: A közoktatás indikátorrendszere 2021, A5.2 indikátor (Hajdu et al., 2022)

Együttnevelés és különnevelés a középfokú oktatásban

Az egyes intézménytípusok, ahogy arra már utaltunk, eltérő tanterv szerint foglalkoznak az SNI tanulókkal. A többiekkel együtt haladni tudó diákok integrált oktatásban vesznek részt, míg az együtt haladni nem tudó SNI tanulók a szakiskolában speciális tanterv szerint tanulnak. Mind az integráltan oktatott, mind a gyógypedagógiai tanterv szerint oktatott tanulók aránya emelkedést mutat 2010-ről 2019-re, ugyanakkor míg 2010-ben az érettségit nem adó szakképzésben a különnevelés volt a meghatározó, addig 2019-re az integráltan oktatott tanulók aránya magasabb, mint a gyógypedagógiai tanterv szerint haladóké.

4. ábra: SNI tanulók megoszlása integrált és gyógypedagógiai tanterv szerint a középfokú oktatásban

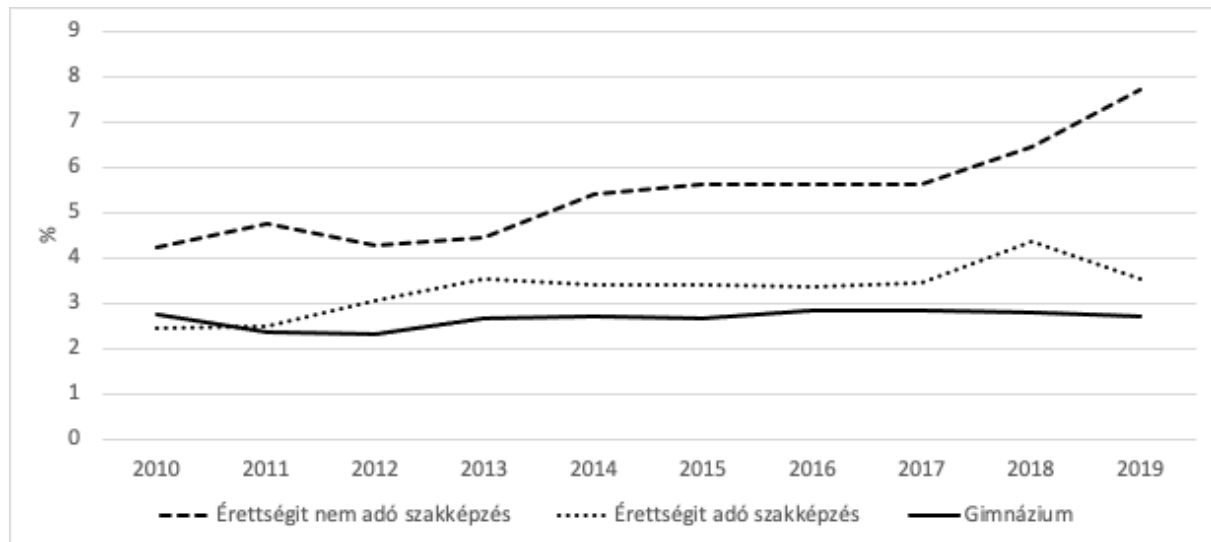


Adatok forrása: A közoktatás indikátorrendszere, C3.16.2 indikátor (Hajdu et al., 2022)

Fejlesztő foglalkozásban részt vevő BTMN tanulók

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók a 2011. évi CXC. törvény alapján fejlesztő pedagógiai ellátásban vesznek részt, így a foglalkozásban részesülők létszáma egyúttal a BTMN tanulók létszámának indikátora is. A gimnáziumok esetén stagnálás látható, a BTMN tanulók aránya 2,6% és 2,8% között mozog évekre visszamenőleg. Ezzel szemben a szakképzés esetén 2017 óta emelkedés látható az érettségít nem adó intézmények esetén, ahol 4,2%-ról 7,7%-ra nőtt a BTMN tanulók aránya 10 év alatt. Az érettségít adó szakképzések esetén ugyanakkor 2018-ról 2019-re csökkenés figyelhető meg.

5. ábra: BTMN tanulók megoszlása a középfokú oktatásban



Adatok forrása: A közoktatás indikátorrendszere C3.21 indikátor (Hajdu et al., 2022)

SNI tanulók a mai szakképzésben

A 2022/23-as tanévről a Központi Statisztikai Hivatal honlapján elérhető, előzetes oktatási adatok alapján (KSH, 2022) kiderül, hogy a középfokú oktatásban összesen részt vevő több mint félmillió tanuló közül 28 321 fő SNI-tanuló, amely az összes tanuló 5,5%-át jelenti. Az oktatási adatok a KSH oldalán évekre visszamenőleg is elérhetők, ez alapján az látszik, hogy a középfokú oktatásban az SNI tanulók aránya a 2019/2020-as év 5,9%-ról 0,4 százalékpontos csökkenést mutat (KSH, 2019).

Az egyes intézménytípusok mentén jellegükből adódóan is eltérő mértékben jelennek meg az SNI tanulók. A szakiskolákban és készségfejlesztő iskolákban, ahol a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása történik speciális kerettanterv szerint, a képzés jellege miatt 98,5%-os az SNI tanulók aránya az elérhető adatforrások tükrében. A szakképző iskolák esetén a tanulók 9,9%-a sajátos nevelési igényű. A technikumok és szakgimnáziumok esetén az ide járó tanulók 4,5%-a érintett, szemben a gimnáziumokkal, ahol ez az arány mindössze az ide járó tanulók 1,8%-a. Amennyiben a szakiskolában tanulókat nem vesszük figyelembe (mivel ott az SNI-tanulók aránya közel 100%-os), a fennmaradó szakképző intézményekben (technikum, szakgimnázium és szakképző iskola) jelenleg 17 450 fő érintett az SNI-ben, amely a szakképzésbe járó 283 013 tanulóknak a 6,2%-át jelenti a 2022/23-as tanévben.

1. táblázat: Az SNI-tanulók létszáma és aránya a középfokú oktatásban a 2022/23-as tanévben

Intézménytípus	Összes tanuló (fő)	SNI tanuló (fő)	SNI tanulók arány (%)
Szakiskola és kézségfejlesztő iskola	6 782	6 682	98,5%
Szakképző iskola	85 637	8 500	9,9%
Technikum, szakgimnázium	197 376	8 950	4,5%
Gimnázium	227 210	4 189	1,8%
<i>Szakképzés összesen</i>	<i>283 013</i>	<i>17 450</i>	<i>6,2%</i>
Középfokú oktatás összesen	517 005	28 321	5,5%

Forrás: KSH, 2022

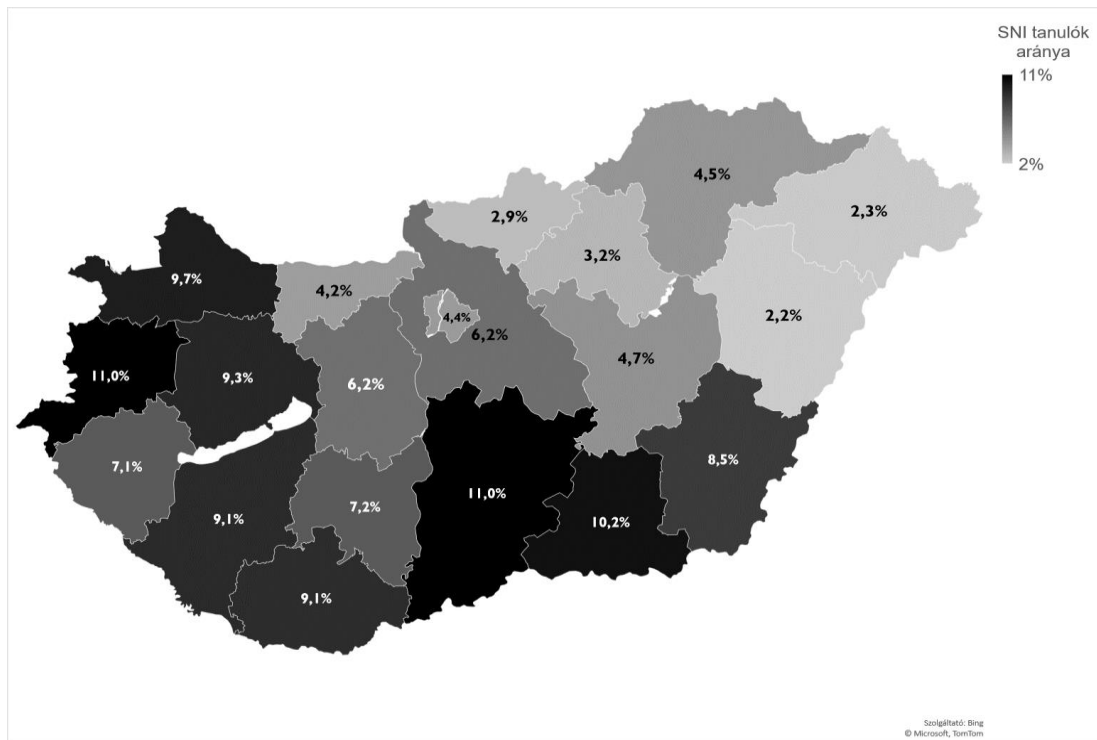
Az SNI tanulók arányának részletesebb bemutatására a SZIR-STAT 2022/23-as tanév októberi statisztikájában elérhető 263.303 fő szakképző iskolában, technikumban vagy szakgimnáziumban tanuló diák adatai által nyílik lehetőség. Ez a létszám a szakképzésbe járók 93,0%-át lefedi, a további 19.710 fő vagy a KIR nyilvántartásban szerepel, vagy valamely SZIR-ben nyilvántartott szakiskolában jelenik meg. Ebből a tanulói körből az SNI tanulók aránya 6,2%, amely megegyezik a hasonló iskolatípusokba járók országos adatával (6,2%), valamint a KIR-ben nyilvántartott, szintén szakképzésben tanulók közül integráltan oktatható sajátos nevelési igényű diákok arányával (amely a tanulók 5,9%-át jelenti). Az arányok tehát közel azonosak a SZIR és a KIR nyilvántartásban megjelenő szakképzésben tanuló fiatalok esetén.

Vármegyei eltérések

A vármegyék szintjét vizsgálva, a sajátos nevelési igényű tanulók aránya vármegyénként 2-11% között mozog, ahogy az a 2. ábrán is látható. A sajátos nevelési igényű tanulók aránya Vas és Bács-Kiskun vármegyében a legmagasabb, 11,0%. Ezt követi Csongrád-Csanád, valamint Győr-Moson-Sopron vármegye 10,2%, illetve 9,7%-os aránnyal. Budapesten az SNI tanulók aránya 4,4%.

A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya a szakképzésben a SZIR-STAT adatai alapján Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyékben a legmagasabb, ezeken a területeken a diákok közel 16%-a hátrányos- vagy halmozottan hátrányos helyzetű. Ezzel szemben az SNI tanulók aránya ezeken a területeken az országos átlagtól elmarad.

6. ábra: Sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók vármegyei megoszlása a szakképző intézményekben (n= 16 360)



Adatok forrása: SZIR-STAT, NSZFH

A következőkben *nem, évfolyam, hátrányos helyzet, fenntartó és ágazat* mentén kerül bemutatásra a sajátos nevelési igényű tanulók összetétele. Az adatok forrása minden esetben a 2022/23-as tanév során készült 2022-es októberi SZIR-STAT statisztika.

Nemek és évfolyamok

A szakképzésbe járó tanulók között a férfiak vannak többségben, 56%-kal. A sajátos nevelési igényű tanulók körében a két nem közötti arány tovább távolodik egymástól: az SNI tanulók között a férfiak aránya 66,5%, míg a nők aránya 33,5%. Évfolyamok mentén csökkenő tendencia figyelhető meg, a sajátos nevelési igényű tanulók aránya a 9. és 10. évfolyamon a legmagasabb (8,5%, illetve 8,3%), 11. évfolyamon 6,2%, és a 15. évfolyamon már csupán 0,7%.

2. táblázat: SNI tanulók aránya évfolyamonként (n= 16 360)

Évfolyam	SNI tanulók aránya
9. évfolyam	8,5%
10. évfolyam	8,3%
11. évfolyam	6,2%
12. évfolyam	5,0%
13. évfolyam	3,4%
14. évfolyam	1,9%
15. évfolyam	0,7%

Adatok forrása: SZIR, NSZFH

Hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet

A hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az SNI tanulók körében 7,8%, amely valamivel magasabb az országos átlagnál (5,8%).

Fenntartótípusok szerinti megoszlás

Az összes SNI tanuló 87,6%-a állami fenntartású szakképző intézménybe jár. Arányaiban is ennél a fenntartónál a legmagasabb SNI tanulói arány, az állami intézményekbe járó tanulók 6,5%-a sajátos nevelési igényű. Ezt követi az egyházi fenntartású intézmények, ahol 5,7% az SNI tanulók aránya, míg a felsőoktatási intézmények által fenntartott szakképző intézmények esetén 4,9%-os arány látható. Ezzel közel azonos arány jelenik meg az alapítványi fenntartású intézményekben (4,3%), míg a legalacsonyabb arány gazdasági fenntartású szakképző intézmények esetén látható, ezekben az iskolákban mindössze 1,8% a sajátos nevelési igényű tanulók aránya.

3. táblázat: SNI tanulók aránya fenntartói típusok mentén (n= 16 360).

Fenntartó típusa	SNI tanulók aránya
alapítvány	4,3%
állami	6,5%
egyházi	5,7%
felsőoktatás	4,9%
gazdasági	1,8%

Adatok forrása: SZIR-STAT, NSZFH

A legmagasabb és legalacsonyabb arányok ágazatonként

Az ágazatok közül az öt legmagasabb SNI aránnyal rendelkező ágazat (az Országos Képzési Jegyzék, OKJ és Szakmajegyzékes, SZJ ágazatokat külön-külön számítva²) a Kertészet és parképítés – OKJ (20,5%), Előadóművészet – OKJ (18,8%), a Közművelődés – OKJ (16,7%), a Könnyűipar – OKJ (15,4%), valamint a Mezőgazdaság és erdészet – SZJ (14,4%). A legalacsonyabb SNI arányok az Építőipar – OKJ (3,1%), Egészségügy – SZJ és Közgazdaság – OKJ (2,5% és %), továbbá a Gazdálkodás és menedzsment – SZJ és Egészségügyi technika – SZJ (1,4-1,4%) ágazatokban tapasztalhatók.

4. táblázat: SNI tanulók aránya ágazatonként – az öt legmagasabb és öt legalacsonyabb SNI-arányú ágazat (n= 16 360)

Ágazat	SNI tanulók aránya
Kertészet és parképítés – OKJ	20,5%
Előadóművészet – OKJ	18,8%
Közművelődés – OKJ	16,7%
Könnyűipar – OKJ	15,4%
Mezőgazdaság és erdészet – SZJ	14,4%
Építőipar – OKJ	3,1%
Egészségügy – SZJ	2,5%
Közgazdaság – OKJ	1,7%
Gazdálkodás és menedzsment – SZJ	1,4%
Egészségügyi technika – SZJ	1,4%

Adatok forrása: SZIR-STAT, NSZFH

² A 2020 előtt indult képzések az Országos Képzési Jegyzék szerint szerveződtek. A 2020 szeptemberétől induló képzések a Szakmajegyzék szerint szerveződnek. Az OKJ képzések kifutó rendszerben jelennek meg a szakképzésben.

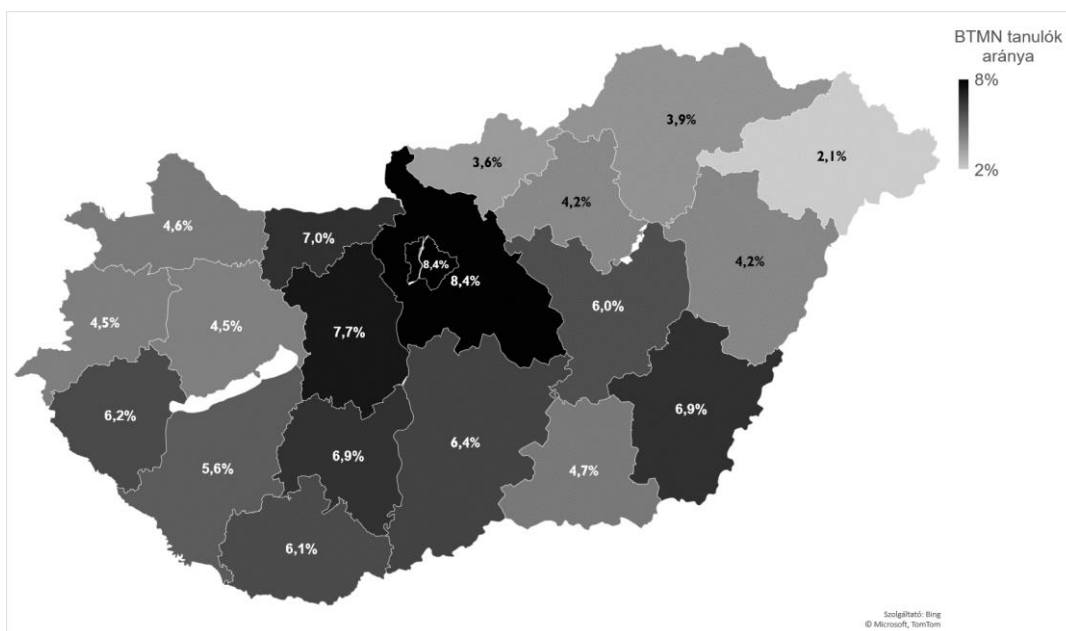
BTMN tanulók a mai szakképzésben

A BTMN-nel küzdő tanulók adatairól a Központi Statisztikai Hivatal nem tesz közzé a korábban bemutatott, SNI-vel kapcsolatos adatokhoz hasonló publikus összevetést a honlapján, így a tanulmány további részében a SZIR nyilvántartás előbbieken is feldolgozott, a 2022/23-as tanév októberi statisztikájában elérhető 263.303 fős állomány alapján kerül sor a BTMN tanulók létszámának bemutatására, amely a szakképző iskolában, technikumban vagy szakgimnáziumban tanulókat, a szakképzésbe járók 91%-át fedti le. Ez alapján a beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel küzdő diákok aránya 6% körüli a szakképzésben, a SZIR-STAT (5,6%) és a KIR-STAT (5,5%) tanulói arányai között nincs érdemi eltérés. A továbbiakban a Szakképzés Információs Rendszeréből érkező októberi statisztika (SZIR-STAT) alapján kerülnek bemutatásra a beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel küzdő tanulók, összesen 15.437 fő.

Vármegyei eltérések

Vármegyénként vizsgálva a mintázat eltér a sajátos nevelési igényű tanulók eloszlásától: míg a hivatkozott statisztika alapján a szakképző iskolába, technikumba vagy szakgimnáziumba járó SNI tanulók aránya Vas és Bács-Kiskun vármegyében volt a legmagasabb, addig a BTMN tanulók aránya Budapesten és Pest vármegyében a legmagasabb (8,4%). A legkevesebb BTMN tanuló Nógrád vármegyében található (129 fő), ami a vármegyében tanuló 3,6%-át jelenti. Arányaiban a legkevesebb érintett tanuló Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében található (401 fő), amely a vármegyében tanuló 2,1%-a.

7. ábra: Beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő tanulók vármegyei megoszlása a szakképző intézményekben (n= 15 437)



Adatok forrása: SZIR-STAT, NSZFH

A sajátos nevelési igényű tanulók bemutatásához hasonlóan a BTMN tanulók helyzete a 2022/23-as tanév során készült 2022-es októberi SZIR-STAT statisztika alapján *nem, évfolyam, hátrányos helyzet, fenntartó* és *ágazat* mentén ismertetjük.

Nemek és évfolyamok

A BTMN tanulók között a férfiak aránya 60,8%, míg a nők aránya 39,2%, amely az SNI arányhoz hasonlóan magasabb az általános megoszlásnál. Évfolyamonként szintén hasonló arányok figyelhetők meg, mint az SNI tanulóknál, csupán néhány százalékos eltéréssel. A 9. évfolyamon a BTMN tanulók aránya 7,3%, a 10. évfolyamon 8,1%, ám felfelé haladva az SNI-hez hasonlóan csökkenő mintázat rajzolódik ki.

5. táblázat: BTMN tanulók aránya évfolyamonként (n= 15 437)

Évfolyam	BTMN tanulók aránya
9. évfolyam	7,3%
10. évfolyam	8,1%
11. évfolyam	6,4%
12. évfolyam	5,1%
13. évfolyam	3,2%
14. évfolyam	1,4%
15. évfolyam	1,0%

Adatok forrása: SZIR, NSZFH

Hátrányos helyzet, halmozottan hátrányos helyzet

Az BTMN tanulók között a hátrányos- vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 6,4%, amely 0,6 százalékponttal lépi túl az országos 5,8%-os arányt.

Fenntartótípusok szerinti megoszlás

Fenntartók szerint elemezve a BTMN tanulók eloszlását, az állami fenntartású szakképző intézményekbe jár a BTMN tanulók döntő többsége (87,2%). A beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel küzdő tanulók aránya az állami fenntartású szakképző intézményekben a legmagasabb, 6,1%, csakúgy, mint az SNI tanulók esetében láttuk. Nem sokkal alacsonyabb az arány a felsőoktatási intézmények által fenntartott iskolákban (5,9%), valamint az alapítványi fenntartású intézmények esetén (5,2%): Az egyházi fenntartású intézményekben a BTMN tanulók aránya 4,8%, míg a gazdasági fenntartású szakképző intézményekben – az SNI arányokhoz hasonlóan – a legalacsonyabb a BTMN tanulók aránya, 1,6%-kal.

6. táblázat: BTMN tanulók aránya fenntartói típusok mentén (n= 15 437)

Fenntartó típusa	BTMN tanulók aránya
alapítvány	5,2%
állami	6,1%
egyházi	4,8%
felsőoktatás	5,9%
gazdasági	1,6%

Adatok forrása: SZIR-STAT, NSZFH

A legmagasabb és legalacsonyabb arányok ágazatonként

Az ágazatok közül az öt legmagasabb BTMN aránnyal rendelkező ágazat (az Országos Képzési Jegyzék, OKJ és Szakmajegyzékes, SZJ ágazatokat külön-külön számítva³) a Kertészet és parképítés – OKJ (18,9%), Könnyűipar – OKJ (15,4%), Nyomdaipar – OKJ (13,3%), Előadóművészet – OKJ (12,5%), valamint a Faipar – OKJ (12,4%). A legalacsonyabb BTMN arányok a Vegyipar – SZJ és Bányászat és

³ A 2020 előtt indult képzések az Országos Képzési Jegyzék szerint szerveződtek. A 2020 szeptemberétől induló képzések a Szakmajegyzék szerint szerveződnek. Az OKJ képzések kifutó rendszerben jelennek meg a szakképzésben.

kohászat – SZJ (3,3%), Egészségügy – SZJ, illetve Közgazdaság – OKJ (3,1% és 2,51%), továbbá a Gazdálkodás és menedzsment – SZJ (2,1%) és Egészségügyi technika – SZJ (0,2%) ágazatokban tapasztalható. Mind az SNI-tanulók, mind a BTMN-tanulók aránya magas tehát a Kertészet és parképítés OKJ ágazatban, a Könnyűipar OKJ ágazatban, továbbá az Előadóművészet OKJ esetén.

7. táblázat: BTMN tanulók aránya ágazatonként – az öt legmagasabb és öt legalacsonyabb BTMN-arányú ágazat (n= 15 437)

Ágazat	BTMN tanulók aránya
Kertészet és parképítés – OKJ	18,9%
Könnyűipar – OKJ	15,4%
Nyomdaipar – OKJ	13,3%
Előadóművészet – OKJ	12,5%
Faipar – OKJ	12,4%
Vegyipar – SZJ	3,3%
Bányászat és kohászat – SZJ	3,3%
Egészségügy – SZJ	3,1%
Közgazdaság – OKJ	2,5%
Gazdálkodás és menedzsment – SZJ	2,1%
Egészségügyi technika – SZJ	0,2%

Adatok forrása: SZIR-STAT, NSZFH

SNI és BTMN tanulók megoszlásának összevetése

Az SNI és BTMN tanulók arányát tekintve hasonló mintázat látható a legtöbb elemzési szempont mentén. A férfiak aránya magasabb mind az SNI (66,5%), mind a BTMN (60,8%) esetén. Az évfolyamok tekintetében a magasabb szinteken csökkenő arány figyelhető meg mind az SNI, mind a BTMN kapcsán. Látható továbbá, hogy a hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók aránya mindkét esetben magasabb az országos átlagnál (SNI tanulók körében 7,8%, míg BTMN tanulók között 6,4%). Mind az SNI, mind a BTMN tanulók esetén a Kertészet és parképítés OKJ képzésnél látható a legmagasabb arány, míg a legalacsonyabb tanulói arányú ágazatok között a Közgazdaság – OKJ, Gazdálkodás és menedzsment – SZJ, illetve az Egészségügyi technika – SZJ szerepel mindkét esetben. A vármegyék szerinti megoszlás ugyanakkor eltérő képet mutat a két tanulói körnél, míg az SNI tanulók aránya Bács-Kiskun és Vas vármegyében a legmagasabb (11,0%), addig a BTMN tanulók aránya Budapesten és Pest vármegyében a legmagasabb (8,4%).

Összegzés, konklúzió

Tanulmányunkban a sajátos nevelési igényű, valamint a beilleszkedési-, tanulási-, magatartási nehézséggel küzdő diákok helyzetét mutattuk be szakképzési fókusszal. A bemutatott adatok felhívják a figyelmet a középfokú oktatás egyes intézménytípusai szerinti eltérésekre, az együttnevelő és különnevelő szakképzés sajátosságaira. A hatályos jogszabályok alapján különnevelő szakképzés zajlik a szakiskolákban, míg együttnevelő szakképzés keretében az SNI tanulók szakképző iskolában, technikumban, illetve az Nkt. hatálya alá eső szakköznevelő iskolákban tanulhatnak. A BTMN tanulók

esetén kizárólag együttnevelő szakképzésről beszélhetünk. Az SNI érintettségű tanulók aránya a 2022/23-as tanévben a szakképzésben 6,2%, míg a BTMN-nel küzdő tanulók aránya 5,9%. Mind az SNI, mind a BTMN tanulók esetén eltérések mutatkoznak a férfiak és nők érintettségében, továbbá vármegyénként, évfolyamonként, fenntartók és ágazatok mentén. Az SNI tanulók aránya elmarad az országos átlagtól azokon a területeken, ahol a legmagasabb hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, ami az ellátórendszer kapacitásaival, a diagnosztikus eljáráshoz, ennek nyomán a gyógypedagógiai, fejlesztőpedagógiai ellátáshoz való egyenlő hozzáféréssel kapcsolatos kérdéseket vet fel.

Az adatforrások közül a KSH által publikált adatok alkalmasak az idősoros, országos szintű SNI érintettség azonosítására. Felvetődik az igény egy hasonló, a BTMN tanulók adatait is teljeskörűen tartalmazó oktatási statisztikára.

Az SNI és BTMN tanulók körében kiemelten fontos lenne a lemorzsolódással való veszélyeztetettség vizsgálata, ahogy korábbi tanulmányok is rámutattak az SNI mint rizikófaktor szerepére a lemorzsolódás szempontjából (Vargáné, 2008; K. Nagy, 2017).

A tanulmány rámutat, hogy a szakképesítés megszerzésére irányuló képzésben akár szakképző, akár köznevelési intézményben részt vevő SNI és BTMN tanulók helyzetének átfogó feltárásához, illetve szektorokon átívelő, országos szintű beavatkozások megalapozásához szükséges a nyilvántartások együttes kezelése, felhasználása. A rendelkezésre álló adatok tükrében további kutatási irányként indokoltnak látszik az szakképzésben részt vevő SNI, BTMN tanulók képzésekkel kapcsolatos, saját szempontú tapasztalatainak, véleményének feltárása, az integráló/együttnevelő szakképzésben elérhető gyógypedagógusi, fejlesztőpedagógusi kapacitások feltérképezése, valamint az intézményekben dolgozó oktatók, és az átalakult szakképzésben kiemelt szerepet játszó duális partnerek SNI és BTMN tanulókkal való munkára való felkészültségének, a feladathoz kapcsolódó képzési, támogatási, együttműködési igényeiknek a felmérése.

Napjainkban a régi és újonnan létrejövő munkakörök betöltéséhez egyre több, egyre magasabb szintű készségre van szükség, így a középfokú továbbtanulás hosszú távú jelentősége nő mindenki, köztük a nagy arányban szakképzésben tanuló, különleges figyelmet igénylő tanulók számára is munkaerőpiaci kilátásaik, felnőttkori társadalmi részvételük, életminőségük szempontjából (Márkus, 2022). A szakképzés szereplőinek a külön- és az együttnevelés színterein egyaránt különleges lehetőségei, és ezzel járó felelőssége van a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók életpályájának alakításában.

Felhasznált irodalom

- Andor M. & Liskó I. (1999). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, 2000.
- Bíró E., Bolla V., Cserti-Szauer Cs., Gál D., Kas B., Klein V., Lakatosné Kovács Á., Macher M., Mészáros A., Nagyné Schiffer Cs., Nagy Zs., Sósne Pintye M. & Szekeres Á. (2020). *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmóddhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítség céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/BTMN_szakmai_ajanlas.pdf (2023.06.15.)
- Erőss P. & Kende A. (2010). Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. *Educatio* 19(4), 615–636.
- Fazekas Á. S. (2021). A felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékossgal élő személyek vonatkozásában. Az oktatási és tanulási környezet egyetemes tervezésének lehetőségei. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs. & Sándor A. (szerk.). *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére*. Budapest: A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány – ELTE Bárczi Gusztáv

- Gyógypedagógiai Kar, 92–100.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/54881/Fogyat%C3%A9kos_szem%C3%A9lyek_a_21._sz%C3%A1zadi_ma%E2%80%9393yar_t%C3%A1rsadalomban_A.pdf?sequence=1
(2023. 06.15.)
- Fehérvári A. (1996). A speciális szakiskolai tanulók esélyei. *Educatio* 5(1), 60–70.
 - Goodley, D. (2017). *Fogyatékoságtudomány. Interdiszciplináris bevezető.* (2. kiadás.) Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
 - Györgyi Z. (2019). Változások a hazai szakképzésben 2004–2019. *Educatio* 28(1), 105–120.
<https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.8>
(<https://akjournals.com/view/journals/2063/28/1/article-p105.xml>)
 - Györgyi, Z. (2022). A negyedik ipari forradalom és a hazai szakképzés. *Educatio* 31(1), 56–69.
<https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.5>
(<https://akjournals.com/view/journals/2063/31/1/article-p56.xml>)
 - Hajdu T., Hermann Z., Horn D., Hőnich H. & Varga J. (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021.* Budapest: KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2021.pdf (2023.06.01.)
 - Horváth P. L., Kiss L. & Mesterházi Zs. (2019). Szakmatanulás. In Mesterházi Zs. & Szekeres Á. (szerk.). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 208–218.
 - Kaibás G. M. (2022). *A szakképzési jogszabályok magyarázata.* ITM, Budapest.
 - Kállai G. & Mile A. (2020). Sajátos nevelési igények és befogadó nevelés Európában. *Educatio* 29(3), 363–378.–<https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/6270/>
 - Könczei Gy. & Hernádi I. (2015). A fogyatékoságtudomány „térképei”. In Könczei Gy. & Hernádi I. (szerk.). *A felelet kérdései között.* ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 10–25.
www.eltereader.hu/media/2015/07/A_felelet_kerdesei_kozott_READER1.pdf (2023.06.01.)
 - K. Nagy E. (2017). A korai iskolaelhagyás okai, mérséklését támogató programok és kutatások. In Kerülő J. & Jenei T. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban.* Kreatív Help Bt., Debrecen.
 - KSH (2015). *2011. évi Népszámlálás – 17. A fogyatékosággal élők helyzete és szociális ellátásuk.* Központi Statisztikai Hivatal.
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_17_2011.pdf (2023.06.15.)
 - KSH (2014). *2011. évi Népszámlálás – 14. A népesség iskolázottsága.* Központi Statisztikai Hivatal. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_14_2011.pdf
(2023.06.15.)
 - KSH (2019). *Oktatási adatok, 2019/2020.* Központi Statisztikai Hivatal.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html> (2023. 07.10.)
 - KSH (2022). *Oktatási adatok, 2022/2023 (előzetes adatok).* Központi Statisztikai Hivatal.
<https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html>
(2023. 07. 10.)
 - Lux Á. (2020). A sajátos nevelési igényű gyermekek társadalmi mobilizációjának jogi háttere. *Közjogi Szemle* 13(4), 26–35.
 - Márkus E. (2022). Általános szempontok, ajánlások a sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek szakképzéséhez. In Márkus, Eszter (szerk.) *Ajánlások szakképzési intézmények oktatási – képzési tereinek kialakítására, tanműhelyekben való oktatásra sajátos nevelési igényű tanulók, fogyatékos személyek esetében.* Budapest: Piarista Kilátó Központ, Innovációs és Technológiai Minisztérium. 8–22. <https://www.kilato.piarista.hu/wp-content/uploads/2022/08/Ajanlasok-szakkepzesi-intezmenyek-tereinek-kialakitására.pdf>
(2023.06.16.)
 - Mártonfi Gy. (2016). A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. *Educatio* 2016(1), 46–58.
 - Mesterházi Zs. (2019). Szemlélet és paradigmaváltás: a nevelésszükséglet-alapú megközelítés. In Mesterházi Zs. & Szekeres Á. (szerk.). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, 100–112.

- Péceli M. (2011). Speciális szakiskolák munkaerő-piaci orientációja. In Mártonfi Gy. (szerk.). *Út a munkaerőpiacra – speciális szakiskolákból*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 9–22.
- Papp G. (2012). Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintéren. *Gyógypedagógiai Szemle* 40(4), 295–304. https://epa.oszk.hu/03000/03047/00058/pdf/EPA03047_gyosze_2012_4_295-304.pdf (2023.06.15.)
- Perlusz A. (2020). Az inkluzív intézményvezetés és az inkluzív nevelés-oktatás összefüggései. *Educatio* 29(3), 350–362. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.2>
- Perlusz A. (2020). Útmutató. In Katona N. (szerk.) *Hogyan igazodhatunk jól tanulóink eltérő sajátosságaihoz? Útmutató a személyre szabott nevelést-oktatást folytató többségi iskolák pedagógusai számára*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem, Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7112/1/hogyan-igazodjunk-jol-tanuloink-eltero-egyeni-sajatossagaihoz.pdf> (2023.06.01.)
- Pusztai Zs.(2020). Szakképzés 4.0 – új lehetőségek a szakképzésben. *Közgazdaság* 15(4), 49-58. <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/6270/>
- Rapos N. & Lénárd S. (2008). MAGtár. In Lénárd S. & Rapos N. (szerk.) *Adaptív oktatás – Szöveggyűjtemény. 2. kötet: Az adaptív iskola*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, 226–282. https://tanitonline.hu/uploads/573/adaptiv_oktatas_2.pdf (2023.06.15.)
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O. & Mészáros Gy. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatás és Kutatásfejlesztő Intézet, Budapest. <https://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (2023.06.15.)
- Varga A. (2015a) *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik szakkollégium. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23810/varga-aranka-az-inkluzio-szemlelete-es-gyakorlata-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2023.06.15.)
- Vargáné Mező L. (2008) (szerk.). *Tovább az akadálypályán. Prevenációs lehetőségek a sajátos nevelési igényű tanulók középiskolai lemorzsolódásának és idő előtti iskolaelhagyásának megelőzésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Vida G. (2017). Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új Pedagógiai Szemle* 67(3-4), 16–33. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00180/pdf/EPA00035_upsz_2017_03-04_016-033.pdf (2023.06.15.)

Felhasznált jogszabályok:

- 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról,
- Az 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról szóló 2003. évi LXI. törvény,
- 2007. évi LXXXVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról,
- 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről,
- 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről,
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről,
- 2018. évi LXXXIX. törvény az oktatási nyilvántartásokról,
- 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről,
- 12/2020. (II.7.) Kormányrendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.