17th International Scientific Conference 2025

Sessions of the Faculty of Education

https://doi.org/10.36007/5390.2026.316

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY FOGALMA NEMZETKÖZI KITEKINTÉSBEN

THE CONCEPT OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FROM AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE

Szilvia SZABÓ[63]

ABSTRACT

This study explores the evolution and application of the concept of special educational needs (SEN) internationally, with a focus on Hungary and Slovakia. It outlines the historical context along the lines of assistive education and disability. It traces the historical roots of the expression SEN and inclusive pedagogy from the Warnock Report to key UN and UNESCO documents, highlighting shifts from medical deficit to social and bio-psycho-social approaches. While widely used, SEN remains variably interpreted across cultural, educational, and legal contexts in different countries. Using the OECD's definition as a reference, the paper compares Hungarian and Slovak perspectives, identifying similarities and differences in practice. The aim is to clarify the concept of SEN in order to raise awareness and promote more equitable education in 21st-century schools.

KEYWORDS

Special educational needs, concept of SEN, definition of SEN, OECD, EASNIE, Slovakia, Hungary

BEVEZETŐ

A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók oktatása a legaktuálisabb kérdések egyike napjaink iskoláiban. Előtérbe kerülését több tényező is befolyásolta: egyrészt az a tény, hogy az SNI-tanulók egyre nagyobb számban és arányban vannak jelen az osztálytermekben (Borbélyová, 2021), másrészt az inkluzív pedagógia, illetve szélesebb kontextusban az inklúzió, a befogadó szemlélet vált globálisan meghatározó jellemzőjévé a 21. század társadalmainak, melyet számos nemzetközi nyilatkozat, egyezmény és irányelv rögzít (UNESCO, 1994; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005, 2009; United Nations, 2006).

A sajátos nevelési igény fogalma (elterjedtsége ellenére) sok tekintetben ismertetésre szorul. A fogalom által leírt jelenség értelmezésében az idők során jelentős változások történtek: az orvosi deficitmodelltől a társadalmi befogadásig és a bio-pszicho-szociális megközelítésig ívelt a fejlődése. Azonban a fogalomhasználatban nemcsak történetiségében vizsgálva fedezhetünk fel jelentős eltéréseket, hanem a jelen horizontjában oktatáspolitikai-jogi szempontból is lényeges tartalmi különbségeket találunk az országonkénti összehasonlításban. A dolgozat célja, hogy felvázolja ennek a történeti fejlődésnek a főbb állomásait, valamint összevesse a nemzetközi és

[63] Mgr. Szabó Szilvia, Selye János Egyetem Komárom, Tanárképző Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, 135938@student.ujs.sk.

hazai kontextusban jelenleg alkalmazott értelmezéseket, különös tekintettel Magyarországra és Szlovákiára.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Történeti kontextus: a segítő nevelés és a fogyatékosság fogalmai

Mivel a sajátos nevelési igény kifejezés a 20. században született meg, ezért történeti kontextusba helyezése nem a pontos elnevezés mentén, hanem jelentésbeli, tartalmi nézőpontból kísérelhető meg kétféle módon. Elsősorban mint a segítő nevelés története, amennyiben „a kiterjesztett értelemben vett nevelés a személyiség fejlődésének segítése" (Nagy, 1995, 163. old.), s mint ilyen az egyéni, speciális sajátosságokhoz igazodik. Másrészt a történeti kontextust a fogyatékosság története adja, hiszen a sajátos nevelési igény eredetileg az ebbe a társadalmi csoportba tartozó gyerekek oktatásában megjelenő szükségletekre vonatkozott (Lindsay és mtsai., 2020).

A pedagógiatörténetben **a segítő nevelés** gondolatát már a klasszikus pedagógiai tárgyú szövegekben is megtalálhatjuk. Pukánszky Béla (1995) gyűjti össze ezeket a neveléstudományi és -történeti kutatásokban jórészt háttérbe szoruló részleteket a teljesség igénye nélkül az ókori görögök műveitől a 19. századi Herbart munkásságáig. A segítő nevelésnek – mint természetes emberi megnyilvánulásnak – a jeleként interpretálható minden olyan szöveghely, ahol a gyermek szempontjai jelennek meg és a nevelői magatartás a gyermek fejlődését, önkibontakoztatását segíti elő. Illusztrációként két példával láttatjuk, hogyan utal egy-egy történeti szöveg arra a szemléletmódra, amely a 21. századi SNI-tanulók és többségi társaik inkluzív együttnevelésének az előfutáraként értelmezhető. A gyermek egyediségének tisztelete, az ő szükségleteinek figyelembevétele, a gyermek igényeihez igazodó pedagógiai attitűd mások mellett Montaigne és Rousseau nevelésfilozófiájában is felfedezhető. Montaigne szerint a jó pedagógus „képes leguggolni a gyermek mellé, hogy ingatag lépteit irányítsa" (idézi Pukánszky, 1995, 338. old.). Ez a gondolat évszázadokat átívelve összecseng napjaink személyre szabott oktatásának biztosításával, hasonlóan, mint ahogy Rousseau mérföldkőnek számító új pedagógiája is hirdeti: „Segíteni kell őt, és pótolni mindazt, amije hiányzik akár értelem, akár erő dolgában, a testi szükségletek valamennyi területén" (idézi Pukánszky, 1995, 339. old.). A gyermekközpontú pedagógia előképeiként is értelmezhető ilyen és ehhez hasonló nevelési elvek alapozták meg a mai inkluzív nevelés irányelveinek kialakulását.

A **fogyatékosság** értelmezése és kezelése az idők folyamán kultúránként rendkívül szerteágazó, a kérdést fontos az adott történeti-kulturális kontextusba beágyazottan vizsgálni. Összefoglaló jelleggel mégis azt jelenthetjük ki, hogy alapvetően egészen a 20. század közepéig a fogyatékosságot hiányként, deficithelyzetként azonosították. Egy fogyatékossággal élő személyt szerencsés (és jóval ritkább) esetben kiválasztottnak, különleges személynek tekintettek és privilégiumokkal ruházták fel (udvari bolond, táltos, sámán), leginkább azonban a legtöbb kultúrában a megbélyegzett és kitaszított státusz jutott osztályrészül azoknak, akik valamilyen egészségügyi károsodással születtek vagy később szereztek tartós sérültséget. Sok esetben féltek, tartottak tőlük, magukra hagyták őket, Isten büntetését látták bennük. E két szélsőséges bánásmód megjelenhetett az adott közegben akár egyszerre is a fogyatékosság fajtájától függően, például olvashatunk olyan törzsről, ahol a vakokat tisztelik, a siketeket viszont gúnyolják. Közismert a spártai nevelés kegyetlensége a Taigetoszról levetett, életképtelennek tartott újszülöttek kapcsán,

de számos példát sorolhatnánk a történeti múltból a fogyatékossággal élők szegregálására (pl. nyomorék, vak koldusok és vándorok), sőt elpusztítására (Kálmán & Könczei, 2002; Strédl, 2022).

A fogyatékossággal élők társadalmi perifériára való kiszorulása olyan mélyen gyökerező és komplex kérdéskör (egészségügyi, gazdasági, kulturális, oktatásügyi, politikai és jogi kérdés egyszerre), amely máig megoldatlan, a hátrányos megkülönböztetésük felszámolása egészen a jelenkorig hat és ma is aktuális. Buda Béla arról ír, hogy a fogyatékosság többnyire tabutéma, rejtett énvédő mechanizmusként az elhárítás egyéni és társadalmi szinten is megjelenik, hiszen „mindannyian érezhetjük, ha nem is születtünk testi vagy értelmi fogyatékosnak (...) érhet bennünket baleset, de még inkább megrokkanhatunk, (...) lehetünk agyvérzés után ágyban vegetáló lények, infarktus után leszázalékoltak, (...) időskori leépülésben szenvedők" (idézi Kálmán & Könczei, 2002, 25. old.). Szemléletes példája a társadalmi megosztottságnak az a bizonytalan hétköznapi szóhasználat, amely a fogyatékossággal élő személyek megnevezésére szolgál (fogyatékos, fogyatékkal élő, rokkant, sérült, akadályozott, egészségkárosodott, béna, hibás, süketnéma, visszamaradott, fogyi, nyomorék, nyomi, gyengeelméjű, szellemi fogyatékos stb.). Még ha érezhető is, melyek a kerülendő, sértő kifejezések, egyfajta látens előítélet mélyen a kultúrába ágyazottan mégis jelen van. Kálmán & Könczei (2002) rámutatnak, hogy a modern társadalom kiemelt, a közbeszédben és a médiában hirdetett értékei (az egészség, a szépség, a produktivitás, a fiatalság, a függetlenség) nem kedveznek a fogyatékossággal élők tiszteletének és megbecsülésének. Pedig a 21. század társadalmában a fogyatékossággal élők száma egyre magasabb, ugyanis már nem jellemző, hogy korán meghalnak, mint a korábbi évszázadokban, illetve a modern életforma veszélyei (tömegközlekedés, nagyipar, szennyezettség, stressz) „termelik" a fogyatékosságot. E rövid áttekintés is egyértelművé teszi, hogy a fogyatékosság esetében jóval többről van szó, mint egy szűk társadalmi csoport életminőségéről. Ezt támasztja alá, hogy interdiszciplináris természetű külön tudományág alakult az 1980-as években fogyatékosságtudomány (Disability Studies) néven, ezen belül például kulturális fogyatékosságtudomány vagy fogyatékosságtudomány az oktatásban (inkluzív neveléstudomány) aldiszciplínákkal (Hoffmann & Flamich, 2014).

A sajátos nevelési igény fogalma

A **sajátos nevelési igény** kifejezést 1978-ban tette széles körben ismertté az a jelentés, amelyet Nagy-Britanniában terjesztett a parlament elé a Mary Warnock vezette bizottság, amely az akadályozott (handicapped) gyermekek és fiatalok oktatását vizsgálta, és Warnock-jelentésként (The Warnock Report) került be a neveléstörténetbe (Department of Education and Science, 1978). Maga a fogalom már 1971-ben megjelent egy szakkönyv címeként, ekkor a sajátos nevelési igény még csak azokra a gyermekekre vonatkozott, akik súlyos akadályozottságuk okán kizárólag gyógypedagógiai szakemberek segítségével, leginkább specializált intézményekben voltak oktathatók (Gulliford, 1971). A Warnock-jelentés jelentős mérföldkőnek számított, és nem csak azért, mert már a címében hirdette az újszerű kifejezést: sajátos nevelési igények („special educational needs"). A fogalom értelmezését a Warnock-jelentés szerint ki kell szélesíteni mindazokra a tanulókra, akik többségi iskolákban tanulnak és speciális szükségleteik vannak, akár folyamatosan, akár időszakosan. A jelentés legfontosabb üzenete az volt, hogy a nehézségekkel küzdő gyermekek nem homogén csoport, hanem egyéni, egyedi szükségletekkel rendelkező tanulók sokasága, még azonos fogyatékosságok esetén is nagyon különbözőek lehetnek a nevelési szükségleteik egyéni szinten. A Warnock-jelentés nyomán kezdett változni a politikai és jogi környezet, valamint a pedagógiai gyakorlat a fogyatékossággal élők számára, és nem csupán helyi

és nemzeti, hanem nemzetközi szinten is. A Warnock-jelentés rakta le az alapokat az integratív-inkluzív megközelítés fejlődéséhez (Pető & Endre, 2008).

Brussino (2020) összefoglalója alapján a gyermekek sajátos nevelési igényének (kezdetben a fogyatékosságának) kezelésében három fő paradigmát különböztethetünk meg: (1) A *medikális modell* az SNI-gyermekek egészségkárosodását biológiai vagy orvosi kategóriákban rendszerezte, rendellenességként kezelte, amely orvosi vagy technikai beavatkozást igényel. Például egy mozgássérült tanuló esetében a megoldás a kerekesszék, de ez a szemlélet a környezet akadálymentesítésére nem terjedt ki, csak a hiányt orvosolta. Az oktatási rendszer egyértelműen szegregáló volt, elkülönített intézményekben, sokszor társadalmi izolációban nevelték az érintett gyermekeket. (2) A *szociális modell* szerint az akadályozottságot a társadalmi környezet teremti meg, amely nem biztosít megfelelő hozzáférést és alkalmazkodást. A második világháborút követően, különösen az 1970-es évektől került előtérbe a szociális modell, ennek oktatáspolitikai eredete a Warnock-jelentésben gyökerezik. Ebben az értelmezésben a fogyatékosság nem csupán az egyén állapota, hanem a társadalmi környezet és az akadályozottság közötti kapcsolat eredménye, és kezelésére akadálymentesíteni kell a környezetet is. Példánkban a mozgássérült tanuló esetében a kerekesszék mellett a környezet átalakítása is a megoldás része. (3) A *bio-pszicho-szociális modell* komplex, holisztikus szemlélet, amely az eddigieken túl egyaránt figyelembe veszi az egyén belső állapotait és a környezet feltételeit. Szempont az egyéni jóllét, hangsúlyos az egyén aktív részvétele az oktatási folyamatban. A példánknál maradva a mozgássérült tanuló kerekesszéket kap, az iskolába jutását, az épület használatát akadálymentesítik számára és emellett a tanítás folyamán, mint bármelyik másik társánál (akár fogyatékossággal élő, akár nem), úgy nála is figyelembe veszik képességeit, érdeklődését, aktuális állapotát, egyéniségét és egyediségét, valamint fontos szempont a közösséggel való interakciója, együttműködése is. A következő évtizedekben ez utóbbi szemléletet tette magáévá a legtöbb fejlett ország, és ennek nyomán kristályosodtak ki az inkluzív nevelésre vonatkozó elvek és jelentek meg az iskolai gyakorlatban az integráció, a differenciálás, a befogadás és az inklúzió eljárásai.

Több fontos nemzetközi alapdokumentuma született ennek a folyamatnak. 1994-ben az ENSZ Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete a spanyolországi Salamancában tartotta világkongresszusát a sajátos nevelési igényű tanulók neveléséről *Elérhetőség és minőség* címmel. A résztvevő 92 ország képviselői közös nyilatkozatot írtak alá, melyben elkötelezik magukat az *Oktatás Mindenkinek* (Education for All) programja mellett, amely olyan intézményekben zajlik, „melyek mindenkit befogadnak, sőt nagyra értékelik az emberek közötti különbségeket, segítik a tanulást és figyelembe veszik a személyes szükségleteket". Az inklúzió elvei alapján minden sajátos nevelési igényű tanuló számára lehetőséget kell teremteni, hogy „olyan többségi iskolába járjon, amely alkalmazkodik hozzá" (UNESCO, 1994). A Salamancai Nyilatkozat után 2005-ben és 2009-ben az UNESCO két további dokumentumban rögzítette az inkluzív oktatáshoz kapcsolódó irányelveket, melyek biztosíthatják a mindenki számára elérhető oktatást (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2005, 2009). Ezen dokumentumok mellett két, az emberi jogokat deklaráló ENSZ-egyezményt kell még megemlítenünk, amelyek a sajátos nevelési igény fogalmának kijelöléséhez és rögzítéséhez keretet adtak: 1989-ben a gyermekek jogairól, 2006-ban pedig a fogyatékossággal élő személyek jogairól készült széles nemzetközi konszenzussal elfogadott alapdokumentum (United Nations, 1989, 2006).

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A tanulmány másodlagos kutatásként dokumentumok elemzésével kíván választ adni a következő kutatási kérdésekre:

K1: Milyen feltételekkel vethetők össze az SNI kapcsán, különböző országokban végzett kutatások eredményei?

K2: Hogyan illeszthető be a szlovákiai magyar pedagógusok körében végzett kutatás a magyarországi és a szlovákiai kontextusba?

Fontos hangsúlyozni, hogy a kutatás kiterjed a sajátos nevelési igény mint jelenség kapcsán mind magára a kifejezésre, a szóhasználatra, mind pedig a sajátos nevelési igény jelentésére, értelmezésére is. A kutatás során a különböző országokban használt SNI-definíciókat elemzünk, és összevetjük a sajátos nevelési igény alapján jogosult tanulók körének meghatározásait is a legfrissebb nemzetközi tanulmányokra és kutatásokra támaszkodva, majd az áttekintést táblázatba foglaljuk. Az SNI kapcsán végzett nemzetközi kutatások közül a leginkább átfogó jellegű és a legtöbb országot magába foglaló munkát olyan szervezetek végzik, mint a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) és az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (EASNIE). Elsősorban e két szervezet kutatási eredményeit dolgozzuk fel, valamint Magyarország és Szlovákia aktuális idevonatkozó jogszabályait részleteiben is áttekintjük.

EREDMÉNYEK

A sajátos nevelési igény fogalmi különbségeinek kialakulása

A történeti áttekintésből is sejthető, hogy még egy olyan viszonylag új fogalom esetén is, mint amilyen a sajátos nevelési igény, több lehetőség adódik annak interpretációjára. A fogalom kialakulásának és fejlődésének folyamatához az egyes országok más-más ponton kapcsolódtak és építették be a sajátos nevelési igény fogalmát saját országuk jogi, politikai, oktatásügyi gyakorlatába a már meglévő hagyományaikhoz is igazodva. Ennek köszönhetően a fogalomhasználat országonként jelentősen eltér egymástól.

A koncepció történeti változásainak köszönhetően (amely az eredeti orvosi deficitmodell tartós és szűk diagnosztikus kategóriák szerinti értelmezésétől mozdult el a bio-pszicho-szociális megközelítésben észlelt komplex és egyedi állapotok sokszínűségéig) a fogalomhasználat két fő irány mentén fejlődött a különböző nemzeti gyakorlatokban: **(1) jelentésbővítés** történt, amikor azoknak az egyéneknek a körét növelték, akikre az adott országban az SNI fogalma kiterjed (azaz a kifejezést bővülő jelentéssel használják) vagy **(2) bővült a kifejezések köre**, és az SNI fogalma mellett további fogalmakat alkalmaznak, amelyekkel az érintett egyének egyre bővülő körét írják le (azaz több kifejezést használnak a bővülő jelentéstartalomra). A nemzeti oktatási rendszerekben jelenleg használatos kifejezések e két eljárás nyomán alakultak ki, és ennek az eredménye, hogy egy-egy pedagógus a világ különböző pontjain más-más tanulói csoportra gondolhat, ha a sajátos nevelési igényű tanulókról kérdezik őket. Elképzelhető, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók közé adott fogyatékossággal és diagnózissal élő tanulók tartoznak csak és így szűk fogalomról van szó (mint például Japánban), de az is előfordul, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók köre széles, és minden olyan tanulóra vonatkozik, aki az iskolában kiegészítő támogatásra szorul akár ideiglenesen is, mert például gyászol vagy elköltözött, és a jogosultak körének nincs teljes, kimerítő listája (mint például Skóciában) (Brussino, 2020;European Agency, 2023).

Kiindulópont: az OECD és az EU munkadefiníciói az SNI kapcsán

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) évtizedek óta folyamatosan végez oktatással kapcsolatos tevékenységet is, melynek célja az oktatáspolitika, illetve az oktatásügy irányítóinak szakértői támogatása. Az OECD a tagállamaiban rendszeres méréseket folytat, melyek közül a legismertebb a 15 évesek körében háromévente végzett iskolai eredményvizsgálat (Programme for International Student Assessment – PISA), mely világsikerű lett, hiszen a szervezeten kívüli országok is egyre nagyobb számmal bekapcsolódnak a világméretűvé váló mérési programba az első, 2001-es PISA-jelentés óta (Kádárné Fülöp, 2021). A legutóbbi, 2022-ben végzett felmérésben összesen 81 ország, ebből 37 OECD-ország és 44 további partnerország vett részt (OECD, 2023). A mérés során kapott háttéradatok alapján az SNI-tanulók aránya az iskolákban jelentősen eltér, 1% alatti értéktől 20,1%-ig terjed, vagyis van olyan ország, ahol gyakorlatilag nincsenek SNI-tanulók, és van olyan ország, ahol minden ötödik tanuló sajátos nevelési igényű (OECD, 2023). Az adatok ilyen szignifikáns különbsége többek között abból is ered, hogy az SNI-státusz megítélési kritériumai, azaz a fogalom értelmezése nem azonos az egyes nemzeteknél. Ennek következményeként nincsenek nemzetközi összehasonlító adatbázisok az SNI-tanulókról az OECD országokban, hanem az országos szinten gyűjtött statisztikákat összegzik, amelyek különböző nemzeti meghatározások alapján dolgoznak. Európán belül viszont az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (European Agency for Special Educational Needs and Inclusive Education - EASNIE) által végzett rendszeres mérés a statisztikai adatgyűjtést kiegészíti kvalitatív adatok, pl. a nemzeti SNI-meghatározások feldolgozásával (Brussino, 2020, 43. old.). A továbbiakban mindkét intézmény adatait elemezve a nemzetközi színtér két szintjén (OECD, EU) használt SNI-meghatározásokat és több ország konkrét példáját elemezzük.

Brussino (2020) az OECD egyik munkaanyagában széleskörűen reflektál az SNI fogalom értelmezési különbségeire, miközben annak a készülő kutatásnak az előzetes eredményeit foglalja össze, amely az SNI-tanulók inklúziójára vonatkozó szakpolitikai megközelítéseket és gyakorlatokat térképezi fel a tagállamokban (Brussino, 2020). A tagállamok közti összehasonlítás érdekében a tanulmány a sajátos nevelési igény fogalmát aszerint határozza meg, hogy a definíciót a nemzeti értelmezések közt meglévő közös területre szűkíti, azokra a kategóriákra, amelyek minden országban megjelennek az SNI értelmezésében. Ez a metszet, amely lehetőséget biztosít az adatok országok közti összevetésére, a következő három kategóriát öleli fel: **(1) a tanulási zavarok** (learning disabilities) pl. a diszlexia, a diszkalkúlia, a diszgráfia, **(2) az egészségkárosodás** (physical impairments) pl. a mozgáskorlátozottság, a látás- vagy hallássérültség és **(3) a pszichés fejlődési zavarok** (mental disorders) pl. ADHD, autizmus spektrumzavar, szorongás, depressziós zavar (Brussino, 2020, 13-17. old.). Az egyes kategóriák jellemzése nem kimerítő jellegű, a tagállamok a három kategóriához tartozó további alkategóriákat is részleteznek. A dokumentum hangsúlyozza, hogy ez csak operációs célokra szolgáló munkadefiníció, semmiképp sem iránymutatás vagy előírás a tagállamok számára. Számunkra viszonyítási pontként, egyfajta „átlagként" szolgálhat ahhoz, hogy a vizsgált országokban, ezen belül kiemelten a Magyarországon és Szlovákiában használatos definíciókat kontextusba helyezzük (l. 1. és 2. táblázat).

A fenti kategóriákon túl több országban az érintett tanulók körét kiszélesítik, leggyakrabban például a családi-szociális háttér alapján (bevándorló, erőszak áldozata, nyelvi különbség áll fenn,

szegénységben él stb.), és ezeket a csoportokat szintén a sajátos nevelési igényű kifejezéssel vagy más fogalommal jelölik (jelentésbővítést vagy a kifejezések bővítését alkalmazva).

Európa 31 országa egy független külön szervezet keretén belül működik együtt a sajátos nevelési igény és az inkluzív nevelés területén. Az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért (European Agency for Special Needs and Inclusive Education – EASNIE) célja bizonyítékokon alapuló információkat és iránymutatást nyújtani az oktatáspolitika és a gyakorlat számára.[64] 2022-ben az EASNIE minden tagország bevonásával végzett kutatást annak feltárására, hogy a tagországok hol tartanak a jogalkotási megközelítésekben, jogilag hogyan határozzák meg és írják le a tanulók igényeit. A feltárt eredményekről szóló jelentés[65] (European Agency, 2022) és az ebből készült, minden tagország nyelvén elérhető összefoglaló[66] (Európai Ügynökség, 2022) alapján az aktuális helyzetre vonatkozóan a következő megállapításokat tehetjük. Az összesen 35 országból[67] származó adatok alapján szinte mindenhol (32 ország) a **fogyatékossággal élő**, **sajátos nevelési igényű** és **tanulási nehézségekkel küzdő tanulók** címkéjét használják a sajátos nevelési igényű tanulókra vonatkozó jogszabályi leírásokban. Ez tehát a jelenleg általánosnak tekinthető fogalomhasználat Európában, melyről az Ügynökség megállapítja: „A legtöbb országban a speciális nevelési igényekkel kapcsolatos jogszabályok és szakpolitikák egy orvosi modellel alátámasztott, kategorikus megközelítést alkalmaznak a tanulók igényeinek címkézésére” (Európai Ügynökség, 2022, 2. old.). Az Ügynökség azonban egy jogalapú megközelítést vizionál jövőképként, amely nem az orvosi szakkifejezéseket és címkézést használja arra, hogy külön ellátást biztosítson az egyes csoportok számára, hanem az oktatási rendszer jellemzőit, a rendszeren belüli akadályokat célozza meg annak érdekében, hogy minden tanuló oktatáshoz való joga érvényesülhessen. Az Ügynökség abban támogatja a tagországok szakpolitikáját, hogy elmozduljanak egy jogalapú megközelítés felé. Ehhez javasolja a *kirekesztés veszélyének kitett tanulók* kifejezés használatát, amely „a tanulók különböző csoportjainak legszélesebb körét fedi le, és minden olyan tényezőt, amely kedvezőtlenül befolyásolhatja tanulási lehetőségeiket” (Európai Ügynökség, 2022, 6. old.). Ennek köszönhetően alakulhat át az inkluzív nevelés alkalmazásának aktuális folyamata a befogadásnak olyan átfogó szemléletévé, amely alapján minden tanuló ténylegesen érvényesítheti a tanuláshoz való jogát és bevonható a nevelési-oktatási rendszerbe. A sajátos nevelési igény fogalma helyett a kategorizálástól mentes *tanulók igényei* („learners’ needs”) kifejezés alkalmazását ösztönzi (European Agency, 2022, 15. old.). Az elemzés ráirányítja a figyelmet arra, hogy az **interszekcionalitás**[68] fogalma csak 6 ország jogi szabályozásában jelenik meg (European Agency, 2022, 47. old.). Az interszekcionalitás fogalma fontos a hátrányok megértéséhez, ennek előtérbe

[64] Az EASNIE-re vonatkozó információk forrása: *https://www.european-agency.org/*

[65] A jelentés címe: *Legislative Definitions around Learners’ Needs: A snapshot of European country approaches*

[66] Magyarul: *A tanulók igényeivel kapcsolatos jogszabályi meghatározások*

[67] Az adatgyűjtés során egyes tagállamok autonóm nyelvterületei külön országként jelentek meg, ez okozza a magasabb létszámot (pl. Belgium flamand és francia közössége, az Egyesült Királyságban Skócia, Wales, Észak-Írország külön országként szerepelnek).

[68] Az interszekcionalitás (metszetelmélet) elemzési keretrendszerét eredetileg társadalomtudományi kutatásokban alkalmazták annak a jelenségnek a megragadására, hogy az egyének egyszerre több csoport tagjaként azoknak az előnyeit és hátrányait kereszthatásukban, azok metszeteként tapasztalják. A fogalom az oktatásban az inkluzív szemlélet, a sokszínűség kapcsán, valamint az iskolai siker vagy kudarc okainak feltárásában jelent meg (Vö. Varga, 2024, 44-52. old.).

helyezése az EU-tagállamokban szintén a kategorizálás és csoportosítás ellenében a személyre szabott hozzáállást támogatja majd.

A sajátos nevelési igény fogalmának használata a nemzetközi színtéren

Amennyiben az OECD munkadefinícióját (Brussino, 2020) – amely a tagállamai által használt különféle SNI-meghatározások metszéspontjait (egészségkárosodás, tanulási nehézségek, pszichés fejlődési zavarok) tekinti közös nevezőnek – elfogadjuk viszonyítási alapnak, könnyebben tájékozódhatunk a számos, egymástól gyakran jelentősen eltérő nemzeti koncepció között. Ehhez szükségesnek mutatkozott, hogy eltekintsünk az egyes alkategóriák egymásnak való megfeleltetésétől és a felosztások cizelláltságának figyelembe vételétől (például, hogy az autizmust külön kategóriaként, fogyatékosságként, halmozott fogyatékosságként, fejlődési zavarként sorolják-e be), illetve hogy eltekintsünk az egyes diagnózisok és kategóriák országonként különböző megnevezéseinek egységesítésétől is (l. mozgásszervi, motoros, ortopédiai vagy fizikai fogyatékosság-e az elnevezés), és így a fő kategóriákra koncentrálva láthatóvá vált, miben is különbözik a sajátos nevelési igény fogalmának használata az országok között.

Ennek kapcsán fontos megkülönböztetni, hogy a sajátos nevelési igény kifejezés használatát tartjuk-e szem előtt, vagy a sajátos nevelési igény fogalmát, azaz értelmezését vizsgáljuk-e. Megtörténhet ugyanis, hogy magát a kifejezést nem használja az adott ország egyáltalán, viszont kiegészítő támogatásról vagy egyéni tanulói igényekről rendelkezik, és igyekszik megvalósítani az inkluzív oktatást. Az összehasonlítás alapja elemzésünkben a fogalom értelmezése.

Az átlagnak tekintett OECD-definíciót a vizsgálatunkba bevont 29 ország közül 7 ország használja, de az országok többsége ettől eltér: 4 ország esetén szűkebb tanulói csoportot érint az elnevezés, míg az országok többsége, 18 ország a sajátos nevelési igényt szélesebb kontextusban értelmezi, a leggyakrabban a tehetséges tanulók csoportjával egészül ki az OECD-munkadefiníció. Ez a tendencia azt mutatja, hogy a fogalomhasználat időbeni alakulása során többnyire a fogalombővítés módszerével éltek a nemzeti oktatási jogszabályok alkotói. Annak a megállapítása, hogy a tanulók korlátozottabb köre részesül támogatásban azokban az országokban, ahol az SNI szűkebb tanulói csoportra vonatkozik (l. Japán, Ausztria, Wales, Németország), további kutatást igényel, ugyanis előfordulhat, hogy ezek az országok bővítették a használt kifejezések körét, és szintén az Education for All eszméje mentén törekszenek az inklúzióra.

A jogosult tanulói csoportok konkrét, részletes felsorolását, valamint a nemzeti jogszabály OECD-definícióhoz való viszonyát az 1. és a 2. táblázat tartalmazza. Itt néhány egyedi és szembetűnő vonásra szeretnénk ráirányítani a figyelmet.

A sajátos nevelési igény kifejezés annak ellenére, hogy relatíve fiatalnak tekinthető, már meghaladottnak számít egyes országok gyakorlatában. Néhány ország úgy biztosítja az inkluzív iskoláztatást minden tanuló számára, hogy egyáltalán nem használ állapotspecifikus címkéket. Portugáliában 2018-ban megszüntették a tanulók kategorizálási rendszerét, a diagnózison és klinikai címkéken alapuló szegregációt és diszkriminációt, ennek keretében pedig a sajátos igényekre vonatkozó szabályozást is, és már nem is használják a fogalmat (European Agency, 2023c, 6. old.). További példaként szolgálhat Finnország, ahol a tanulási zavarok megítéléséhez nincs szükség szakvéleményre, a diagnosztikai címkéket nem használják az iskolákban (Brussino, 2020, 46. old.), hiszen az oktatást alapjogon a tanulók képességeinek megfelelően kell biztosítani,

vagyis a tanulóknak joguk van a mindenkori szükségleteiknek megfelelő támogatás biztosítására a fejlődésükhöz, az ún. kiterjesztett speciális támogatás csak a fejlesztési munkában használatos fogalom (European Agency, 2023b, 6-7. old.).

Az átlagostól eltérő igényeket nem mindenhol nevezik sajátos nevelési igénynek – a táblázatban igyekeztünk visszaadni a nemzeti jogszabályokban megjelenő más megfogalmazásokat. Dániában például az SNI kifejezés csak a speciális iskolákban és osztályokban tanulókra vonatkozik, a többségi iskolákban kiegészítő oktatásra való igény kifejezés használatos, és erre a kiegészítő oktatásra minden tanuló jogosult az osztályfőnök megítélése alapján a kategorizálás szükségessége nélkül (Brussino, 2020, 46. old.). A dán szabályozás az SNI definiálása során külön kiemeli, hogy a sajátos nevelési igény biztosítása nem történhet kizárólag a fogyatékosság megléte alapján, hanem a konkrét egyéni szükségletek értékelése az a kritérium, amely a speciális figyelem vagy támogatás nyújtásához szükséges (European Agency, 2023a, 6. old.).

Megjelent már az a jogszabályi gyakorlat is, amely az SNI fogalmának kibővítését nem határolja be konkrét kategóriákkal, és nem ad teljes, kimerítő felsorolást a jogosultak köréről. Ezt a gyakorlatot követi például a Cseh Köztársaság, Skócia, Írország, Norvégia és Svédország, ahol vagy egyáltalán nincsenek kategóriák, vagy a felsorolás tartalmazza a „satöbbi” vagy „más hasonló okok” és egyéb, tág értelmezést lehetővé tevő kifejezéseket. Hasonlóan széles tanulói csoportra vonatkoztatva, de a kimerítő, teljes kategorizálásra is törekedve szabályozza az SNI alkalmazását például Görögország, Lengyelország, Spanyolország, Szerbia és Szlovákia. Ezek a hosszú felsorolások aztán olyan speciális kategóriákat is tartalmaznak, mint például a szabadidő eltöltésének módja miatt elhanyagolt tanuló, az oktatási rendszerbe későn belépő tanuló, alacsony születési súlyú tanuló vagy fegyveres erőkben szolgáló szülők gyermeke.

A nemzetközi áttekintés táblázatai

A kiragadott példák szemléletesen mutatják, mennyire nem egyértelmű, hogy mit is értünk sajátos nevelési igény alatt a világ különböző pontjain. Elemzésünkben ezeket az eltéréseket tekintjük át táblázat formájában. Az OECD tagállamaiban, valamint az egyes európai országokban a sajátos nevelési igény meghatározására használt definíciókat az 1. és a 2. táblázat tartalmazza részletesen, az európai országokra vonatkozó adatok 2022 novemberéből származnak (Brussino, 2020, 82-92. old.; European Agency, 2023). A definíció ismertetésén túl a táblázatokban feltüntettük a nemzeti értelmezések viszonyulását az OECD munkadefiníciójához: megegyezik-e azzal (=), illetve bővebben (+), esetleg szűkebben (-) értelmezi-e a sajátos nevelési igényt. Az EASNIE által ismertetett európai országok körét (35) leszűkítettük a következő módon: feltüntettük azokat az országokat, amelyek a korábbi OECD-tanulmányban (Brussino, 2020) is szerepeltek, de az EASNIE jelentéseiből vettük a hozzájuk tartozó, időben későbbi adatokat (European Agency, 2023), valamint egy releváns kontextus megteremtése érdekében felsoroltuk a Szlovákiával és Magyarországgal szomszédos országok SNI-értelmezéseit is (az adatok hiánya miatt Románia és Ukrajna kivételével). Szlovákia és Magyarország esetében a sajátos nevelési igény meghatározása a hatályos jogszabályokból származik, ezt bővebben, külön fejezetben is részletezzük.

1.táblázat. Az SNI definíciója az OECD tagállamokban

Ország	**A *sajátos nevelési igény* definíciója** (a jogosult tanulói csoportok)	**OECD definícióhoz képest**
OECD	**munkadefiníció a közös elemek alapján:** • egészségkárosodás • tanulási zavarok • pszichés fejlődési zavarok	
Amerikai Egyesült Államok	**13 fogyatékosságtípus csoportjába tartozó tanulók igénye** (• specifikus tanulási zavar, • autizmus spektrumzavar, • érzelmi zavar, • beszéd- és nyelvi zavar, • látássérülés, • vakság, • hallássérülés, • siketség, • ortopédiai fogyatékosság, • értelmi fogyatékosság, • traumatikus agysérülés, • egyéb egészségkárosodás és • többszörös fogyatékosság)	=
Ausztrália	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• egészségügyi problémákkal élő, • tanulási nehézségekkel küzdő, • értelmi, testi vagy beszédfogyatékossággal élő, • látássérült, • hallássérült, • mentális egészségügyi problémákkal küzdő, • autizmus spektrumzavarral élő tanulók)	=
Chile	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• érzékszervi, • értelmi, • motoros, • kommunikációs és nyelvi fogyatékossággal élők, valamint • tehetséges tanulók)	+
Kanada	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• érzelmi és magatartási nehézségekkel, • értelmi, • beszéd- vagy • hallás-, illetve • testi fogyatékossággal élő tanulók és egyes tartományokban a • tehetséges tanulók)	= +
Korea	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• látás- és hallássérült, • mentális zavarokkal küzdő, • testi fogyatékossággal élő, • érzelmi és magatartási zavarokkal küzdő, • tanulási zavarokkal küzdő, • kommunikációs zavarokkal küzdő, • egészségkárosodással és fejlődési lemaradással élő tanulók)	=
Japán	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• látás- és hallássérült, • tanulási zavarokkal küzdő, • ADHD-val küzdő és • magasan funkcionáló autizmussal élő tanulók)	–
Új-Zéland	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• szenzoros nehézségekkel, • tanulási/beszédfejlődési zavarral, • szociális és/vagy érzelmi és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő, valamint • tehetséges tanulók)	+

Forrás: Saját szerkesztés (Brussino, 2020, 82-92. old.)

2.táblázat. Az SNI definíciója néhány európai országban

Ország	**A *sajátos nevelési igény* definíciója** (a jogosult tanulói csoportok)	**OECD definícióhoz képes**
OECD	**munkadefiníció a közös elemek alapján:** • egészségkárosodás • tanulási zavarok • pszichés fejlődési zavarok	
Ausztria	**fogyatékossággal élő tanulók igénye** (• érzékszervi, • mozgással kapcsolatos, • beszéd-, • tanulási vagy • halmozott fogyatékossággal élő tanulók)	–
Cseh Köztársaság	**támogatásra szoruló tanulók igénye - nincs teljes lista** (lehetnek: • hallássérültek, • látássérültek, • testi fogyatékossággal élők, • beszédfogyatékossággal élők, • kórházban lévők, • tanulási nehézségekkel küzdők, • magatartási nehézségekkel küzdők, • értelmi fogyatékossággal élők, • halmozott fogyatékossággal vagy autizmussal élők, • tehetségesek, • más kulturális és életkörülmények között élők • stb.)	+
Dánia	**egyéni nevelési igény a fejlődés támogatására** (• mentális, fizikai, nyelvi vagy érzékszervi funkcionális nehézségekkel küzdő, • pszichológiai nehézségekkel küzdő, • értelmi fogyatékossággal élő, • diszlexiával élő, • látássérült, hallássérült és testi fogyatékossággal élő, • támogatást igénylő tanulók)	+
Egyesült Királyság - Észak-Írország	**olyan tanulási nehézség, amely speciális oktatási ellátás biztosítását teszi szükségessé** (• kognitív és tanulási nehézségekkel küzdők, • szociális, magatartási, érzelmi és jólléti nehézségekkel küzdők, • beszéd-, nyelvi és kommunikációs szükségletekkel élők, • érzékszervi fogyatékossággal élők, • fizikai szükségletek miatt)	=
Egyesült Királyság - Skócia	**kiegészítő támogatás igénye - nincs teljes lista** (lehetnek: • motoros vagy érzékszervi fogyatékossággal élő, tanulási nehézségekkel küzdő, tehetséges, • alacsony születési súlyú, • iskolai zaklatásnak kitett, • fegyveres erőkben szolgáló szülők gyermeke, • gondozott/örökbefogadott tanulók, • gyászoló tanulók, stb.)	+
Egyesült Királyság - Wales	**olyan tanulási nehézség, amely speciális oktatási ellátás biztosítását teszi szükségessé**	–

	(• tanulási nehézségekkel küzdő, • fogyatékossággal élő tanulók)	
Finnország	**kiterjesztett speciális támogatás - az oktatásban nem, csak a fejlesztésben használatos fogalom** (• fogyatékossággal élő, • betegséggel élő, • fejlődésében lemaradt, • érzelmi zavarokkal küzdő, • iskolalátogatási nehézségekkel küzdő tanulók)	+
Franciaország	**a fogyatékosság vagy az alkalmazkodás területéhez kapcsolódó igény** (• fogyatékossággal élő, • beteg, • autizmussal és idegrendszeri fejlődési rendellenességgel élő, • tanulási nehézségekkel küzdő, • tehetséges tanulók)	+
Görögország	**a tanulásban tartósan vagy ideiglenesen jelentős nehézségekkel küzdő tanulók igénye** (• értelmi, érzékszervi, motoros vagy beszédfogyatékossággal élő, • krónikus gyógyíthatatlan betegséggel élő, • tanulási nehézséggel küzdő, • figyelemhiánnyal küzdő (hiperaktivitással vagy anélkül), • pervazív fejlődési zavarral (autizmus spektrum) küzdő, • lelki zavarral küzdő, • halmozott fogyatékossággal élő, • bántalmazás, elhanyagolás, családon belüli erőszak miatt kognitív, érzelmi vagy szociális nehézségekkel küzdő, • delikvens magatartást tanúsító, és • tehetséges tanulók)	+
Horvátország	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• fogyatékossággal élők; • tanulási nehézségekkel küzdő, • érzelmi és magatartási problémákkal küzdő; • nevelési, szociális, gazdasági, kulturális és nyelvi okokból hátrányos helyzetű; • tehetséges tanulók)	+
Írország	**egyes tanulók sajátos igényei** (akik korlátozottan tudnak részt venni az oktatásban és azt hasznosítani • tartós fizikai, érzékszervi, mentális egészségügyi vagy tanulási fogyatékosságaik vagy • más olyan állapot miatt, amely következtében másképp tanulnak, mint azok, akik nem szenvednek ilyen állapotban)	+
Lengyelország	**egyes tanulók sajátos igényei** (eredhetnek: • fogyatékosságból - enyhe, közepes vagy súlyos értelmi fogyatékosság, siketség és halláskárosodás, vakság és látáskárosodás, motorikus fogyatékosság, beleértve az afáziát, autizmus, beleértve az Asperger-szindrómát, • többszörös fogyatékosságból, • szociális beilleszkedési nehézségekből, • a szociális beilleszkedési	+

	nehézségek kockázatából, • viselkedési és érzelmi zavarokból, • különleges tehetségből, • specifikus tanulási nehézségekből, • kompetenciahiányból és kommunikációs zavarokból, • hosszan tartó betegségből • válságos vagy traumás helyzetekből, • iskolai kudarcból, • gyermekelhanyagolásból a család anyagi helyzete, a szabadidő eltöltésének módja és a családi kapcsolatok miatt, • alkalmazkodási nehézségekből a kulturális különbségek vagy a tanulási környezet megváltozása miatt)	
Magyarország	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszédfogyatékossággal élők, • halmozott fogyatékossággal élők, • autizmus spektrumzavarral élők vagy • pszichés fejlődési zavarokkal - tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarokkal - küzdők)	=
Németország	**fogyatékossággal élő tanulók igényei** (• vak/látássérült, • siket/hallássérült, • értelmi fogyatékossággal élő, • fizikai fogyatékossággal élő, • tanulási nehézségekkel küzdő, • viselkedési problémákkal küzdő, • beszédzavarral küzdő, • betegséggel /egészségügyi szükségletekkel élő tanulók)	–
Norvégia	**Azon tanulók igényei, akik nem kielégítően hasznosítják vagy nem képesek kielégítően hasznosítani a többségi oktatást** (nincsenek jogosultsági kategóriák)	+
Olaszország	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• fogyatékossággal élők, • speciális tanulási/fejlődési rendellenességekkel élők, • társadalmi-gazdasági hátrányos helyzetűek, • nyelvi és kulturális nehézségekkel küzdők)	+
Portugália	**nem használják a fogalmat** (a jogszabályok minden tanulóra vonatkoznak)	
Spanyolország	**akadályokkal szembesülő tanulók igénye** (• fogyatékossággal élők, • magatartási, kommunikációs és nyelvi zavarokkal küzdők, • fejlődési késéssel küzdők, • beszédfejlődési zavarokkal küzdők, • tanulási zavarokkal küzdők, • figyelemzavarokkal küzdők, • tehetséges tanulók, • az oktatási rendszerbe későn belépő tanulók, • az oktatási nyelv ismeretének hiányával küzdők, • szocio-oktatási szempontból kiszolgáltatott helyzetben lévők, • különleges személyes körülmények között élők)	+

Svédország	**azon tanulók igénye, akiknél fennáll a veszélye annak, hogy nem fogják teljesíteni az adott évfolyamra vonatkozó tudásértékelés kritériumait** (minden tanuló jogosult, a jogszabályokban külön kezelt csoportok: • fogyatékossággal élők, • az országba újonnan érkezők, • kivételes tanulási képességekkel rendelkezők, • kórházban lévők)	+
Szerbia	**további oktatási támogatásra szoruló tanulók igénye** (• szociális deprivációban élők, • fejlődési zavarral küzdők, • fogyatékossággal élők, • tanulási nehézségekkel küzdők, • iskolaelhagyás kockázatának kitett tanulók, • magatartási és érzelmi problémákkal küzdők stb.)	+
Szlovákia	**támogató intézkedések biztosításának szükséglete** (• egészségi akadályozottsággal vagy hátránnyal élők, • szociálisan hátrányos helyzetűek, • kivételes tehetségűek, • akik egészségi állapotuk, szociális helyzetük, nyelvi képességeik, viselkedésük, kognitív képességeik, motivációjuk, érzelmi állapotuk, alkotóképességük vagy készségeik miatt igénylik a támogató intézkedéseket	+
Szlovénia	**meghatározott csoportokba tartozó tanulók igénye** (• értelmi fogyatékossággal élő; • vakok, gyengénlátók vagy látássérültek; • siketek vagy hallássérültek; • beszédfogyatékossággal élők; • motorikus fogyatékossággal élők; • hosszú távú betegséggel élők; • egyes tanulási területeken jelentkező nehézségekkel küzdők; • autizmus spektrumzavarral élők; • érzelmi és viselkedési zavarokkal küzdők)	=

Forrás: Saját szerkesztés (European Agency, 2023)

Az SNI definíciója Magyarországon és Szlovákiában

A nemzetközi kitekintésben is markánsan jelen lévő eltérések a magyar és szlovák oktatási rendszer összevetésekor is visszaköszönnek. A két szomszédos ország a fogalomhasználat történeti alakulásában különböző módon járt el a jogosult tanulók egyre bővülő körének megnevezésében. Magyarországon a sajátos nevelési igény fogalma alatt továbbra is azokat a diagnosztikus kategóriákkal jellemzett tanulókat értik, akik a fogalom eredeti, orvosi modellen alapuló, szűkebb interpretációjában szerepelnek, és egyéb fogalmakat vezettek be, hogy biztosítani tudják az oktatásban való részvételt minden tanuló számára (pl. kiemelt figyelmet igénylő tanuló). Szlovákiában ezzel szemben nem a kifejezések köre bővült, hanem az SNI fogalma

jelentésbővítésen esett át annak érdekében, hogy leírja az érintett tanulók egyre szélesedő körét. A továbbiakban a vonatkozó jogszabályok szövege segítségével ismertetjük a különbségeket.[69]

Magyarországon a sajátos nevelési igény fogalmát a jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 4. § 25. pontja rögzíti. Eszerint SNI gyermeknek vagy tanulónak az a gyermek/tanuló minősül, aki:

- mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszédfogyatékos,
- halmozottan fogyatékos,
- autizmus spektrumzavarral küzd,
- egyéb pszichés fejlődési zavarral küzd (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavar)

A besorolás minden esetben a szakértői bizottság által kiadott szakértői véleményen alapul. Magyarországon ez a kategória megegyezik az OECD-definícióval, vagyis a legszűkebb értelmezéssel azonos. A magyarországi jogi szabályozás két további kategóriát is alkalmaz: a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek/tanulók csoportját mint a legszélesebb, mindent átfogó kategóriát, illetve a különleges bánásmódot igénylő gyermekek/tanulók csoportját, ez utóbbiba tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekek/tanulók is. A jogszabályban ismertetett kategóriák hierarchiáját az 1. ábra szemlélteti.

Szlovákiában a 245/2008. számú „közoktatási törvény” jelenleg hatályos változatában a törvény 2. § i) pontja értelmezi a speciális nevelési-oktatási szükséglet („špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba”) fogalmát. Eszerint ez a szükséglet a *támogató intézkedések* biztosításának igénye, amelyet a szakértői bizottság diagnosztizálás útján állapít meg azon gyermekek/tanulók számára, akik a felsoroltakhoz tartoznak:

- egészségi akadályozottsággal vagy hátránnyal élők,
- szociálisan hátrányos helyzetűek,
- kivételes tehetségűek,
- akik egészségi állapotuk, szociális helyzetük, nyelvi képességeik, viselkedésük, kognitív képességeik, motivációjuk, érzelmi állapotuk, alkotóképességük vagy készségeik miatt igénylik a támogató intézkedéseket.[70]

A szlovákiai definíció hierarchiáját a 2. ábra mutatja. Ez a definíció az OECD által megállapítottnál jóval tágabb értelmezést nyújt és befogadóbb szemléletű: nemcsak a tartós fogyatékosságot, hanem az átmeneti vagy enyhébb nehézségeket is figyelembe veszi. Ez a szemlélet elősegíti egy súlyosabb állapot prevencióját és az egyéni fejlesztés általi korai beavatkozást. A szakértők számára készült módszertani útmutató alapján a „diagnosztikai folyamat során, miután kizárták az egészségügyi vagy szociális hátrányt, illetve a tehetséget, figyelembe kell venni minden olyan

[69] Lásd még: Tóth-Bakos & Csehiová, 2023

[70] A szlovák nyelvű jogszabály saját fordítása. Forrás: Zákon č. 245/2008 Z. z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

körülményt, amely akadályokat jelenthet a tanulásban és támogató intézkedéseket igényelhet”[71] (Špotáková és mtsai., 2024, 2. old.). Ennek következtében a vertikális csoportosítás kiegészül egy horizontális felosztással is, amelyik alapján a speciális nevelési-oktatási szükséglet lehet átmeneti állapot (6 hónapnál rövidebb ideig tartó, hirtelen változás miatt fellépő), megjelenhet a részfunkciók károsodása miatt és lehet egyenetlen fejlődés következménye, esetleg ezek kombinációja.

A törvényi szabályozás kiegészítéseként, gyakorlati útmutatóként szolgál a gyakorló pedagógusok és szakemberek számára a Szlovák Köztársaság Oktatási, Kutatási, Fejlesztési és Ifjúsági Minisztériuma által kiadott **Támogató intézkedések katalógusa**, amely 21 intézkedést fogalmaz meg az általános, célzott és specifikus kategóriák 3 típusába sorolva. Az általános intézkedések szakvélemény kiállításához nem kötöttek és minden gyermek/tanuló számára egyformán elérhetőek, a célzott támogató intézkedések pedagógusi vagy szakértői szakvélemény alapján nyújthatók, míg a specifikus támogató intézkedésekre kizárólag szakértői diagnosztikai szakvélemény alapján jogosult egy tanuló – csak ez utóbbi esetében (specifikus kategória) beszélhetünk sajátos nevelési igényű gyermekekről/tanulókról. „A támogató intézkedések felosztása az esetleges fejlődési vagy pszichoszociális akadályozottság szerint történik”, ugyanakkor az előírás megengedi, hogy a nehézségekből adódó hátrány lehet átmeneti is, nemcsak tartós, a nehézségek körét pedig hét területre terjeszti ki: motoros készségek, érzékszervi észlelés, kognitív képességek és végrehajtó funkciók, kommunikációs készségek, szociális készségek, érzelmek, önellátás és autonómia (Katalóg podporných opatrení, 2024, 24. old.) A szlovákiai törvény által rögzített, már alapvetően is szélesen értelmezett tanulói kör a Támogató intézkedések katalógusában tovább bővül, hisz vannak olyan intézkedések, melyek az összes gyermekre/tanulóra vonatkoznak (pl. a prevenciós tevékenységek), valamint lehetőséget ad a rászoruló tanuló ideiglenes támogatására is (pl. trauma hatására, költözéskor stb.), ugyanakkor csak azokat a tanulókat nevezik sajátos nevelési igényűnek, akik rendelkeznek erről szóló szakértői véleménnyel. A szlovákiai iskolák tanulói tehát úgy is részesülhetnek általános vagy célzott támogató intézkedésekben, ha nem kapnak sajátos nevelési igényű státuszt.

[71] Saját fordítás.



1.ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók csoportja a magyarországi jogszabályi rendszer hierarchiájában

Forrás: Saját szerkesztés a 2011. évi CXC. törvény alapján



2.ábra: A sajátos nevelési igényű tanulók csoportja a szlovákiai jogszabályi rendszer hierarchiájában

Forrás: Saját szerkesztés a 245/2008. törvény alapján

ÖSSZEFOGLALÁS

A sajátos nevelési igényű tanulók oktatása ma már nemcsak pedagógiai, hanem társadalmi, jogi és etikai kérdés is. A különböző modellek és jogszabályi környezetek azt mutatják, hogy a gyermekek és fiatalok támogatása országonként eltérő módokon valósul meg.

A nemzetközi gyakorlat és a magyar és szlovák modell összevetése alapján láthatjuk, hogy akár két szomszédos országban is a fogalomhasználatban a sajátos nevelési igény tekintetében lényegesen eltérő felfogás érvényesül. A sajátos nevelési igény esetében a kifejezés magyarországi használata szűk jelentésű, míg a szlovákiai a lehető legszélesebb. A magyarországi értelmezés elsősorban deficit alapú és szakértői vezéreltségű, a szlovákiai megközelítés alapvetően támogató és megelőző jellegű.

Az eredmények alapján a kutatási kérdéseink megválaszolása a következőképpen alakul.

K1: Milyen feltételekkel vethetők össze az SNI kapcsán, különböző országokban végzett kutatások eredményei?

Bármilyen nemzetközi kontextusban történő összevetés, elemzés megkívánja az értelmezési keretek pontos tisztázását, melyek kiindulópontjául az OECD által használt munkadefiníció hatékonyan használható.

K2: Hogyan illeszthető be a szlovákiai magyar pedagógusok körében végzett kutatás a magyarországi és a szlovákiai kontextusba?

A vizsgált minta mindkét országhoz köthető egyrészt a nyelvhasználat, másrészt a jogszabályi keretek kapcsán, viszont ha szeretnénk a két ország SNI-re vonatkozó kutatásainak kontextusába illeszteni, felettébb óvatosan kell eljárnunk. A két ország kutatásainak összehasonlítása félrevezető is lehet pusztán a fogalomhasználat alapján. Előzetes mérlegelés és az értelmezési keretek alapos elemzése szükséges a releváns kontextus megteremtéséhez.

BEFEJEZÉS

A fogalom eltérő használata és értelmezése ellenére azonban a cél az oktatásban mindenhol közös: olyan tanulási környezet kialakítása, amely minden tanuló számára biztosítja a fejlődés és a részvétel lehetőségét. Ehhez elengedhetetlen az inkluzív szemlélet, a szakmai nyitottság és a támogató társadalmi háttér – elsősorban ezek megteremtése köti össze a nemzetközi színtér résztvevőit.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány a Selye János Egyetem fiatal kutatók és doktoranduszok számára meghirdetett pályázat (2025) támogatásával készült.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Borbélyová, D. (2021). *A pedagógiai diagnosztika új útjai és kihívásai*. Komárom: Selye János Egyetem.

Brussino, O. (2020). Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. *OECD Education Working Papers, No. 227*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/600fbad5-en

Department of Education and Science. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)* (Cmnd. 7212). Her Majesty's Stationery Office. https://www.education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulókért és az Inkluzív Oktatásért. (2022) *A tanulók igényeivel kapcsolatos jogszabályi meghatározások. Szakpolitikai összefoglaló.* https://www.european-agency.org/sites/default/files/LD-PolicyBrief-HU.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Legislative Definitions around Learners' Needs: A snapshot of European country approaches.* (M. Turner-Cmuchal and A. Lecheval, eds.). Odense, Denmark https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_around_Learners%27_Needs.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion – Country Reports*. Odense, Denmark (2025.09.18.) https://www.european-agency.org/activities/legislative-definitions/country-reports

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023a). *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion – Country Report: Denmark*. Odense, Denmark https://www.european-gency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_Denmark.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023b). *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion – Country Report: Finland*. Odense, Denmark https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_Finland.pdf

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023c). *Legislative Definitions around Learners Vulnerable to Exclusion – Country Report: Portugal*. Odense, Denmark https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislative_Definitions_Portugal.pdf

Gulliford, R. (1971). *Special educational needs*. Routledge and K. Paul.

Hoffmann, M. R., & Flamich, M. M. (2014). Inklúzió! Fogalom? Szemlélet? Együttnevelés és kontextusai. *Új Pedagógiai Szemle*, *11–12*, 26-46. https://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00167/pdf/EPA00035_upsz_2014_11-12_026-046.pdf

Kádárné Fülöp, J. (2022). Az OECD oktatáspolitikai tevékenységének fejlődése. *Educatio, 30*(4), 638–653. https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.4.6

Kálmán, Z., & Könczei, G. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris.

Katalóg podporných opatrení. (2024). NIVAM. 2. kiadás. https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf

Lindsay, G., Wedell, K., & Dockrell, J. (2020). Warnock 40 Years on: The Development of Special Educational Needs Since the Warnock Report and Implications for the Future. *Frontiers in Education, 4*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00164

Nagy J. (1995). Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia, 95. (3-4),* 157-200. https://misc.bibl.u-szeged.hu/18061/1/mp_1995_003_004.pdf

Pető, I., & Endre, K. (2008). Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005). *Iskolakultúra*, (*5–6),* 112–123. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00132/pdf/2008-5-6.pdf#page=112

Pukánszky B. (1995). Segítő nevelés a pedagógia történetében. *Magyar Pedagógia, 95. (3–4),* Š333-342. https://misc.bibl.u-szeged.hu/13734/1/mp_1995_003_004_6109_333-342.pdf

Špotáková, M., Kundrátová, B., Malík, J., Smiková, E., & Kopányiová, A. (2024). *Zadefinovanie rozšírenia ŠVVP. Metodická informácia pre odborných zamestnancov poradenských zariadení.* Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. https://vudpap.sk/wp-content/upload/2024/05/zadefinovanie_rozsirenia_svvp.pdf

Strédl T. (2022). Az inkluzív pedagógia múltja és jelene. *Polymatheia*, *19*(1–2), 168–185. https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.1-2.10

Tóth-Bakos, A. & Csehiová A. (2023). *Zene az inklúzió jegyében – Alternatív zenepedagógiai és zeneterápiás irányzatok a komplex fejlesztés és a befogadó nevelés jegyében*. Komárom. Selye János Egyetem.

OECD**.** (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning during – and From – Disruption. OECD.* https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

UNESCO (1994). *Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervezet. A sajátos nevelési igényű tanulók számára* ED-94/WS/18. Ford. Schiffer Csilla Budapest 2006. https://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child* https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* *https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-articles*

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

Varga A. (2024). *„A családomból én voltam az első…”: Cigány, roma fiatalok iskolai útja és lehetőségei a rendszerváltás után* (No. 13; Szám 13). Gondolat Kiadó. http://doi.org/10.24362/roma.varga.2024

Zákon č. 245/2008 Z. z. - *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.82#CI