

¹ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Atipikus Viselkedés és Kogníció Intézet

²ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet

³MTA ELTE Szakmódszertani Kutatócsoport

⁴ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola

Az autista gyermekek utazó gyógypedagógiai támogatása - egy kvalitatív vizsgálat első eredményei

FAZEKAS DOROTTYA^{1,3,4} – STEFANIK KRISZTINA^{1,3} – JAKAB ZOLTÁN^{2,3}

fazekas.dorotty@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0002-4268-3685>

stefanik.krisztina@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0002-7798-0102>

jakab.zoltan@barczy.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-8357-2642>

ABSZTRAKT

Háttér és célok: Keveset tudunk arról, hogy azokban az esetekben, ahol az autista gyermekek együttnevelését utazó gyógypedagógus támogatja, mennyire valósulnak meg az autizmus természetéhez illeszkedő, tudományos alapokon nyugvó, egyénre szabott támogatások. Jelen tanulmányunk célja, hogy kutatásunkból két résztémát tárjuk fel, a szakmai irányelveket kidolgozó szakértőkkel készült interjúk alapján: (1) az utazó gyógypedagógus együttműködéseit és (2) a sikeres utazó gyógypedagógiai munkát meghatározó tényezőket.

Módszer: A feltáró kutatás során félig strukturált interjúkat készítettünk autizmus szakértőkkel és utazó gyógypedagógusokkal (n=20). Jelen előtanulmányunkban a hazai, autizmussal kapcsolatos szakmai irányelveket kidolgozó szakértőkkel (n=4) készült interjúk első eredményeit mutatjuk be, amelyeket többrétegű tematikus elemzéssel dolgoztuk fel.

Eredmények: Az első kutatási kérdésünk alapján hat témacsoport rajzolódott ki: az autista gyermek támogatását; a kortársak szerepét; és a befogadó intézmény dolgozóival, valamint az intézményen kívüli szakemberekkel való együttműködést, továbbá az együttműködést támogató és hátráltató tényezők azonosítását érintették. A második kutatási kérdésünk alapján öt témacsoportot alakult ki: a szakmai tudás és szakmai támogatás; a befogadó intézményekkel kapcsolatos tartalmak; ezen kívül a sikeres utazó gyógypedagógiai munkavégzést befolyásoló külső tényezők és személyes faktorok jelentek meg.

Következtetések: Ahogyan a nemzetközi szakirodalomban, a szakértői interjúkban is az utazó gyógypedagógus sikeres munkájának meghatározó tényezője az együttműködés. A szakértők hangsúlyozzák, hogy a rendszeres, hatékony kooperációhoz és a sikeres támogatáshoz elengedhetetlen (1) a befogadó intézmények autizmus tudásának bővítése; (2) a szervezés rugalmassága minden partner részéről; (3) az utazó gyógypedagógusok rendszeres szakmai támogatása. A hatékony együttműködés pedig közvetlenül hozzájárul az autista gyermek minőségi támogatásához.

Kulcsszavak: autizmus, utazó gyógypedagógia, együttnevelés; autizmus szakértő

DOI: [10.52092/gyosze.2025.2.2](https://doi.org/10.52092/gyosze.2025.2.2)

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

Autizmus spektrum pedagógiai megközelítésben

Az autizmust a diagnosztikus rendszerekben alapvetően medikális meghatározásokkal, autizmus spektrum zavarként definiálják (Egészségügyi Világszervezet, 2022; APA, 2013). A gyógypedagógiai megkö-

zelítésben elsősorban az emberi fejlődés egy variációjaként gondolkodunk róla, amely sajátos, de egyénenként változatos fejlődési utat jelent (Csepregi & Stefanik, 2012; Lord et al, 2020). Az autizmus spektrumfelfogása (Wing, 1996; EMMI, 2020) nem csupán arra világít rá, hogy az autizmus viselkedéses képe rendkívül sokszínű, hanem arra is, hogy a pszichológiai és a gyógypedagógiai megközelítésekben az egyénre szabottság, a nehézségek és erősségek egyedi mintázatahoz illeszkedő támogatás alapvető (Volkmar et al, 2014; Stefanik, 2018).

Utazó gyógypedagógiai ellátás Magyarországon

A hazai jogszabályi környezetben jellemzően az együttnevelés – különnevelés fogalompárral fedhetőek le a tankötelezettség teljesítésének lehetőségei (2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről). Ezek szemléletével, szakmai-módszertani standardjaival és kereteivel kapcsolatban azonban kevés elvárás támaszt a jogalkotó. A szakmai szóhasználatban két fogalom is jelen van az együttneveléssel összefüggésben: az integráció, melyen sajátos nevelési igényű gyermekek „beillesztését” értjük a tipikusan fejlődő kortársak közé; illetve az inklúzió, ahol a nevelési-oktatási keretek és az intézményi szemlélet minden résztvevő egyéni szükségleteinek megfelelően differenciált, és a gyermekek közötti természetes sokféleséget erőforrásként, inspiráló tanulási lehetőségek mozgatójaként tekintjük (Booth & Ainscow, 2011; Mile, 2016). Ezek alapjaikban különböző pedagógiai felfogások, intézményi attitűdök, és eltérő támogatási módszertanokat igényelnek, azonban a jogszabályi környezet kevés támpontot ad arra, hogy valójában az együttnevelés alatt a hazai intézményrendszerben pontosan mit értünk.

A jogszabályok értelmében minden oktatási környezetben megilleti az autista gyermekeket a szükségleteiket figyelembe vevő edukáció és támogatás. Amennyiben az intézmény nem rendelkezik a jogszabályban előírt végzettségű szakemberrel, a gyógypedagógiai ellátást az utazó gyógypedagógiai hálózattól igényelheti (2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről). A 47. § értelmében az autista gyermekek esetében az autizmus spektrum pedagógiája szakirányt végzett gyógypedagógus biztosítása szükséges. *A sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve* és *A sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei* című szabályozók tartalmazzák a specifikus módszertani szempontokat az autista gyermekek oktatására-nevelésére vonatkozóan is (Oktatási Hivatal, 2020).

Autizmus-specifikus ajánlások az együttnevelés támogatásban

Az autizmus-specifikus támogatás módszertanáról jelentős mennyiségű megbízható tudományos eredménnyel rendelkezünk, s ezek alapján komprehenzív, eklektikus megközelítésben gondolkodunk (Volkmar et al., 2014; Stefanik, 2018; EMMI, 2020). Az együttnevelésben, ahogyan az autizmus-specifikus támogatás más színterein is, fontos, hogy az autista diák személyes érdeklődése, motivációja alapozza meg a közös munkát. A családdal és minden releváns partnerrel való együttműködés, az egyenrangú kapcsolat szintén alapvető (Schopler, Mesibov & Shea, 2008; Lord et al., 2020). Szükséges, hogy a képzett autizmus-szakember stabilan elérhető legyen, aki elősegíti, hogy az intézményben a személyi és tárgyi környezet megfelelően adaptált legyen az autista diák egyedi szükségletéhez. A támogatás fókuszában a gyermek/fiatal pszichológiai jóllétének javítása, sikerességének növelése áll. Ebben a folyamatban kiemelt szerepet játszik az is, hogy a diák a társas és kommunikációs készségek, valamint a rugalmas viselkedésszervezés területén számára hasznos ismereteket, stratégiákat is elsajátítson (Charman et al, 2011; Whaikaha-MDPME, 2022). A strukturált környezet, a vizuális támogatások és a modern kognitív viselkedéses technikák egyénre szabott kombinációjának alkalmazása hatékony az autista gyermekek önálló-

ságának és részvételének elősegítésében (NCSE, 2015; Stefanik, 2018). Együttnevelésben a támogató szakember munkájának fontos elemévé válik a környezet – beleértve a pedagógusokat, az intézmény dolgozóit és a kortársakat – tudásának és tudatosságának fejlesztése, a minden résztvevő számára élvezetes interakciók facilitálása (Trembach et al, 2022).

Közvetlen kutatási előzmények

A nemzetközi ajánlások és publikációk alapján valószínűsíthető, hogy a hazai utazó gyógypedagógiai rendszerekhez hasonló támogatási keret más országok gyakorlatában is megtalálható (Simpson, Mundschenk & Heflin, 2011; Paulsrud & Nillholm, 2020). Azonban hazai és nemzetközi szinten egyaránt kevés szakirodalommal, kutatással rendelkezünk e támogatási forma működéséről, és a megjelent tanulmányok is főként kismintás vizsgálatok, single vagy multiple case vizsgálatok, amelyek rendkívül változatos módszertanokat és megközelítéseket alkalmaznak, összehasonlításra kevésbé alkalmasak. Amennyiben az utazó szakemberek rendszeresen jelen vannak és tevékenységük nem csak az autista gyerekekre, hanem (nagyobb részben) a környezet támogatására irányul, hatékonyak látszik. A szakember könnyebben tud a pedagógus tanítási stílusához, a csoport már kialakult szokás- és szabályrendszeréhez, valamint a csoportdinamikához illeszkedő tanácsokat adni, ha van lehetősége változatos helyzetekben, a csoport aktív résztvevőjeként megjelenni (Larcombe et al, 2019).

A pedagógusok autizmustudásának mennyisége és mélysége kritikusnak látszik az utazó szakemberekkel való együttműködés során, mivel a „közös nyelv” lehetővé teszi, hogy gyorsabban tudjanak hatékony közös gondolkodási keretet kialakítani (Williams, 2016; Singh, 2019). Azonban önmagában a tudás és nyitottság nem látszik elégségesnek a sikeres együttműködések megteremtéséhez, a konzultációkhoz szükséges időkeret és órarendi tervezés gyakran kihívást jelent az intézményekben (Vlcek, Somerton & Rayner, 2020). A közös munka következményeként az autizmus-szakember segítségével a pedagógus képessé válik a saját csoportján belül az autista gyermek közösségi részvételének támogatására, ez pedig eredményesebbnek látszik, mint a külső szakemberek beavatkozásai, mivel a kortársak fogékonyabbak az általuk ismert, megbízható felnőttől érkező információk befogadására, az általa modellált viselkedések elsajátítására (Lockea et al, 2019). Az óvodai és alsó tagozatos évfolyamokon dolgozó pedagógusok nyitottabbnak látszanak az együttműködésre (Thomson, 2009; Sanahuja-Gavaldá, Olmos-Rueda & Moron-Velasco, 2016). Az utazó szakember jelenléte változatos helyzetekben (pl. strukturált foglalkozások, szabadidős tevékenységek), hasznos lehet, hiszen egyénre és csoportra szabott javaslatokkal, eszközökkel segítheti a folyamatot, amelyben a pedagógus és a tanulók is sikerélményhez jutnak. Ez azonban az intézmény részéről forrást és flexibilitást igényel (Lindsay et al, 2012).

Célok

Jelen tanulmányunk feltáró jellegű, melynek fókuszában az együttnevelést támogató rendszernek csupán egyetlen szereplője, az utazó gyógypedagógus áll. Kutatási kérdéseink szakirodalmi kutatómunkán, illetve a hazai és nemzetközi jogszabályok áttekintésén alapulnak, de a kérdésfelvetést személyes tapasztalatok, a gyakorlatban dolgozó utazó gyógypedagógusok informális véleményei és benyomásai is motiválták. Feltáró kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen tényezők mentén szerveződik az autista gyermekek támogatása, és ez hogyan illeszkedik a jogszabályi keretekhez és a szakmai ajánlásokhoz, van-e, ahol eltér ettől, és ha igen, milyen faktorok játszanak szerepet ebben.

MÓDSZER

A teljes kutatás, amelynek itt csak részeredményeit közöljük, három fázisból állt: (1) szisztematikus szakirodalmi kutatás (2) szakirodalmi kutatómunkára épülő kompetenciaprofil kérdőív fejlesztése (3) kvalitatív vizsgálat (n=20) autizmus-szakember és autizmus-szakértő részvételével.

Résztevők

Jelen előtanulmányban négy fővel készült szakértői interjú első eredményeit közöljük, amely feltáró vizsgálatunk 20 fős mintájába illeszkedik. A mintavétel elméleti alapú, azokat a szakértőket kerestük meg személyesen, akik a legnagyobb tapasztalattal rendelkeznek a hazai, pedagógiai fókuszú autizmusellátásról. Beválogatási kritériumok: (1) Hazai, autizmussal kapcsolatos, köznevelés területét érintő irányelvek szerzői, akik pedagógiai fókuszú munkát (is) végeznek. (2) Minimum 10 év gyakorlattal és szakértői kompetenciákkal rendelkeznek az ellátás valamelyik területén (3) A bekerülési kritériumoknak összesen öt szakértő felelhet meg országosan, de egy fő nem része a mintának összeférhetetlenség miatt (n=4).

Etikai megfontolások

A szakmai irányelvek szerzői könnyen beazonosítható résztvevők, az etikai engedélyeztetés és a tájékoztatás során erre különös figyelmet fordítottunk (etikai engedély száma: KEB/2022/027). Az anonimitásuk megőrzésére törekedve itt részletes szakmai profilt nem közlünk róluk.

Eljárás

Az interjúk félig strukturáltak, kérdezőalapúak, tájékozott beleegyezés után kerültek felvételre, főkérdések és kiegészítő alkérdések mentén szerveződnek. Az interjúvázlat öt téma csoportot foglal magába: (1) Az ideális autizmusspecifikus utazó gyógypedagógiai ellátás (NCSE, 2015; MHE-NZ, 2016; SIGN, 2016); (2) Gyakorlati tapasztalatok az autizmusspecifikus utazó gyógypedagógiai ellátás működéséről (AJB jelentés 345/2015; 2011. évi CXC tv. A nemzeti köznevelésről; Ábrahám et al, 2018; ESZK, 2020; Európai Bizottság, 2020); (3) Jó gyakorlatok gyűjtésére vonatkozó kérdések (Bond et al., 2016; Welsh Government, 2016; EASIE, 2016); (4) Javaslatok a változtatásra (5); További szakértők ajánlása.

Az interjúk kétszemélyes helyzetben, előre egyeztetett időpontban, nyugodt környezetben, bekapcsolt kamerával MS Teams felületen, online kerültek felvételre. Az MS Teams a felvétel közben készített azonnali leíratot, majd ezt az interjút követően ellenőriztük, az elírásokat javítottuk. Az elemzéshez szöveghű, alacsony következtetésfokú leírások készültek (Szokoloszy, 2004), az érzékeny adatokat maszkoltuk.

Az interjúk hosszáról elmondható, hogy egy esetben 58 percet, a következő szakértővel 54 percet, a harmadik résztvevőnél 18 percet és a negyedik szakértő esetében 29 percet vettek igénybe. Ez által összesen 18019 szó került elemzésre előtanulmányukban.

Elemzés

Az interjúk elemzése több rétegben végzett tartalomelemzéssel történt, amelyhez az előzetes kategóriákat a szakirodalmi háttérből határoztuk meg, így a kódok deduktívan jöttek létre. A másodlagos kategóriákat az interjúkban megjelenő témafelvetések, gondolatok és az ebből származó információk, adatok

adták, ezekből induktív sémák és kódok születtek (Terryet al, 2017). A kategóriákat háromfős csoport-konzensus hozta létre.

Az irányelvek szerzőivel készült interjúkat két fókusszal elemeztük: (1) az *utazó gyógypedagógus együttműködései* (kikkel szükséges együtt dolgoznia, ezt milyen faktorok támogatják vagy hátráltatják); (2) az *utazó gyógypedagógus sikeres munkavégzését meghatározó tényezők*.

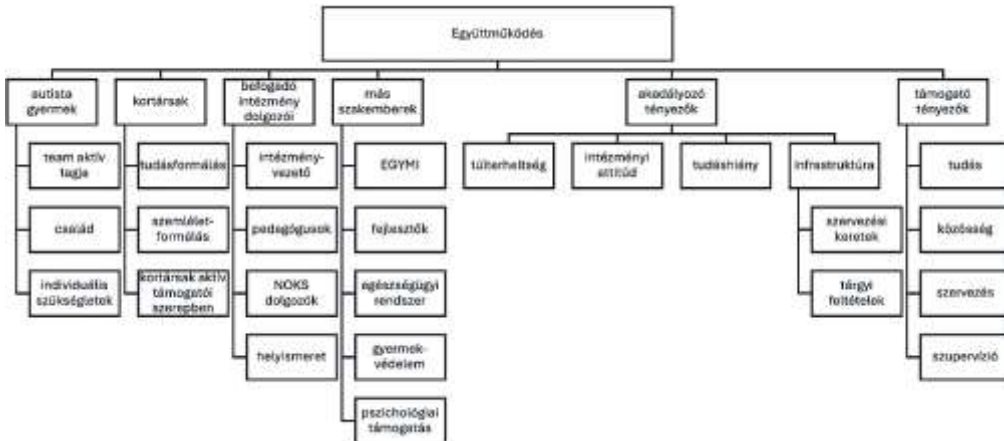
Az elemzés előkészítő fázisában az interjúkból összegyűjtöttünk minden releváns szöveget, azokat a narratívákat kerestük, amik ehhez a két fókuszhoz kapcsolódnak. Ezt követően az első fázisban a nyers kódok kerültek meghatározásra, majd háromfős konszenzus teamben a végleges kódolás szempontjai és kódjai kerültek kialakításra. Ezután a kódolt szövegeket konszenzusos alapon altémákba és az altémákat főtémákba rendeztük.

EREDMÉNYEK

Az utazó gyógypedagógus együttműködései

„A kivel szeretnék együttműködni az szintén szeretne együttműködni?”

Az utazó gyógypedagógus együttműködéseivel kapcsolatban hat témakör rajzolódott ki (részletes altémákkal lásd 1. ábra) az elemzés során. A következőkben részletesen bemutatjuk, hogy az irányelvek szerzői hogyan látják az utazó gyógypedagógusok munkájában az együttműködést, milyen szereplőket azonosítanak a folyamatban és milyen tudásaik, benyomásai vannak arról, hogyan alakul ez a kollaboráció és milyen faktorok befolyásolják az eredményességét.



1. ábra. Az utazó gyógypedagógus együttműködései altémák (saját szerkesztés).

Autista gyermek támogatása

„...minden mozzanatát az bassa át, ami a gyermek számára fontos és hosszútávon segítséget jelent, és ne fölösleges dolgokat csináljunk a gyerekekkel.”

Az irányelvek szerzői egybehangózan kiemelik, hogy az utazó gyógypedagógus munkájában lényeges, hogy a gyermek életében hosszútávon értelmes és hasznos célokat határozzon meg, a gyermek életkorá-

nak megfelelően legyen aktív résztvevője a teamnek. A családokkal való együttműködés szintén egységesen hangsúlyos elemként jelenik meg, kiemelve, hogy az utazó gyógypedagógus fontos szerepet tölt be abban, hogy a család számára keretesse az óvodai, iskolai elvárásokat, lefordítsa, hogy ez mit jelent a saját gyermekükre nézve. A résztvevők közül ketten említik, hogy az utazó gyógypedagógus feladata, hogy támogassa a család intézménnyel való kommunikációját. A résztvevők mindannyian jelzik, hogy az utazó gyógypedagógus teljes támogatási rendszere, beavatkozásai szükséges, hogy egyénre szabottak legyenek, figyelembe véve a gyermek habitusát, érdeklődését, a család szokás- és hitrendszerét.

A befogadó intézmény dolgozói

„...fontos, hogy valahogy beágyazódjon abba, abba a közegbe, ahol dolgozik.”

Az interjúkban minden résztvevőnél megjelenik, hogy nem elégséges csak az autista tanuló csoportjában a pedagógusokkal együttműködni. Fontos, hogy a teljes intézményes közeg, amiben a gyermek mozog, rendelkezzen alapvető ismeretekkel az autizmusról és specifikus tanácsokkal az adott gyermekről. Az autizmus sokszínűségéből adódóan kiemelten fontosnak látszik, hogy mindig az adott gyermekre koncentráljon az általános tudásból kiinduló tanács. A négy szakértőből hárman említik, hogy a gyermek sikeres boldogulása, önállósága és örömteli, iskolában vagy óvodában töltött részvétele szempontjából lényeges, hogy az intézményvezetők hitelesen és következetesen képviseljék az együttnevelés értékeit és a pedagógusok tájékoztatnak, a nevelő-oktató munkát segítő dolgozók is informáltak legyenek. Két esetben a szakértők megjegyzik, hogy az utazó gyógypedagógus helyismerete jelentősen segíti az együttműködések kialakítását, hatékonyságát, mivel így tudja, kinek mi a feladata az intézményben, mikor és hogyan találkozik az autista gyermek ezekkel a dolgozókkal, és ezeknek az információknak a birtokában tud valóban individualizált segítséget nyújtani. Az interjúalanyok közül hárman hangsúlyozták, hogy az informális helyzetek, kötetlen rövid interakciók a pedagógusokkal – például közös sorban állás a büfében vagy fénymásolás a tanárban –, segítheti, hogy nyitottabb légkör alakuljon ki, az utazó gyógypedagógust jobban a közösség részének tekintsék az intézmény dolgozói.

Kollaboráció más szakemberekkel

„...az ő egész életének koordinátora, akinek többek között az is a feladata, hogy kapcsolatot tartson mindazokkal a szereplőkkel, akik ennek az embernek az életében benne vannak.”

A négy szakértőből hárman említik, hogy az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények (továbbiakban EGYMI) sokat tehetnek azért, hogy az utazó szakember valóban jó szakmai munkát végezhesen. A rendszeres szakmai támogatás, esetmegbeszélésre való lehetőség és a vezetői támogatás pozitívan hat a szakértők tapasztalatai alapján. Az interjúkban két esetben felbukkan, hogy a tárgyi környezet megteremtése gyakran azon múlik, hogy az EGYMI vezetője és a befogadó intézmény vezetője milyen viszonyban vannak egymással, az EGYMI egyértelműen közvetíti-e, hogy kollégáinak mire van szükségük az együttnevelés támogatásában. Az interjúkban minden résztvevőnél felmerül, hogy a közvetlen gyógypedagógus kollégákon túl, az utazó gyógypedagógusnak fontos feladata a gyermekkel találkozó más szakemberekkel kooperálni – például a magánfejlesztőkkel, pszichológussal, gyermekvédelmi dolgozókkal. Említik azokat az eseteket is két interjúban, amikor szakorvosokkal szükséges az együttműködés, akár az iskolai kötelező fogászati szűrővizsgálat akadálymentesítése kíván autizmus-specifikus tanácsadást, vagy amikor a gyermek gondozását végző pszichiáterrel való együttműködés szükséges.

Kortársak bevonása

„...kíváncsiná tenni a többi gyereket, hogy hogy lehet ezzel a szokatlan társal klassz napokat átélni.”

A kortársak informálása, szemléletformálás és a konkrét kommunikációs stratégiák tanítása egyaránt megjelenik minden szakértői interjúkban. Két interjúban jelenik meg, hogy az utazónak legyen kapcsolata a kortársakkal, ismerje a csoport működését, dinamikáját, szokás- és szabályrendszerét, és ne szoruljon abba a szerepbe, hogy egy idegen, aki csak kiviszi azokat a gyerekeket a csoportból, akik valamiben eltérnek a többiektől – jelenléte ne legyen megbélyegző. Más oldalon, fontosnak látszik, hogy a pedagógust képes legyen támogatni abban, hogy a kortárs segítőköt hogyan választhatják, hogyan kommunikáljon a csoport felé az autista gyermek szükségleteiről.

Akadályozó tényezők

„...nagyon nehéz ennyi életet átlátni és felelősséggel követni; nehéz a szálakat összeszöni”

A négy szakértőből ketten említik, hogy az utazó gyógypedagógusok számára, úgy tudják, jelentős kihívást jelent a túlterheltség, nehézséget okoz a gyermekek és az intézmények létszáma egyaránt. Hangsúlyozzák az infrastrukturális problémákat, például, hogy az utazó gyógypedagógusnak és a befogadó intézmény pedagógusainak sem épül be az órakeretbe a közös konzultáció, közös tervezés. Az utazók oldaláról tovább árnyalja a képet, hogy a családdal és a felsorolt más szakemberekkel is szükséges volna rendszeres kapcsolatot fenntartania, de erre nincs kijelölt időszáv, az órarendek kialakításánál ezt gyakran nem veszik figyelembe. Az interjúalanyok egybecsengően említik, hogy a rendszeres, jól szervezett szupervízió hiánya gyakori nehézség az utazók körében kiemelten, mivel a közvetlen gyógypedagógus kollégákkal is ritkábbak a találkozások. Szintén mind a négy interjúban megjelenik a befogadó intézmények attitűdjének, integrációhoz való viszonyulásának kérdése, a pedagógusok alapvető autizmustudásának esetlegesége; a szakértők ezen a területen sok kérdésről, nehézségről számolnak be.

Támogató tényezők

„...egymást is tudják támogatni, tehát, hogy ezek a sikertörténetekenél mindig felbukkan az, hogy minden bétén leülünk megbeszélni”

A szakértők közül hárman említik, hogy az általuk ismert, sikeres utazó gyógypedagógiai munka háttérében az EGYMI jó szakmai teamje is szerepet játszik. Két interjúban jelennek meg hálózati kérdések, például, hogy régóta fennálló jó viszonyt ápolnak a befogadó iskolák vezetőivel. Három szakértő kiemeli a módszertani kérdéseket, például, hogy jelentős szakmai tudással rendelkeznek az autizmus-specifikus támogatásokról. Két interjúban a rugalmasabb szervezési keretek jelennek meg, például, ha az utazónak van lehetősége részt venni a tanórákon, szünetekben, külsős programokon, hozzájárul, hogy eredményesen tudja végezni a munkáját és a motivációja megmaradjon. Továbbá az interjúkon két esetben került szóba, hogy a pedagógusok továbbképzése, autizmustudásának bővítése jelentősen megkönnyíti az együttműködést az utazóval. Három interjúalany kiemelte, hogy az utazó gyógypedagógus szakmai tudása, tapasztalata és rugalmassága sokat lendíthet az együttműködésekben. A rendszeres esetmegbeszélő csoportok működtetése, szupervízió fontossága minden interjúban megjelent.

Milyen faktorok játszanak szerepet a sikeres utazó gyógypedagógiai munkában?

„...azt a művészeti munkát kell itt elvégezni, hogy annyira klasszák legyenek a módszertani tanácsaim, hogy mindenki el legyen ragadtatva, és holnap reggel siker legyen.”

A sikerességhez kapcsolódóan azokat az adatokat tártuk fel, hogy az irányelvszerzők milyen tapasztalatokat hallanak sikeres utazó gyógypedagógusoktól és gyógypedagógusokról más forrásokból. A sikerességgel kapcsolatosan öt fő téma rajzolódott ki (részletes altémákkal lásd 2. ábra) az elemzés során.



2. ábra. az utazó gyógypedagógus sikerességének kérdései altémák (saját szerkesztés).

Tudás

„...a sikeres utazó kommandók, magát az autizmust, mint jelenséget, és nagyon jól értik.”

A szakértők mindannyian kiemelik, hogy ahogyan az autizmusellátás minden területén, az utazó gyógypedagógusok esetében is a sikerességhez jelentősen hozzájárul a stabil szakmai tudás. Hárman árnyalják ezt azzal, hogy a magabiztos szakmai jelenléthez szükséges a tudás mellett a nagyfokú rugalmasság is ebben a környezetben, mivel a széles spektrumú együttműködési rendszer, sokféle gyermek, csoport, pedagógus és intézmény mind egyedi megközelítést kíván, azonban a kreatív eszköztár akkor tud megvalósulni, ha kellő ismereten alapul. Kétten említik az interjúalanyok közül, hogy rendhagyó eszköztárra van szükség, mivel az utazó szakembernek változatos tantárgyakra és szabadidős helyzetekre egyaránt tudnia kell beavatkozásokat tervezni. Gyakran hitelesen, evidenciákra támaszkodva kell tudnia megvilágítani egy-egy technika szükségességét, amelyek sok esetben eltérnek a köznevelésben megszokott módszerektől, például a jutalmazási rendszerek alkalmazása, vizuális támogatások bevezetése, a környezet szenzoros ingereinek egyénre szabott csökkentése. Két interjúban felmerül, hogy az utazók változatos életkorú gyermekeket is támogathatnak párhuzamosan (óvoda, alsó vagy felső tagozat, helyenként középiskola) és ezek mind különböző eszköztárat és ismereteket igényelnek, amelyhez a folyamatos továbbképzések, a szakirodalom nyomon követése elengedhetetlen.

Szakmai támogatás

„...a mentorhálózat nagyon kívánatos.”

Az interjúalanyok mind kiemelik, hogy az utazó gyógypedagógusok eredményessége nagyban függ a szakmai támogatások mennyiségétől. Ketten említik a szupervízió lehetőségét, ketten pedig az esetmegbeszélő csoportokat, rendszeres szakmai teameket hozták példaként. Két interjúban megjelenik, hogy a szupervízió finanszírozása nem egyértelmű, ehhez sokszor önszorgalomból felderített pályázatok, vagy a szakemberek lelkesedése és saját erőforrásai szükségesek. Két szakértő említi, hogy szerencsés lenne, ha a mentorálás rendszere nem csak a gyakornokra lenne érvényes, hanem a gyógypedagógusi pálya minden időszakában lenne erre kidolgozott rendszer az utazó szakemberek számára; ennek relevanciáját egyikük azzal támasztja alá, hogy akár csak ha új befogadó intézménybe megy egy utazó, sokat segíthet, ha már korábban ott támogató munkát végzett kolléga segíti a beilleszkedését. Mind a négy szakértő jelzi, hogy az utazó gyógypedagógusok benyomásaik szerint más területekhez képest kevés visszajelzést kapnak a munkájukról. Erre egy interjúban példaként jelenik meg, hogy a családokkal nincs napi kapcsolatuk, míg egy másik interjúban példa, hogy a gyógypedagógus kollegák is ritkábban hospitálnak náluk a szervezési akadályok miatt (el kell jutni egy külső intézménybe, ez időigényes, és az órát látogató kolléga saját órájának helyettesítése nehezen megoldott). Tehát azok az intézmények, ahol az utazó hálózat képes rugalmasan szervezni az idői kereteket, és megtalálja a lehetőséget, hogy rátekintsenek egymás munkájára valamilyen módon és visszajelezzenek egymásnak, nagyban hozzájárul, hogy az utazók egyrészt fejlődjenek, másrészt, hogy egy szakmailag támogató közösség részének érezzék magukat.

Támogató befogadó intézmény

„...hogya valaki ezt jól elkezdni csinálni, akkor az viszont terjed. Szóval az fertőző.”

A válaszadók közül hárman beszélnek arról, hogy a befogadó intézmény dolgozóinak nyitottsága jelentősen befolyásolja az utazó gyógypedagógus lehetőségeit az eredményes munkavégzésre. Mindhárman említik annak fontosságát, hogy az utazó gyógypedagógus tevékenységét rugalmasan értelmezze az intézmény, és értse annak fontosságát, hogy valós helyzetekben, a közösség szerves részeként valósuljon meg az autista gyermek támogatása – tehát beengedik az osztályba hospitálni, kimehet az udvarra szabadidőben, vagy jelen lehet önellátási tevékenységek során, mint az öltözés vagy az étkezés. Két szakértő tért ki a válaszaiban arra, hogy ha sikerül egy pedagógussal jó együttműködést kialakítani az utazónak, az gyakran elterjed az intézményben és hat a többi dolgozó nyitottságára is, ezáltal pedig hosszútávon a teljes intézményi attitűdben bekövetkezhetnek változások.

Külső tényezők

„Vannak deklarált dokumentumok, de ezek csak annyira értékesek, amennyire ezeket felvállalják az emberek.”

A szakértők közül ketten tértek ki a beszélgetésben arra, hogy a szakmai irányelvek és protokollok jelentősen segíthetik az utazó gyógypedagógusok munkáját, mivel a jogszabályi környezet nem ad konkrét támpontokat, pontosan milyen tevékenységeket kell végeznie az utazó gyógypedagógusnak. Jelzik, hogy szerencsés, amikor a szakemberek egyértelmű irányelveket és szakmai dokumentumokat tudnak hivatkozási alapként felmutatni a munkájuk során, mivel ez segíti a kommunikációt és egyértelműsíti az elvárásokat, például tárgyi (fejlesztő szoba, nyomtató, Ö.T.V.E.N és egyéb eszközök) és személyi feltételekkel (hány gyermeket kell támogatniuk, hány intézményben, van-e pedagógiai asszisztens, mekkora a csoportok létszáma stb.) kapcsolatban. Két szakértő említi az interjú során, hogy az érdekvédelemnek hangsúlyos szerepe lehet abban, hogy az utazó gyógypedagógusok milyen feltételek mellett dolgoznak és mennyire látható a tevékenységük.

Személyes faktorok

„...nagyon kitarónak, kicsit faltörőkosnak kell lenni...”

A szakértők mindannyian említik, hogy az utazó gyógypedagógusi tevékenység hosszútávú sikeres működtetéséhez a személyes motiváció is hozzájárul. Ketten térnek ki arra, hogy sokan személyes érintettségből – autista gyermeket nevelő szülők, autista testvérük van, vagy óvodapedagógusok/tanítók/tanárok, akiknek a csoportjában korábban volt autista gyermek – választják ezt a területet. Ezen a ponton mindketten említik, hogy a jó szakmai munkát végző utazó gyógypedagógus inspiráló lehet, láthatják, hogy milyen sokrétű, kreatív munkát végez, ami ebben a sokszereplős együttműködésben mindenkire pozitívan hat, és ezért választják ezt a jellegű munkát. Hárman a válaszadók közül hangsúlyozzák, hogy az utazó gyógypedagógiai munka rendkívül sokszínű, egyrészt a támogatott intézmények és a gyerekek változatoságából adódóan, másrészt a tevékenységi körök, alkalmazott módszertanok is gyermekről gyermekre, intézményről intézményre, tanévről tanévre változnak, ez pedig sokak számára jelenthet izgalmas kihívást. A válaszadók mind a négyen hangsúlyozzák, hogy a változatos környezetek nagyfokú kommunikációs ügyességet igényelnek, és benyomásaik alapján ebben a munkakörben azok az utazó gyógypedagógusok válnak gyakran eredményessé, akik a szaktudásukat érthető formában, változatos szinteken és eszközökkel tudják közvetíteni a környezet felé.

KÖVETKEZTETÉSEK

Előtanulmányunk egy nagyobb kvalitatív vizsgálat részmintájából két résztémára fókuszál, ebből adódóan számos limitációval kell számolnunk, amikor a bemutatott eredményeinkből következtetéseket vonunk le. Erős limitáció, hogy a résztvevők száma csak négy fő, ugyanakkor ezek a szakértők olyan széleskörű, átfogó rálátással rendelkeznek a hazai autizmusellátásra, hogy mégis hasznosnak látszik, hogy a feltáró kutatásunk kiindulási pontjait felvázoljuk egy előtanulmányban formájában. Mindezzel együtt még egyszer hangsúlyozzuk, hogy következtetéseink nem általánosíthatóak, hiszen kismintából származnak és csupán két fókuszot mutatnak be.

Az előtanulmányunkban elemzett interjúk alapján az utazó gyógypedagógus munkájának sikerességét – a nemzetközi tapasztalatokkal összhangban – meghatározó tényezők között kulcsfontosságú a minden releváns partnerrel történő *együttműködés*. Ez az eredményünk kézenfekvőnek tűnik, hiszen minden komprehenzív, eklektikus autizmusmegközelítésben az együttműködések a szakmai elvárások között szerepelnek (Schopler et al, 2008; Stefánik, 2018). Mindemellett az is körvonalazódni látszik, hogy nem csupán személyek, hanem intézmények közötti kooperációra is szükség volna. A szakértői interjúk szerint a befogadó intézmények együttneveléshez kapcsolódó attitűdje és az autizmus megértésére való nyitottsága alapjaiban meghatározza, hogy a szakemberek milyen módszertanokat tudnak bevezetni az autista gyermekek támogatására. Továbbá kiemelik a pedagógusok és nevelő-oktató munkát segítő dolgozók *képzésének* fontosságát. A szakirodalom alapján úgy tűnik, az intézmények értékrendje hatással van arra, hogy mennyire támogatják dolgozóik autizmustudásának bővülését (Singh, 2019; Santillan et al, 2019; Vogt et al, 2021). Az elemzett négy interjúban fontos tényezőként emelkedik ki a vezetői *rugalmasság* mind a befogadó intézményben, mind az EGYMI-ben (például az órarend illesztése az utazó gyógypedagógiai tevékenységhez). A szakértők szerint ahhoz, hogy az utazó gyógypedagógus megfelelő szakmai minőségű támogatást nyújtson, szükséges, hogy változatos helyzetekben lássa az autista gyermeket és a csoportot is, majd ezekről a tapasztalatokról és az ebből következő beavatkozásokról legyen lehető-

sége részletesen egyeztetni a pedagógussal. Ennek az együttműködésnek a másik oldalán pedig a szakirodalmi adatok alapján azt is fontos kiemelnünk, hogy az autista gyermekkel több időt töltő pedagógusnak is szükséges tér és idő arra, hogy az utazó gyógypedagógus felé megfogalmazza a visszajelzéseit, kérdéseit (Bojout et al, 2016; Avissar, 2018; Silveria-Zaldivar & Curtis, 2019).

Előtanulmányunk eredményei alapján kiemelik, hogy az utazó gyógypedagógusok pályamódosítása, sikertelenségélménye mögött gyakran az áll, hogy nem tudják a saját szakmai mércéjük szerinti színvonalon végezni munkájukat. Ezt a problémát – részben – kezelhetné a szakmai munka támogatása, az esetmegbeszélő csoportok lehetősége, a szupervízió, ahogyan ezt a nemzetközi szakirodalom is hangsúlyozza (Bond et al, 2016; Trembath et al, 2022). Izgalmas felvetésként olvasható a szakértői interjúkban, hogy az érdekvédelem fontos szerepet tölthet be abban, hogy az utazó gyógypedagógusok tevékenységének fontosságát hangsúlyozza, illetve kiáll azon törekvéseik mellett, amelyek az autista gyermekek megfelelő intenzitású és minőségű támogatását és ennek feltételeinek megteremtését célozzák. Az interjúkban az együttműködések és a sikeresség megközelítésében is lényeges elemnek látszik, hogy rendelkeznek-e ezek a szakemberek és az intézmények valamilyen deklarált dokumentummal, amely a támogató munka szerveződését és tartalmi elemeit segíthet kidolgozni. Ez a szakmai útmutató szükséges, hogy képes legyen a helyi adottságok figyelembevételére, de ellenőrizhető és egységes feltételeket teremtsen az utazó gyógypedagógusok tevékenységének körülírására. A szakértői interjúk nyomán elmondhatjuk, hogy bár megjelennek a tárgyi és személyi feltételek oldaláról ideálisnak mondható eszközök, létszám és óraszámok, egyértelműnek látszik, hogy a minőségi szakmai munka legelső lépcsője, az autista gyermekek, családjaik és intézményes környezetük sokféleségéhez alkalmazkodni tudó, rugalmas támogatói rendszer kidolgozása, amelyben az utazó szakemberek a szakmai standardoknak megfelelő gyógypedagógiai munka végzésére kapnak megbízást.

Kutatási és gyakorlati perspektívák

Kvalitatív kutatásunk a teljes mintán a következő kérdések megválaszolását tűzte ki célul: (1) az autista gyermekek utazó gyógypedagógiai ellátása során a résztvevő szakemberek milyen módszertanokkal rendelkeznek és milyen tapasztalataik vannak az együttnevelésről, (2) A szakemberek milyen jellemzők mentén tudják leírni, jellemezni a megfelelő színvonalú autizmus specifikus ellátását az együttnevelés szinterein, (3/A) Az autista gyermekek utazó gyógypedagógiai támogatása során mit tapasztalnak a szakemberek a jogszabályban és a szakmai standardokban leírtak megvalósulásával kapcsolatban, (3/B) Amennyiben a gyakorlat eltér ezektől a keretektől, miben, hogyan és ennek milyen okai lehetnek, (4) Az autista gyermekek utazó gyógypedagógiai ellátása során a résztvevő szakembereknek milyen eszközökre, keretekre, támogatásra volna szükségük a megfelelő minőségű munkához. A teljes minta elemzése során a szakértők és a tapasztalt utazó gyógypedagógusok perspektíváit, valamint a különböző kompetenciaprofilokat összevetve tervezünk gyakorlati konzekvenciákat megfogalmazni, figyelemmel kísérve, hogy a különböző kompetenciák hogyan befolyásolják az utazó gyógypedagógiai ellátás fókuszait. A teljes mintán történt elemzés után a feltáró kutatás eredményei alapján későbbi célunk, hogy a napi gyakorlatban felhasználható szakmai ajánlást, útmutatót készítsünk.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A második és harmadik szerző munkáját a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési kutatási programja támogatja.

IRODALOMJEGYZÉK

- American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Autism Education Trust (2015). AET Schools Competency Framework. London, Egyesült Királyság, URL: <https://www.autismeducationtrust.org.uk/sites/default/files/2023-06/aet-schools-competency-framework.pdf> (Letöltve: 2025.05.14.).
- Avissar G. (2018). Partnership between special and mainstream schools. *Journal of research in Special Educational Needs* 18.(3)149–165. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12401>
- Bond, C., Symes, W., Hebron, J., Humphrey, N., & Morewood, G. (2016). Educating Persons with Autistic Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. (Research Report; Vol. 20). National Council for Special Education. http://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/07/4_NCSE-Educating-Persons-with-ASD-No20.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., & Cappe, E. (2016). Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(9), 2874–2889. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2833-2>
- Charman, T., Pellicano, L., Peacey, L. V., Peacey, N., Forward, K., & Dockrell, J. (2011). *What is good practise in autism education? – AET good practice report*. Autism education trust.
- Csepregi A. & Stefanik K. (2012). *Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE) (2016). *Methodology Report*. European Agency for special needs education and inclusive education. ISBN: 978-87-7110-623-7.
- Larcombe, T. J., Joosten, A. V., Cordier, R., & Vaz, S. (2019). Preparing Children with Autism for Transition to Mainstream School and Perspectives on Supporting Positive School Experiences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(8), 3073–3088. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04022-z>
- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 347–362. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846470>
- Locke, J., Hugh, M. L., Pullmann, M. D., Cook, H., Coifman, J., McRee, E., Joshi, M., Lyon, A. R., & Schwartz, I. (2021). Exploring individual and organizational mechanisms of implementation of evidence-based practices for the inclusion of elementary students with autism: Study protocol. *International Journal of Educational Research*, 108, 101779. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101779>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 1–23. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Mile A. (2016). *Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában*. [Doktori disszertáció], ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.

- National Council for Special Education (2016). NCSE Supporting Students with Autism Spectrum Disorders in Schools. *NCSE Policy Advice Paper*.
- National Council for Special Education (2016). Educating Persons with Autistic Spectrum Disorder – A systematic Literature Review. *NCSE Research Report No.20*. Trim, Írórszág URL: https://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/07/1_NCSE-Supporting-Students-ASD-Schools.pdf
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>
- Sanahuja-Gavaldà, J. M., Olmos-Rueda, P., & Morón-Velasco, M. (2016). Collaborative Support for Inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 303–307. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12293>
- Santillan, L., Frederick, L., Gilmore, S., & Locke, J. (2019). Brief Report: Examining the Association Between Classroom Social Network Inclusion and Playground Peer Engagement Among Children With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(2), 91–96. <https://doi.org/10.1177/1088357619838275>
- Schopler E., Mesibov G. B., & Shea V. (2008). Az autizmus spektrum zavarok TEACCH szemléletű megközelítése. Kapocs Kiadó.
- Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). “I’m not trained for this!” Barriers to evidence-based social skills interventions for elementary students with high functioning autism in inclusion: Social skills interventions for elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 53–66. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155337>
- Simpson, R. L., Mundschenk, N. A., & Heflin, L. J. (2011). Issues, Policies, and Recommendations for Improving the Education of Learners With Autism Spectrum Disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 22(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/1044207310394850>
- Singh, S. (2019). Supporting the Implementation of Evidence-Based Practices for Children with ASD. *Kairaranga*, 20(2), 39–51. <https://doi.org/10.54322/kairaranga.v20i2.317>
- Stefanik K. (2018). Az autizmus spektrum zavarok evidencia-alapú oktatási és támogatási módszertanának alapjai. In Győri M. & Billédi K. (szerk.). *Atipikus diákok, segítő appok, tudományos evidenciák*. (pp. 65–78). Eötvös Kiadó.
- Szokolszky Á. (2004). Kutatómunka a pszichológiában. Osiris Kiadó.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig, & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (pp. 17–36). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Trembath, D., Varcin, K., Waddington, H., Sulek, R., Pillar, S., Allen, G., et al. (2022). *National guideline for supporting the learning, participation, and wellbeing of autistic children and their families in Australia*. Autism CRC.
- Vleck, S., Somerton, M., & Rayner, C. (2020). Collaborative Teams: Teachers, Parents, and Allied Health Professionals Supporting Students with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Australian Schools. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 44(2), 102–115. <https://doi.org/10.1017/jsi.2020.11>
- Vogt, F., Koechlin, A., Truniger, A., & Zumwald, B. (2021). Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: results from a video study in Swiss classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901373>
- Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J., & State, M. (2014). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(2), 237–257. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.10.013>
- Welsh Government (2016). Refreshed Autistic Spectrum Disorder strategic Action Plan Wales. Cardiff, Egyesült Királyság.

Whaikaha – Ministry of Disabled People and Ministry of Education (2022). Aotearoa New Zealand Autism Guideline: He Waka Huia Takiwātanga Rau: Third edition. Wellington: Whaikaha – Ministry of Disabled People.

Egészségügyi Világszervezet (2022). *BNO-11. Mentális zavarok*. (11. kiadás). Animula Kiadó.

Williams, D. (2016). Teaching Children with High Functioning Autism – What Teachers Understand About High Functioning Autism and What Support They Would Like to Receive. *Kairaranga*, 17(1), 36–43. <https://doi.org/10.54322/kairaranga.v17i1.205>

Wing, L. (1996). Autistic spectrum disorders. *BMJ*, 312(7027), 327–328. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7027.327>

Jogszabályok

2011. Évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
Letöltve: 2025.03.25.

Az alapvető jogok biztosának Jelentése az AJB 345/2015.számú ügyben. URL: <https://bit.ly/2l6wj1k>
Letöltve: 2025.03.16.

Special education support for autistic children with consultant support services – preliminary results of a qualitative study

Background: There is limited knowledge about the extent to which autism-specific, evidence-based, and individualized support is implemented when the inclusion of autistic children is supported by autism consultants. The aim of this study is to explore two subtopics of our broader research based on interviews with experts who contributed to the development of autism guidelines: (1) the collaborations of itinerant special education teachers, and (2) the key factors contributing to successful itinerant support.

Method: This exploratory study involved semi-structured interviews with autism experts and consultants (n=20). In this paper, we present the initial findings from interviews conducted with four professionals (n=4) who participated in the development of Hungarian autism-related professional guidelines. The data were analysed using thematic analysis.

Results: Based on our first research question, six main thematic categories emerged: the direct support of autistic children; the role of peers; cooperation with school staff and external professionals; and factors that either facilitate or hinder collaboration. Regarding our second research question, five thematic areas were identified: professional knowledge and support; issues related to mainstream schools; external factors; and personal characteristics influencing successful autism consultant work.

Conclusions: As highlighted in international literature, collaboration emerged as a key factor in successful autism consultant work. Experts emphasized that effective, ongoing cooperation – and thus successful support – requires: (1) improved autism-specific knowledge within mainstream schools; (2) organizational flexibility from all parties involved; and (3) continuous professional support for autism consultant professionals. Effective collaboration directly contributes to the quality of support provided to autistic children.

Keywords: autism, autism consultant, support service, inclusive education
