BENEDEK SAROLTA

A befogadás megvalósulási szakadéka az autista tanulók többségi nevelésében: pedagógusi észlelések, értelmezési bizonytalanságok és támogatási szükségletek

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.03

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az autista tanulók[1] többségi nevelése a befogadó oktatás egyik legösszetettebb és legérzékenyebb területe. Jóllehet az inklúzió a nemzetközi oktatáspolitikai dokumentumokban és szakirodalmi megközelítésekben meghatározó fogalom (*UNESCO*, 2017; *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2022; *Ainscow*, 2020), a magyar köznevelési rendszer jogi és szervezeti keretei elsősorban az *integrált nevelés* kategóriáját használják. Ennek megfelelően az inklúzió a hazai oktatási gyakorlatban gyakran inkább normatív célként vagy pedagógiai irányként jelenik meg, mintsem teljeskörűen megvalósult intézményi modellként (2011. évi CXC. törvény; 32/2012. [X. 8.] EMMI rendelet).

A nemzetközi szakirodalom és szakpolitikai dokumentumok az inklúziót az oktatási rendszer egészét érintő folyamatként értelmezik. E megközelítés kiindulópontja, hogy a tanulói sokféleség a köznevelés természetes és alapvető sajátossága (*UNESCO*, 2017; *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2022). Az inkluzív oktatás lényege túlmutat a fizikai jelenlét biztosításán: minden tanuló egyéni szükségleteihez igazodó, méltányos részvételt és hozzáférést jelent a tanuláshoz és az iskolai közösségi élethez (*Ainscow*, 2020). A szakirodalom ezért különbséget tesz az inklúzió és az integráció között. Míg az integráció elsősorban szervezeti megoldásként értelmezhető – amelyben a tanulónak kell alkalmazkodnia a meglévő oktatási struktúrákhoz –, addig az inklúzió a pedagógiai környezet tudatos átalakítását jelenti annak érdekében, hogy a különböző tanulói szükségletek a rendszer működésének alapvető sajátosságaként jelenhessenek meg (*de Boer* és mtsai., 2011).

Az inklúzió megvalósulása a pedagógiai szemlélet és az intézményi működés átalakulását is feltételezi. A tanulói sokféleség elfogadása és a hozzáférhető tanulási környezet kialakítása olyan pedagógiai kultúrát igényel, melyben a különböző tanulási utak, szükségletek és hozzáférési módok a rendszer legitim részeként jelenhetnek meg. Ez

[1] A tanulmányban következetesen az „autista tanuló” kifejezést használom. Ez tudatos terminológiai döntés, amely illeszkedik a kézirat neuroaffirmatív szemléletéhez és az identitást előtérbe helyező (identity-first) nyelvhasználatot tárgyaló szakirodalomhoz (*Botha* és mtsai., 2023).

összhangban áll az Egyetemes Tervezés a Tanulásban[2] szemléletével is, amely a tanulási környezet előzetes és rugalmas kialakítását hangsúlyozza, hogy a tanulók eltérő szükségletei ne utólagos kivételként, hanem a tervezés természetes kiindulópontjaként jelenjenek meg (*CAST*, 2018; *Ainscow*, 2020; *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*, 2022). Ebben az értelemben az inkluzív működés nem merül ki a strukturális feltételek (például személyi erőforrások vagy szervezeti megoldások) biztosításában, hanem a pedagógiai környezet tudatos alakítását is megköveteli.

Az autizmus a DSM-5-TR rendszerében neurofejlődési zavarként jelenik meg, amelyet a társas kommunikáció és társas interakció nehézségei, valamint sajátos, ismétlődő viselkedésmintázatok, érdeklődési területek vagy aktivitások jellemeznek (*American Psychiatric Association*, 2022). Az autizmus spektrumjellegéből adódóan az autista tanulók kognitív és viselkedéses profilja rendkívül heterogén lehet (*Hodges* és mtsai., 2020). Ugyanakkor a szakirodalom több visszatérő sajátosságot is kiemel, például az eltérő információfeldolgozási módokat, a szenzoros sajátosságokat, valamint a társas-kommunikációs működés jellegzetes mintázatait (*Böhm*, 2018; *Hodges* és mtsai., 2020; *Ősziné*, 2020, 2024). Mivel az autizmus minden értelmi szinten előfordulhat, a köznevelési rendszer valamennyi intézménytípusában és az oktatás minden szintjén jelen lehetnek autista tanulók. Ebből következően az autizmussal kapcsolatos ismereteknek és gyakorlati stratégiáknak nem kizárólag a gyógypedagógusok, hanem a többségi pedagógusok számára is hozzáférhetővé kell válniuk (*Ősziné*, 2024).

Az oktatási környezetben az autista tanulók sajátosságai különösen akkor válhatnak nehézséggé, ha a tanulási helyzetek implicit szabályokra, gyors társas értelmezésekre vagy magas fokú környezeti kiszámíthatatlanságra épülnek. A pedagógiai környezet strukturáltsága ezért kiemelt jelentőségű az autista tanulók számára. A kiszámítható napirend, az egyértelmű instrukciók és a vizuális támogatások alkalmazása olyan eszközök, amelyek hozzájárulhatnak a kognitív terhelés csökkentéséhez és a tanulási helyzetek értelmezhetőségének növeléséhez (*Peeters*, 1997). Amennyiben a pedagógiai környezet nem illeszkedik a tanuló kognitív profiljához, az fokozott szorongáshoz, teljesítménycsökkenéshez és másodlagos pszichés terheléshez vezethet (*Ősziné*, 2020).

A strukturált környezet kialakítása ugyanakkor nem kizárólag módszertani feladat, hanem feltételezi azt is, hogy a pedagógus képes felismerni és értelmezni az autista tanuló sajátos szükségleteit. Amennyiben ezek a szükségletek nem válnak megfelelően láthatóvá vagy értelmezhetővé, a szükséges pedagógiai alkalmazkodások sem tudnak megjelenni a gyakorlatban.

napirend, egyértelmű instrukciók, vizuális támogatások

Az autista tanulók és pedagógusaik közötti interakciók értelmezéséhez fontos kiindulópontot jelent a kettős empátia elmélete (*Milton*, 2012). Eszerint az autista és nem autista személyek közötti megértési nehézségek mögött nem egyoldalú hiányosság, hanem a tapasztalati világok eltérése áll. A kommunikációs és értelmezési nehézségek

[2] Universal Design for Learning (UDL), a CAST (Center for Applied Special Technology) tanulási keretrendszere.

tehát kölcsönösek, és abból erednek, hogy a felek eltérő módon élik meg, kódolják és értelmezik a társas helyzeteket. A pedagógiai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a meg nem értés nem feltétlenül a pedagógus empátiájának vagy szakmai elköteleződésének hiányából fakad; az a két eltérő tapasztalati világ találkozásából adódó interakciós nehézségként is értelmezhető.

A kölcsönös megértést tovább nehezíti, hogy az autista tanulók egy része a társas elvárásokhoz való alkalmazkodás érdekében úgynevezett szociális maszkolási stratégiákat alkalmaz. A maszkolás olyan tudatos vagy félig tudatos viselkedési alkalmazkodást jelent, amelynek célja a társas normákhoz való igazodás és a különbségek elrejtése (*Hull* és mtsai., 2017; *Livingston* és mtsai., 2020). Bár ezek a stratégiák rövid távon hozzájárulhatnak a társas elfogadottsághoz, hosszabb távon jelentős pszichés terhelést eredményezhetnek, miközben a tanulók belső distressze és szabályozási nehézségei gyakran rejtve maradnak a pedagógiai környezetben (*Cage* és *Troxell-Whitman*, 2019). A pedagógus így sok esetben csupán a tanuló külső alkalmazkodását észleli, miközben az azt fenntartó belső erőfeszítés láthatatlan marad. Ennek oktatási szempontból fontos következménye van: a tanulói részvételnek kizárólag a megfigyelhető viselkedés alapján történő értelmezése nem feltétlenül ad teljes képet a tanulási helyzetben megélt terhelésekről. Amikor egy tanuló jelentős kognitív erőfeszítést fordít a társas normákhoz való alkalmazkodásra vagy a folyamatos önmonitorozásra, kevesebb erőforrása maradhat a tananyag feldolgozására és a tanulási feladatokra (*Hull* és mtsai., 2017; *Livingston* és mtsai., 2020).

E jelenségek pedagógiai értelmezését a neuroaffirmatív szemlélet (*den Houting*, 2019) tovább árnyalja. Ez a megközelítés az autizmust nem deficitként vagy patológiaként, hanem az idegrendszeri sokféleség természetes variációjaként értelmezi. A támogatás célja ebben a keretben nem a „normalizálás", hanem az önazonos működés feltételeinek megteremtése, valamint az autista identitás pozitív megerősítése (*Botha* és mtsai., 2023). A neuroaffirmatív megközelítés ezért a megfigyelhető viselkedés mellett komoly figyelmet fordít az annak hátterében álló szenzoros, szabályozási és információfeldolgozási folyamatok megértésére. Ez összhangban áll azokkal az autizmusspecifikus és inkluzív pedagógiai törekvésekkel, amelyek a tanulási környezet tudatos adaptációját, valamint az érintett tanulók erősségeire építő pedagógiai megközelítéseket hangsúlyozzák (*Ősziné*, 2020; 2024; *Ősziné* és *Ádám*, 2025; *Bailey* és *Petty*, 2025).

az autista tanulók rejtve maradó belső folyamatai

A neuroaffirmatív szemlélet azonban önmagában nem oldja fel azt a kérdést, hogy a pedagógus miként ismerheti fel és értelmezheti az autista tanulók gyakran rejtve maradó belső folyamatait. Ennek hátterében egy mélyebb, strukturális akadály is állhat, amely Miranda Fricker *hermeneutikai igazságtalanság* fogalmával ragadható meg. Jóllehet *Fricker* (2007) az episztemikus igazságtalanság e típusát eredetileg nem az autizmus pedagógiai kontextusában írta le, a hermeneutikai igazságtalanság fogalma értelmezési keretet kínálhat az autista tanulók egyes iskolai tapasztalatainak megértéséhez.

A hermeneutikai igazságtalanság arra utal, hogy a kollektív értelmezési erőforrások hiányosságai miatt egyes csoportok sajátos tapasztalatai nem válnak megfelelően felismerhetővé, értelmezhetővé és megfogalmazhatóvá a többségi társadalmi diskurzusban. Az autista tanulók esetében ez azt jelentheti, hogy a szenzoros túlterhelődés, a maszkolásból fakadó belső distressz vagy más sajátos tapasztalatok nem illeszkednek a pedagógiai gyakorlat megszokott értelmezési kategóriáihoz, ezért a pedagógusok számára kevésbé válhatnak felismerhetővé és értelmezhetővé.

A pedagógus attitűdje és önhatékonysága (*Bandura*, 1977) kulcsszerepet játszik az inklúzió minőségében. Ezt a nemzetközi kutatások mellett hazai vizsgálatok is alátámasztják, melyek a pedagógusok attitűdjeit, felkészültségérzetét és az inkluzív pedagógiai kompetenciák jelentőségét hangsúlyozzák (*Némethné Tóth*, 2009; *Papp* és *Schiffer*, 2011; *Széll*, 2015). Az önhatékonyság terminusa az egyén azon meggyőződésére utal, hogy képes hatékonyan megszervezni és végrehajtani a szükséges cselekvéseket egy adott helyzet kezeléséhez. Ez a módszertani magabiztosságon túl a pedagógus pszichés biztonságérzetének egyik alapját is jelenti.

> hatékonyan megszervezni és végrehajtani a szükséges cselekvéseket egy adott helyzet kezeléséhez

A pedagógus bizonytalansága ugyanakkor nem értelmezhető kizárólag egyéni kompetenciakérdésként. Számos kutatás rámutat arra, hogy a pedagógusok inklúzióval kapcsolatos attitűdjei összefüggésben állnak a felkészültségérzettel, a rendelkezésre álló szakmai támogatással és az intézményi környezettel (*Sharma* és *Jacobs*, 2016; *Roberts* és *Simpson*, 2016). Amennyiben a pedagógus alacsony önhatékonyságot él meg az autizmussal kapcsolatos helyzetek kezelésében, az inklúziót fokozott bizonytalansággal és terheléssel járó pedagógiai feladatként észlelheti.

Következésképpen az inklúzió sikeressége a tanulói szükségletek felismerése mellett azon is múlik, hogy az intézmény képese olyan reflektív szakmai környezetet kialakítani, amely támogatja a pedagógusok értelmezési kereteinek bővülését, a komplex pedagógiai helyzetek közös feldolgozását és az autizmusspecifikus módszertan következetes alkalmazását (*Ainscow*, 2020).

> a pedagógus pszichés biztonságérzetének alapja

A jelen vizsgálat annak feltárását célozza, hogy a pedagógusok milyen attitűdökkel, önértékelt felkészültséggel és támogatási igényekkel közelítenek az autista tanulók többségi neveléséhez egy konkrét intézményi kontextusban. Az empirikus eredmények értelmezéséhez alkalmazott főbb elméleti kapcsolódásokat az *1. táblázat* foglalja össze.

1. TÁBLÁZAT

Az empirikus eredmények értelmezéséhez alkalmazott elméleti keretek

Elméleti megközelítés	Kulcsfogalom	Pedagógiai értelmezés
A kettős empátia problémája (*Milton*, 2012)	kölcsönös megértési nehézség	Az autista és nem autista személyek eltérő tapasztalati világából fakadó kölcsönös megértési nehézségek.
Maszkolás (*Hull* és mtsai., 2017)	kompenzációs stratégiák	A belső distressz és szabályozási nehézségek gyakran rejtve maradnak az iskolai környezetben.
Neuroaffirmatív megközelítés (*den Houting*, 2019; *Botha* és mtsai., 2023)	eltérő működésmód elfogadása	A viselkedések mögött álló szenzoros, szabályozási és információfeldolgozási folyamatok megértése.
Hermeneutikai igazságtalanság (*Fricker*, 2007)	értelmezési rés	Bizonyos autista tapasztalatok a pedagógiai értelmezési keretekben nehezen válnak felismerhetővé, értelmezhetővé és megfogalmazhatóvá.

FORRÁS: saját szerkesztés

MÓDSZEREK

Az alább bemutatott vizsgálat egy autista tanulókat is fogadó középiskola pedagógusai körében végzett feltáró jellegű, kérdőíves empirikus kutatás volt, amely a 2023/2024-es tanévben zajlott. Az intézményben az adatfelvétel időszakában autizmusspecifikus gyógypedagógiai támogatás is elérhető volt, azonban a kutatás célja nem az intézmény működésének értékelése, hanem a pedagógusattitűdök, az önértékelt felkészültség és az észlelt támogatási szükségletek strukturált feltérképezése volt az autista tanulók többségi nevelésével összefüggésben.

Az adatgyűjtés online, saját szerkesztésű kérdőívvel történt. A kitöltés önkéntes és anonim volt; a vizsgálatban N = 25 pedagógus vett részt. A kérdőív kialakítását az inkluzív nevelés szakirodalma, valamint az önhatékonyság (*Bandura*, 1977), a kettős empátia elmélete (*Milton*, 2012) és a neuroaffirmatív szemlélet (*den Houting*, 2019) által kijelölt elméleti szempontok orientálták.

A kérdőív zárt és nyílt végű kérdéseket egyaránt tartalmazott. A nyílt kérdések lehetőséget adtak a pedagógusok számára arra, hogy saját tapasztalataikat és dilemmáikat részletesebben megfogalmazzák az autista tanulók többségi nevelésével kapcsolatban. A válaszok feldolgozása során a kutatás célja

a visszatérő problématerületek és dilemmák azonosítása volt, amely lehetővé tette a kvantitatív eredmények árnyaltabb értelmezését.

A kérdőív két, egymással összefüggő fókuszterületet vizsgált. Egyrészt feltárta a pedagógusok attitűdjeit az autista tanulók befogadásával kapcsolatban, az önértékelt felkészültséget, a korábbi tapasztalatokat és a továbbképzéshez való viszonyt. Másrészt a sikeres együttnevelés feltételeire vonatkozó pedagógusi észleléseket vizsgálta: milyen személyi, szervezeti, tárgyi és módszertani elemeket tartanak szükségesnek az autista tanulók eredményes részvételéhez (pl. aszszisztensi jelenlét, kisebb osztálylétszám, rendszeres szakmai konzultáció, vizuális támogatások, differenciálás vagy elvonulási lehetőség)? A kérdőív tételeit a kutatás előkészítési szakaszában két gyógypedagógus és egy inkluzív pedagógiában jártas szakértő véleményezte. A visszajelzések alapján a kérdőív egyes tételei pontosításra kerültek, ezzel támogatva a kérdőív látszólagos érvényességét (face validity) (*Haynes* és mtsai., 1995).

A „támogatási szükségletek” fogalma jelen tanulmányban kettős értelemben jelenik meg. Egyrészt jelöli a pedagógusok saját szakmai támogatási igényeit (pl. rendszeres esetmegbeszélés, belső szakemberi támogatás, külső képzés vagy mentorálás), amelyek a pedagógusi önhatékonyság és a terhelés alakulása szempontjából relevánsak. Másrészt jelöli a tanulók támogatásához szükségesnek tartott feltételeket, vagyis azt, hogy a pedagógusok mit észlelnek „tanulói oldalról” szükségesnek az inkluzív részvételhez.

a sikeres együttnevelés feltételeire vonatkozó észlelések

Fontos értelmezési szempont, hogy a pedagógusok a tanulói szükségleteket közvetett módon, a mindennapi iskolai működés során észlelt jelzések alapján azonosítják. A nemzetközi szakirodalom rámutat arra, hogy az integrált környezetben tanuló, jól verbalizáló autista diákok esetében a szociális maszkolás következtében a pszichés terhelés és distressz kevésbé látható (*Hull* és mtsai., 2017; *Cage* és *Troxell-Whitman*, 2019). Ennek megfelelően a tanulmány az eredményeket a „pedagógusok által észlelt tanulói támogatási szükségletek” fogalmával tárgyalja. A ritkábban jelölt területek értelmezése során felmerülhetnek olyan pedagógiai értelmezési hiányok is, amelyek elemzéséhez a hermeneutikai igazságtalanság fogalma értelmezési keretet kínálhat (*Fricker*, 2007).

Az adatelemzés leíró statisztikai megközelítéssel történt (gyakoriságok, arányok), amely illeszkedett a kutatás feltáró jellegéhez. A vizsgálat az intézményi attitűdmintázatok és az észlelt szükségletek strukturális feltérképezésére irányult. A kérdőív zárt, többválaszos és nyílt végű tételeket egyaránt tartalmazott, lehetőséget adva a kvantitatív összegzésre és a pedagógusi indoklások tartalmi értelmezésére. A többválaszos kérdések esetében az egyes válaszopciók jelölései egymást nem kizáróak voltak, ezért a százalékos arányok nem összegződnek 100%-ra. Ezek az arányok azt jelzik, hogy az adott szempontot a teljes mintán belül hány pedagógus tartotta relevánsnak. A nyílt válaszok feldolgozása tartalmi összegzés formájában történt, a visszatérő témák azonosítására építve.

A vizsgálat feltáró jellegéből adódóan az eredmények értelmezése során több korlátozó tényezőt is figyelembe kell venni. A kutatás egyetlen intézményi kontextusban valósult meg, viszonylag kis elemszámú mintával (N = 25), ezért az eredmények nem tekinthetők általánosíthatónak a magyar köznevelési rendszer egészére. Az önkéntes részvételen alapuló kérdőíves adatfelvétel esetében emellett megjelenhet a társas kívánatossági torzítás is, amely befolyásolhatja az attitűdökkel kapcsolatos válaszokat.

A vizsgálat továbbá elsősorban a pedagógusok észleléseire és önértékelésére épült, ezért a tanulói szükségletekkel kapcsolatos megállapítások közvetett értelmezéseknek tekinthetők. A tanulók mentális jóllétével, pszichés biztonságával vagy iskolai részvételével kapcsolatos következtetések empirikus megerősítéséhez további kutatásokra lenne szükség, amelyek tanulói nézőpontokat, valamint standardizált mérőeszközöket is bevonnak.

A jövőbeli kutatások számára különösen fontos irány lehet a pedagógusok szakmai támogatási formáinak – például az esetmegbeszélés, mentorálás vagy szupervízió – hatásvizsgálata, valamint annak feltárása, hogy ezek miként befolyásolják a pedagógusok önhatékonyságát és az inkluzív pedagógiai gyakorlat fenntarthatóságát.

EREDMÉNYEK

A kérdőíves adatfelvétel eredményei azt mutatják, hogy az autista tanulók többségi együttnevelése a válaszadók jelentős részében bizonytalanságérzettel és magas terhelésélménnyel társul, miközben több ponton jól körülírható támogatási igények és a tanulói támogatáshoz szükségesnek tartott feltételek rajzolódnak ki.

A befogadás megítélése ambivalens képet mutat. A különnevelést a pedagógusok 48%-a tartotta inkább megfelelő megoldásnak, miközben a többségi együttneveléssel összességében 52% inkább egyetértett, vagy elfogadó attitűdöt jelzett. A befogadás melletti pozitív érvek azonban csak ritkán jelentek meg a pedagógusok válaszaiban: a válaszadók 8%-a fogalmazott úgy, hogy az együttneveléssel „mindannyian nyerhetünk”, és 24% emelte ki az autista tanulók többségi oktatáshoz való jogát. Az összkép arra utal, hogy a befogadás sok esetben inkább feltételekhez kötött, vállalható feladatként jelenik meg, mintsem belső meggyőződésként, és elfogadottsága erősen függ az észlelt intézményi és szakmai feltételektől.

> a gyakorlati érintettség magasabbnak mutatkozott, mint a rendszerezett tudás

Az önértékelt felkészültség ezzel összhangban alakul. A válaszadók 40%-a nem érzi magát felkészültnek az autista tanulók fogadására. Ezzel párhuzamosan alacsony a formális előképzettség: mindössze 24% jelezte, hogy rendelkezik autizmussal kapcsolatos előzetes képzéssel, amely jellemzően rövid, egynapos továbbképzéshez kapcsolódott. A pedagógusok 84%-a viszont már találkozott pályája során autista diákkal, így a gyakorlati érintettség magasabbnak mutatkozott, mint a rendszerezett tudás és módszertani felkészültség. A válaszadók 72%-a komoly nehézségeket társított az együttneveléshez, és ugyanilyen arányban jelölte meg

megoldási irányként a személyi és tárgyi feltételek biztosítását.

A tanulók támogatásához szükségesnek tartott feltételek esetében a válaszok elsősorban strukturális és humánerőforrás-jellegű elemeket emeltek ki. A pedagógusok legnagyobb arányban a kisebb osztálylétszámot (72%) és az órákon jelen lévő asszisztensi vagy árnyékpedagógusi támogatást (72%) jelölték meg kulcsfontosságúként. Ezt követte a rendszeres konzultáció igénye autizmusban jártas gyógypedagógussal (64%). A pedagógusok 40%-a fontosnak tartotta a rendszeres esetmegbeszéléseket és a közös szakmai ötletelést, valamint ugyanekkora arányban jelölte meg az autizmus elméleti alapjainak és jellegzetességeinek mélyebb megismerését is. A válaszokban ugyanakkor kisebb arányban jelentek meg a tanulói működést figyelembe vevő célzott támogatások, például a rövid, egyértelmű instrukcióadás (12%), a szervezett kortárs segítés (8%), a szenzoros túlterhelés esetén biztosított elvonulási lehetőség (24%), illetve a vizuális támogatások alkalmazása (24%).

Az autizmusspecifikus módszerek ismertsége és alkalmazása szintén korlátozott képet mutatott. A válaszok alapján a pedagógusok legnagyobb arányban az egyénre szabott jutalmazási formákról és a vizuális támogatásról hallottak. A pedagógusok 48%-a jelzett jutalmazási gyakorlatot, míg vizuális támogatás kipróbálásáról 24% számolt be. Több módszertani terület 40–44% körüli arányban jelent meg a további tanulás és szakmai támogatás iránti igényként, például az egyénre szabott vizuális támogatások, a tananyag átdolgozása vagy az osztállyal való haladás támogatása. Az eltérő értékelési formák és a rendhagyó tanítási helyzetek kezelésének kérdése ritkábban jelent meg a pedagógusok által megjelölt támogatási területek között.

A kihívást jelentő viselkedések témája a válaszokban kiemelkedő súllyal szerepelt. A pedagógusok 40%-a úgy vélte, hogy a magas osztálylétszám jelentősen megnehezíti az autista tanulók tanórai működését. A válaszadók 32%-a azt jelezte, hogy a problémás viselkedések az autizmusból fakadnak, ezért megjelenésükre számítani kell. Mindössze 8% gondolta úgy, hogy megfelelő feltételek mellett a viselkedési nehézségek nagy része megelőzhető, és 20% bízott abban, hogy gyógypedagógusi segítséggel várható érdemi javulás. A pedagógusok szinte teljes köre (96%) kifejezetten segítséget kért volna a gyógypedagógustól a kihívást jelentő viselkedések értelmezéséhez és kezeléséhez.

A szakmai fejlődés lehetőségeivel kapcsolatban a pedagógusok többsége nyitottságot jelzett az autizmusspecifikus ismeretek bővítésére. A válaszadók 76%-a intézményen belüli, autizmusban jártas szakember által tartott előadást fogadna szívesen. Külső képzésen 7 fő (28%) venne részt, amennyiben az díjmentes lenne számára, és 3 fő (12%) jelezte, hogy nem szeretne elmélyülni az autizmus módszertanában. A finanszírozási feltételek ugyanakkor érdemben befolyásolták a részvételi hajlandóságot: amennyiben a képzés költségeit az intézmény vagy a fenntartó vállalná, a válaszadók közül 19 fő (76%) nyitott lenne a részvételre, míg saját költségen csupán 7 fő (28%) venne részt ilyen képzésen.

fontosnak tartotta a rendszeres esetmegbeszéléseket

A kérdőív nyílt végű kérdéseire adott válaszok a kvantitatív eredményeket több ponton kiegészítették, és részletesebben is láthatóvá tették a pedagógusok által megélt dilemmákat. A nyílt válaszok tartalmi-tematikus összegzése alapján a válaszok négy fő terület köré rendeződtek.

Az első visszatérő téma az időkeretek és a csoportlétszám feszültsége volt. Több pedagógus jelezte, hogy az egyéni figyelem biztosítása és az osztály egészének haladása között nehezen feloldható ellentmondást tapasztal. A válaszokban megjelent az a dilemma is, hogy az autista tanuló fokozott támogatása gyakran a többi diákra fordítható idő csökkenésével jár, különösen nagy létszámú osztályokban vagy magas SNI–BTMN arány mellett.

A második tematikus terület az értékelés és a számonkérés kérdéséhez kapcsolódott. A válaszokban hangsúlyosan jelent meg az érettségi követelményekhez való alkalmazkodás nehézsége, amely a középiskolai kontextus sajátos kihívásaihoz kapcsolódik. A pedagógusok több válaszban jelezték az értékelés és az osztályozás dilemmáit is, különösen azt a kérdést, hogyan lehet a tanulók teljesítményét úgy értékelni, hogy az reális képet adjon a tudásukról, ugyanakkor ne vezessen tartós kudarcélményhez.

A harmadik visszatérő téma a szociális klíma és a kortársi attitűdök kérdése volt. Több válasz utalt arra, hogy a nehézségek az osztályközösség működésében is megjelennek. A zárt kérdésekben a szervezett kortárssegítés viszonylag alacsony arányban jelent meg (8%), ugyanakkor a nyílt válaszokban több pedagógus is jelezte a kortársak érzékenyítésének szükségességét, valamint az igényt olyan pedagógiai eszközök iránt, amelyek segíthetik az autista tanulók bevonását a kevésbé strukturált közösségi helyzetekbe.

A negyedik tematikus egység a viselkedésértelmezés és a szabályozási támogatás kérdésköréhez kapcsolódott. A válaszokban a kihívást jelentő viselkedések értelmezése és kezelése gyakran jelent meg nehézségként. Több pedagógus segítséget kért az agresszív vagy a tanórát zavaró viselkedések kezeléséhez, valamint az autizmussal együtt gyakran megjelenő ADHD-jellegű működés jobb megértéséhez. Visszatérően megjelent az is, hogy a pedagógusok gyakorlati eszközöket szeretnének kapni arra, hogyan segíthetik vissza a tanulót a feladathelyzetbe a figyelem elvesztése vagy túlterhelődés után.

erős az igény a szakmai háttértámogatásra

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok részéről erős az igény a szakmai háttértámogatásra, és ezzel párhuzamosan jól azonosítható, hogy a tanulók támogatásához elsősorban a strukturális feltételek biztosítását tartják szükségesnek. A zárt és a nyílt kérdésekre adott válaszok együtt azt mutatják, hogy a pedagógusok gyakorlatában egyaránt jelen vannak a személyi és tárgyi feltételekhez kapcsolódó nehézségek, az értékelési dilemmák, az osztályközösség működését érintő kérdések, valamint a viselkedésértelmezéshez kapcsolódó szakmai igények.

MEGBESZÉLÉS

A vizsgálat eredményeinek értelmezése túlmutat a pedagógusattitűdök és módszertani

ismeretek leíró feltérképezésén, és olyan mélyebb összefüggésekre világít rá, amelyek az inklúzió pszichés és rendszerszintű feltételeit egyaránt érintik. A pedagógusok által elsődlegesen igényelt asszisztensi jelenlét – amely az *Eredmények* fejezetben is kiemelt helyen szerepelt – jól illeszkedik *Giangreco* (2013) kritikai megközelítéséhez, amely szerint az inklúzió gyakorlata gyakran a személyi kiegészítésre fókuszál, miközben háttérbe szorul a módszertani és szemléleti átalakulás szükségessége. A strukturális feltételek elsődlegessége és a pedagógusok támogatási igénye nemzetközi vizsgálatokban is visszatérő mintázatként jelenik meg (*de Boer* és mtsai., 2011; *Sharma* és *Jacobs*, 2016; *Széll*, 2015), a jelen vizsgálat eredményei azonban ennél összetettebb képet mutatnak. A vizsgálatban kirajzolódó megvalósulási szakadék abban ragadható meg, hogy az inkluzív szemlélet elvi elfogadása önmagában nem vezet automatikusan autizmusspecifikus, a tanulói szükségletekre érzékenyen reagáló pedagógiai gyakorlathoz. Ahhoz megfelelő értelmezési keretekre, módszertani tudásra és intézményi támogatásra is szükség van.

A pedagógusok válaszai arra utalnak, hogy a befogadással kapcsolatos bizonytalanság nem kizárólag a strukturális feltételek hiányából fakad. A válaszadók jelentős része az autista tanulók kihívást jelentő viselkedéseit az autizmus szükségszerű következményeként értelmezi, miközben viszonylag kevesen tartják azokat megfelelő pedagógiai feltételek mellett megelőzhetőnek vagy érdemben befolyásolhatónak. Ez arra utal, hogy a befogadás nehézségei az autista tanulók működésének értelmezésével és a támogatás lehetőségeinek megítélésével is összefüggnek. Ezzel összhangban a hazai autizmusspecifikus módszertani ajánlások is hangsúlyozzák, hogy a befogadás eredményessége nem önmagában a kiegészítő személyi támogatáson, hanem a pedagógiai környezet tudatos adaptációján, a szakmai együttműködésen és az intézményi szintű felkészültségen is múlik (*Ősziné* és *Ádám*, 2025).

A válaszok alapján az autista tanulók befogadása elsősorban gyakorlati és szakmai kihívásként jelenik meg: a pedagógusi bizonytalanság a tanulói viselkedések jelentésének azonosításához, a megfelelő pedagógiai válaszok megtalálásához és a pedagógiai helyzetek kiszámíthatóságához kapcsolódik. Ez a kettős empátia elméletével (*Milton*, 2012) is összefüggésbe hozható, amely szerint az autista és autizmusban nem érintett személyek közötti megértési nehézségek kölcsönösek, és az eltérő tapasztalati világokból fakadnak. A jelen vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy ezek a kölcsönös megértési nehézségek fokozhatják a pedagógusok stresszélményét, gyengíthetik szakmai kontrollélményüket, pszichés biztonságérzetüket és önhatékonyságukat, hosszabb távon pedig a befogadás iránti belső elköteleződésükre is hatással lehetnek.

a bizonytalanság a megjelölt támogatási igényekben is megmutatkozik

Ez a bizonytalanság a megjelölt támogatási igényekben is megmutatkozik. A pedagógusok nagy arányban kértek segítséget a kihívást jelentő viselkedések kezeléséhez, miközben a lehetséges megelőző támogatások – például a vizuális segítségek, az elvonulási lehetőség és a rugalmas értékelés – ritkábban jelentek meg a válaszaikban.

A korábban bemutatott maszkolás és értelmezési nehézségek lehetséges magyarázatot kínálnak erre az eltérésre: a tanulók kevésbé látható terhelése mellett a megelőző támogatás szükségessége is nehezebben ismerhető fel.

A válaszok ugyanakkor világos igényt jeleznek az intézményen belül elérhető szakmai segítségre, különösen a belső képzésekre, a konzultációra és az esetmegbeszélésre. Ezek alkalmat adhatnak arra, hogy a pedagógusok közösen értelmezzék a nehéz helyzeteket, és a tanulók szükségleteihez illeszkedő módszereket válasszanak. Azt, hogy az ilyen támogatás hogyan függ össze a pedagógusok önhatékonyságával és mentális jóllétével, érdemes lenne későbbi vizsgálatokban feltárni.

A nyílt válaszok megerősítették a kvantitatív eredményeket, és arra utalnak, hogy a pedagógusi dilemmák két, egymással összefüggő terület köré rendeződnek. Az egyik a **strukturális bizonytalanság**, amely elsősorban az időkeretekhez, az osztálylétszámhoz és a differenciálás lehetőségeihez kapcsolódik. A másik az **értelmezési bizonytalanság**, amely a tanulói viselkedések jelentésének felismerésében, valamint a megfelelő pedagógiai válaszok megtalálásában jelenik meg. A pedagógusi narratívákban visszatérően megjelenő tehetetlenségérzés és a viselkedésértelmezési segítség iránti magas igény arra utal, hogy a pedagógusok a szakmai kontrollélmény helyreállításához elsősorban értelmezési és módszertani támogatást várnak.

Összességében a vizsgálat arra hívja fel a figyelmet, hogy az autizmusspecifikus módszertani elemek alacsony mértékű alkalmazása nem kizárólag ismerethiánnyal magyarázható. Az eredmények alapján a módszertani bizonytalanság mögött gyakran értelmezési bizonytalanság, gyengülő szakmai kontrollélmény és intézményi támogatási igény húzódik meg. Az inklúzió fenntarthatósága ezért nemcsak a strukturális feltételek biztosításán, hanem a pedagógusok pszichés biztonságának erősítésén, valamint az autista tanulók működésének pontosabb pedagógiai értelmezésén is múlik.

autizmusspecifikus módszertan

A jelen eredmények értelmezésében *Milton* (2012) kettősempátia-elmélete és *Fricker* (2007) hermeneutikai igazságtalanság fogalma egymást kiegészítő értelmezési keretet kínál. Míg Milton elsősorban a kölcsönös megértési nehézségek interakciós szintjére irányítja a figyelmet, Fricker elmélete ennek mélyebb, fogalmi dimenzióját ragadja meg. A két megközelítés együtt arra mutat rá, hogy a pedagógusi bizonytalanság egyszerre fakadhat az autista és nem autista szereplők közötti kölcsönös megértési nehézségekből, valamint abból, hogy az autista tanulók egyes belső tapasztalataihoz a pedagógiai gyakorlatban nem mindig kapcsolódnak megfelelő fogalmi kategóriák. Ebben az összefüggésben válik különösen fontossá az autizmusspecifikus módszertan, amely a viselkedések mögött álló folyamatok értelmezéséhez kínál pedagógiai támpontokat. A jelen eredmények arra is rámutatnak, hogy szükség lehet olyan autizmusspecifikus pedagógiai eszközök fejlesztésére, amelyek támogatják az autista tanulók belső tapasztalatainak megnevezését és kommunikálását, ezáltal elősegítve a pedagógusok és a tanulók közötti közös értelmezési keretek kialakulását.

JAVASLATOK

A pedagógusok válaszai alapján három olyan intézményi fejlesztési terület azonosítható, amelyek hozzájárulhatnak az autista tanulók inklúziójának eredményesebb megvalósításához: a szakmai támogatási és tudásmegosztási struktúrák kialakítása, az értelmezési keretek bővítése, valamint a reflektív intézményi működés támogatása.

Szakmai támogatási és tudásmegosztási struktúrák kialakítása: A pedagógusok visszajelzései alapján kiemelt igény mutatkozik az intézményen belül elérhető, rendszeres szakmai támogatásra és autizmusspecifikus tudásmegosztásra. Ennek formái lehetnek pedagógiai konzultációk, esetmegbeszélések, mentorálási vagy szupervíziós alkalmak, valamint belső szakmai műhelyek, rövid képzések és gyakorlatorientált tapasztalatmegosztó fórumok. Az ilyen, intézménybe ágyazott támogatási formák elősegíthetik az autizmusspecifikus módszertani tudás beépülését a mindennapi pedagógiai gyakorlatba, miközben erősíthetik a pedagógusok szakmai önhatékonyságát és pszichés biztonságérzetét is.

Értelmezési keretek bővítése a pedagógiai gyakorlatban: A vizsgálat eredményei arra utalnak, hogy az autista tanulók belső tapasztalatainak megértése, megnevezése és kommunikálása kulcsszerepet játszhat a támogatási szükségletek pontosabb felismerésében. Ezért indokolt olyan autizmusspecifikus pedagógiai eszközök fejlesztése, amelyek elsősorban az autista tanulókat támogatják saját működésük megértésében és kifejezésében, ezáltal pedig a pedagógusok számára is hozzáférhetőbbé tehetik a viselkedések mögött álló szenzoros, szabályozási vagy túlterhelési folyamatokat.

A reflektív intézményi működés támogatása: Az inklúzió fenntarthatósága nem csupán az egyéni pedagógiai kompetenciákon múlik, hanem azon is, hogy az intézmény képes-e olyan reflektív tanulási közegként működni, amely támogatja a közös problémamegoldást, a szakmai párbeszédet és a tapasztalatok megosztását. Az ilyen szervezeti működés hosszú távon hozzájárulhat a pedagógusok szakmai biztonságérzetének, önhatékonyságának és az inkluzív pedagógiai gyakorlat fenntarthatóságának erősítéséhez.

IRODALOM

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. (2011): *Nemzeti Jogszabálytár.* Letöltés: https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00 (2026. 09. 20.).

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelvéről és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvéről. Elérhető: https://njt.hu/jogszabaly/2012-32-20-5H (2026. 09. 20.).

Ainscow, M. (2020): Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects.* **49.** 123–134. DOI: DOI: https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w

American Psychiatric Association. (2022): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.; DSM-5-TR)*. American Psychiatric Publishing.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review.* **84.** 2. sz., 191–215. DOI: https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bailey, C. és Petty, S. (2025): Neurodiversity in classroom dynamics: Inclusive pedagogical frameworks for neurodivergent student engagement. *Global Synthesis in Education Journal.* **3.** 1. sz., 18–30. DOI: https://doi.org/10.61667/xehj4936

Botha, M., Hanlon, J. és Williams, G. L. (2023): Does language matter? Identity-first versus person-first language use in autism research: A response to Vivanti. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* **53.** 2. sz., 870–878. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-020-04858-w

Böhm, M. (2018): *Autizmus spektrum zavar: Diagnosztika, differenciáldiagnosztika* [Előadásanyag]. MRE Bethesda Gyermekkórház; Semmelweis Egyetem.

Cage, E. és Troxell-Whitman, Z. (2019): Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* **49.** 5. sz., 1899–1911. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-018-03878-x

CAST. (2018): *Universal design for learning guidelines version 2.2* [Graphic organizer]. CAST. Letöltés: https://udlguidelines.cast.org (2026. 09. 20.).

de Boer, A., Pijl, S. J. és Minnaert, A. (2011): Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education.* **15.** 3. sz., 331–353. DOI: https://doi.org/10.1080/13603110903030089

den Houting, J. (2019): Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism.* **23.** 2. sz., 271–273. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361318820762

Emberi Erőforrások Minisztériuma. (2020): Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarokról. *Egészségügyi Közlöny.* 12. sz.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022): *Agency position on inclusive education systems* (2nd ed.). Letöltés: https://www.european-agency.org (2026. 09. 20.).

Fricker, M. (2007): *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. DOI: https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001

Giangreco, M. F. (2013): Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices, and alternatives. *Australasian Journal of Special Education,* **37.** 2. sz., 93–106. DOI: https://doi.org/10.1017/jse.2013.1

Haynes, S. N., Richard, D. C. S. és Kubany, E. S. (1995): Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment.* **7.** 3. sz., 238–247. DOI: https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238

Hodges, H., Fealko, C. és Soares, N. (2020): Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S55–S65. DOI: https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09

Hull, L., Petrides, K. V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C. és Mandy, W. (2017): "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders.* **47.** 8. sz, 2519–2534. DOI: https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5

Humphrey, N. és Lewis, S. (2008): "Make me normal": The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism.* **12.** 1. sz., 23–46. DOI: https://doi.org/10.1177/1362361307085267

Livingston, L. A., Shah, P. és Happé, F. (2020): Compensatory strategies below the behavioural surface in autism: A qualitative study. *The Lancet Psychiatry.* **7.** 9., sz., 766–777. DOI: https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30224-X

Mesibov, G. B., Shea, V. és Schopler, E. (2008): *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. Springer.

Milton, D. (2012): On the ontological status of autism: The "double empathy problem". *Disability & Society.* **27.** 6. sz., 883–887. DOI: https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008

Némethné Tóth, Á. (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia.* **109.** 2. sz., 105–120. Letöltés: https://www.magyarpedagogia.hu/index.php/magyarpedagogia/article/view/414 (2026. 09. 20.).

Őszi Tamásné (szerk., 2024). *Ajánlások az autizmus-specifikus alapszolgáltatások kialakításához a köznevelésben: Működésük minimális és optimális szakmai feltételrendszere.* FSZK & Autisták Országos Szövetsége. Letöltés: https://infobazis.aosz.hu/wp-content/uploads/2025/05/Ajanlasok-az-autizmus-specifikus-alapszolgaltatasok-kialakitasahoz-a-koznevelesben_2024-07.26.pdf (2026. 09. 20.).

Őszi Tamásné. (2020): *Útmutató autista tanulók integrált neveléséhez (Oktatás 2030).* Eszterházy Károly Egyetem.

Őszi Tamásné és Ádám, T. (2025): Tantervi és módszertani útmutató az autista tanulók neveléséhez és oktatásához. Autisták Országos Szövetsége. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/aosz_modszertani_utmutato_pedagogusoknak_20251219.pdf (2026. 09. 20.).

Papp, G. és Schiffer, C. (2011): Az integrált és az inkluzív nevelés hatása a pedagógusképzés egyes területein. *Pedagógusképzés.* **9.** 3–4. sz., 45–62. Letöltés: https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/view/1238 (2026. 09. 20.).

Peeters, T. (1997): *Autism: From theoretical understanding to educational intervention*. Whurr.

Roberts, J. és Simpson, K. (2016): A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education.* **20.** 10. sz., 1084–1096. DOI: https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267

Ruble, L. A., Dalrymple, N. J. és McGrew, J. H. (2010): The effects of consultation on individualized education program outcomes for young children with autism: The collaborative model for promoting competence and success. *Journal of Early Intervention.* **32.** 4. sz., 286–301. DOI: https://doi.org/10.1177/1053815110382973

Sharma, U. és Jacobs, K. E. (2016): Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education.* **55.** 13–23. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004

Széll, K. (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: M. Szemerszki (szerk.): *Eredményesség az oktatásban: Dimenziók és megközelítések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 25–51.

UNESCO. (2017): *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

