

Roma reprezentáció a Gyógypedagógiai Szemlében

SZENTPÉTERY-NAGY MELINDA

melinda.nagy101@gmail.com

ABSZTRAKT

Háttér és célok: Az elemzés célja a Gyógypedagógiai Szemlében megjelenő tanulmányok – közvetve a gyógypedagógusok – romákkal kapcsolatos nézeteinek és szakmai párbeszédének feltárása. Ennek egyrészt azért van jelentősége, mert a különnevelő iskoláknak, osztályoknak évtizedeken át kiemelt szerepük volt a roma és a hátrányos helyzetű tanulók iskolai felzárkóztatásában, másrészt a társadalmi beilleszkedés segítésének egy lehetséges módja a tanulók etnikai identitásának rekonstrukciója, amelyhez az iskolában a nemzetiségi oktatás hozzájárulhat.

Módszer: A 2010-2019 között megjelent, és az Elektronikus Periodika Archívumban online elérhető folyóiratszámokat először kvantitatív tartalomelemzéssel vizsgáltam, majd a két-két évfolyamra szűkített vizsgálandó anyagot a diskurzus elemzés módszerének alkalmazásával hasonlítottam össze.

Eredmények: A Gyógypedagógiai Szemlében a romák gyakran a szociokulturális hátrány kontextusában jelennek meg. A diskurzus alapja ezekben az esetekben egy olyan szubkultúra, ami rizikótényező, mert egyéni, képességbeli deficithez vezethet. A roma nemzetiséghez tartozás pozitív hatása az identitásra mellőzött, ezért nem képezheti tárgyát a gyógypedagógiai nevelésnek.

Következtetések: A vizsgált tanulmányok megközelítése ezért deficitszemléletű, amelyből arra következtek, hogy a gyógypedagógiai nevelés nem épít a tanulók esetleges kisebbségi identitására, mint erőforrásra. A gyógypedagógiai beavatkozások a sikeres beilleszkedés érdekében az egységesnek vélt társadalmi normákhoz való igazodást tartják kívánatosnak, így ilyen értelemben a kulturális sajátosságok ellensúlyozására töreksenek.

Kulcsszavak: roma, hátrányos helyzet, integráció, multikulturális pedagógia, kritikai diskurzuselemzés

DOI: [10.52092/gyosze.2023.2.2](https://doi.org/10.52092/gyosze.2023.2.2)

HÁTTÉR ÉS CÉLOK

Magyarországon a hivatalos népszámlálás szerint 2011-ben körülbelül 316.000¹ magát romának valló személy élt, amely 110 ezres növekedés a 2001-es adatokhoz képest (KSH, 2011). A 2016-os mikrocenzus során 309.632 fő sorolta magát roma nemzetiséghez tartozónak (Kovács, 2018). Mindkét adat jóval kevesebb egy 2010-2013-as felméréshez képest, amely 800 ezer feletti lélekszámot közölt (Pénzes, Tátrai & Pásztor, 2018).

Az eltérő adatok hátterében mérési problémák állnak, amelyek már az első cigányösszeírások óta jelen vannak. Mivel nincsenek objektív kritériumai a roma kisebbséghez történő besorolásnak, ezért a különböző mérések általában két módszer között választanak, vagy azokat keverik. Az egyik esetben a vizsgáló kérdezőbiztos dönti el pl. az élőhely, vagy a település lakosságának véleménye alapján, hogy kiket sorol a roma közösséghez, a másik esetben a megkérdezettek önbevallása

¹ Kerekített adat a KSH adatai alapján (Statistikai Tükör, 2015).

alapján dől el a hovatarozás. Ez utóbbira akár tekinthetnénk hiteles adatként, azonban a diszkriminációtól való félelem szintén befolyásolhatja a hovatarozás felvállalásnak alakulását (Binder, 2010; Cserti Csapó, 2018; Kállai, 2014; Papp, 2016).

Mivel a romák nagy része már a közös nyelvet használja, és nem a cigány nyelvek valamelyikét – ami köszönhető az egységes nemzetet áhító államok asszimilációs törekvéseinek –, a nyelvhasználat nem tudja a besorolás alapját képezni. A romáknak nincs írott történelmük, és a vándorlásaik során saját kultúrájukat mindig gazdagították a helyi közösség kultúrájával, szokásaival. Alkalmazkodtak vallási és egyéb szokások tekintetében is a helyi „többséghez”. Ebből jól látható, hogy a románok tekintett csoportok nem rendelkeznek azokkal a közös jellemzőkkel, amelyek megfelelnek az etnikai kisebbség definíciójának (Binder, 2010; Kállai, 2014). Nem állíthatjuk, hogy van egységes roma etnikai kisebbség (Bartha, 2007; Lakatos, 2015). Ki kell emelni, hogy az etnikai kisebbség-definíciók és a háttérükben álló politikai, jogi, tudományos megközelítések sokfélék, és ennek a tanulmánynak nem áll módjában azokat bemutatni. A jogi definíciókat a jogalkotó szándéka erőteljesen befolyásolja, hogy mit kíván vele elősegíteni: a diszkrimináció csökkentését vagy az esélyegyenlőséget vagy az önmeghatározást (Papp, 2016).

„Az ENSZ ajánlásai alapján tehát az etnikai hovatarozásra közvetlenül is rákérdezhetünk, a megkérdezetteknek pedig szabadon kell dönteniük arról, hogy nyilatkoznak, avagy sem. Ugyanakkor az adott definícióból kiderül, ezt úgy operacionalizálhatjuk, mint a „közös eredettel” vagy „közös kultúrával” rendelkező személyek összességét, akiknek a tulajdonságai nyelvhasználatban és vallási jellemzőkben is megmutatkozhat (Papp, 2010, p. 9.)”.

A vonatkozó magyar jogszabály 2011 óta nem használ etnikai kisebbség-definíciót, helyette a nemzeti kisebbség fogalmat használja, amelyekbe az tartozik, aki oda sorolja magát (2011. évi CLXXIX. törvény).

A törvény megadja az identitásválasztás lehetőségét, leginkább azért, hogy a határon túli magyarok identitás megőrzését támogassa, és nem azért, hogy a cigányok és/vagy romák² társadalmi befogadását elősegítse. A nyelvhasználat-típológia jelentősége az, hogy alkotó és alkalmazó szándékáról is informál (Papp, 2016).

Papp (2016) azt írja, hogy a régi EU tagállamok egyértelmű, de nem kizáró nyelvhasználati megközelítése lehetővé teszi, hogy egy adott csoport szélesebb köre legyen kedvezményezettje az integrációt célzó programoknak.

² A roma kifejezést 1971-ben az első Roma Világkongresszus alkalmával vezették be, amelyen megjelentek a nemzetépítési törekvések (Balogh, 2011). Azonban a roma kifejezés gyakran olyan csoportokat is jelöl, akik etnikai eredete más, cigánynak vélt csoportokhoz képest is bizonytalan, pl. utazók, szintik (Kállai, 2015). A kutatók egy része, például Szűcs (2003) eufémizálónak és kirekesztőnek tartja a roma kifejezést, mert szerinte csak az oláh cigányok használják magukra, és ők romungroként jelölik meg a magyar cigányokat, akik nem beszélnek a romani nyelvet (Szűcs, 2003).

Abban a kis másári/másáru nyelvet beszélő közösségben, amelyhez munkám révén kapcsolódok, nem hivatkoznak magukra romaként – helyette cigányként gondolnak magukra –, és magyarnak sem tartják magukat, habár ennek az országnak állampolgárai. A magyar cigányokat nem tartják igazi cigányoknak, azért, mert szerintük magyar felmenőik is vannak és nem beszélnek a romani nyelvet. A romungró, romungrica szavakat sértésként, szidalomként használják. Ennek ellenére a roma megjelölést a nemzetépítési/identitásépítési törekvések tiszteletben tartása miatt fontosnak gondolom az egész közösségre használni, miközben más cigány identitású csoportok megkülönböztető törekvéseit is elfogadom [a szerző].

A nemzetközi, romákkal foglalkozó szakirodalom paradigmái alapvetően két oldalról közelítik meg a roma származást:

1. Konstruktum – klasszifikációs küzdelem eredménye, az etnicitás szituatív.

2. Diaszpóra – közös tulajdonságok alapján jól megkülönböztethető csoport, roma nyelv, életstílus, történelem (Barth 1996; Brubaker 1996; Feischmidt 2010; Stewart 2010 id. Binder, 2015). A magyar paradigmák is alapvetően két csoportot különböztetnek meg:

1. Szenvedés- és üldözéstörténet – a romák üldözöttek, asszimilációs törekvések áldozatai.

2. Együttélési modellek – a romák kitaszítottasága nem oka, hanem következménye a gazdasági, társadalmi változásoknak, ezért azok változásával új együttélési modellek alakulnak ki (Binder, 2015).

Összefoglalóan tehát a romológia szakirodalmában két megközelítés van. *Az egyik szerint nem egységes a roma csoport, így nincs roma származás, mert a kirekesztett, egyébként inhomogén csoport határai változnak és a társadalom által kreáltak. A másik szerint jól meghatározható biológiai és nyelvi jellemzők mentén, vagy önbesorolás alapján alakul a roma populáció.*

A roma nyelveknek és azok iskolai tanításának fontos, identitást erősítő, csoportképző szerepe lehet. Arató (2014) azt írja azonban, hogy a nyelveket beszélő cigány közösségek nem tudatos nyelvhasználók, gyakran maguk sem tudják azonosítani vagy megkülönböztetni az egyes dialektusokat, ezért nagy az iskolák felelőssége abban, hogy hogyan fordul a roma tanulók cigány nyelvhasználatához – azok tanításához – az iskolában. Amikor az oktatás szereplői nyelvi hátrányról beszélnek, amelynek következtében tanulási problémákat azonosítanak, tovább erősítik az asszimilációt és ezeknek a közösségeknek a „széthullását” (Arató, 2014, p. 38.).

Vizont nincs egységes álláspont azzal kapcsolatban, hogy a roma identitás erősítése az integrációt elősegítő vagy ellehetetlenítő folyamat, mert a külföldi példák a hazai gyakorlatban torz eredményeket hoztak.

A kilencvenes évek elején a kisebbségi identitást támogató politika jószándéka erősítette az oktatási szegregációt. Az autonóm nemzetiségi oktatás helyett kislétszámú felzárkóztató osztályok jöttek létre, amihez hozzájárult, hogy nem tudtak központilag kidolgozni standard roma nemzetiségi tanterveket és nyelvkönyveket a csoportok heterogenitása, a sokféle nyelvjárás és az írásbeliség hiánya miatt. A kilencvenes évek közepére a nemzetiségi megközelítést felváltotta a multikulturális megközelítés, amely a kisebbségi jogokra állampolgári jogként tekintett, és a tanulók kulturális jellemzőinek figyelembevételét, az identitás megválasztásának lehetőségét hangsúlyozza az iskolai oktatás során. A felzárkóztató pedagógiát felváltotta a kisebbségi program, amely a gyakorlatban a kisebbségi történelem és nyelvtanulás megválasztásának lehetőségét ajánlotta (Neumann, 2013). Ugyanakkor Neumann (2013) szerint az antirasszista pedagógia nem csökkentette, hanem erősítette a romákkal kapcsolatos „szociokulturális hátrány” szemléletet, tehát az iskolai kudarcokat a kultúrából fakadó tömeges beilleszkedési képtelenségként értelmezték a pedagógusok. A romák karakterévé vált az elmaradottság. A kutatóktól a politikáig eljutó áramlatok az iskolai gyakorlatba lecsurogva deformálódtak, így a 2000-es évek elejétől a szociológusok és közgazdászok az iskolarendszer szelekciós mechanizmusaira és a többségi pedagógia homogén csoportok oktatására való igényét hangsúlyozza. Ezzel kezdődött meg az integrációs-deszeregációs éra (Neumann, 2013).

A 200-es évek elején több kutatás is vizsgálta Magyarországon a roma gyerekek iskolai szegregációját, azon belül is a gyógypedagógiai intézményekben történő különnevelést, majd 2010 után csökkent a kutatói érdeklődés a roma tanulók gyógypedagógiai típusú különnevelése iránt (Havas

& Liskó, 2005; Molnárné Ditzendy, 2008; Bass, 2008; Erőss, 2013; Cserti Csapó, 2019). A társadalomtudósok azóta is a hátrányos helyzet etnikai színezetének csökkentésére törekuszenek, a deszegregációt pedig azzal próbálnák „eladni” a pedagógus társadalomnak, hogy a hátrányos helyzetű tanulók egyenlő arányú elosztása az iskolák között javítaná a munkafeltételeket (Fejes, 2018).

Visszatérve a multikulturális pedagógia magyar megvalósítási csődjéhez, a „nyelvi hátrány”, „szociokulturális hátrány” jelenség és Neumann (2013) leírása jól mutatja, hogy a multikulturális pedagógia elméleti háttere nem volt a '90-es, 2010-es évek pedagógiai köztudatában.

A multikulturális pedagógia elméleti keretének kifejtéséhez a nevelés céljának modern és posztmodern értelmezése szükséges. A nevelés célja a társadalmi beilleszkedés segítése, tehát a társadalmi normákhoz való igazodás elősegítése, kulturális egységesedés (modern), miközben nem beszélhetünk egységes kultúráról, így egységes társadalmi normákról sem (posztmodern). A modern gondolkodók hisznek abban, hogy a tudomány segítségével az egyén fejlesztésén keresztül egy igazságosabb, egyenlőségen alapuló társadalom jöhet létre, míg a posztmodern, kritikai megközelítések megkérdőjelezzik ezt a programot. Felhívják a figyelmet arra, hogy a programszerűségben rejlő kívánatos nevelési cél, a felzárkóztatás és felzárkózás valójában finomra hangolt elnyomás, normalizáció. Az elnyomásra az elnyomottak gyakran elfogadással reagálnak, nem próbálnak helyzetükön javítani, gyakran maguk is elnyomóvá válnak (Mészáros, 2015b). A multikulturális pedagógia egy gyűjtőfogalom, és olyan identitásdiskurzus, amelyben főszereplő a kulturális különbség. A természetes különbségeket a csoportok közötti kommunikációval, a tolerancia erősítésével kívánja elfogadtatni. A multikulturális pedagógiának tárgya az egyenlőtlenséget termelő és elnyomó mechanizmusok kritikája, a kisebbségek reprezentációjának segítése. Részenek tekinthetjük a kritikai pedagógiát és a queer normakritikus pedagógiát is (Bromseth & Sörensdotter, 2013; Boreczky, 2014).

A normakritikus pedagógia felveti a különbségeket, amelyek létrejönnek gender, szexualitás, osztály, etnicitás, életkor és fogyatékoság mentén, de egyes, általánosnak vélt társadalmi értékeket elfogad. Ebben a pedagógiai kultúrában a tudás mindig szituációhoz kötött, társadalomban betöltött pozíciótól függ (Bromseth & Sörensdotter, 2013; Mészáros, 2015b). A kritikai pedagógia az iskolát a társadalomban fennálló hatalmi viszonyok leképeződésének tekintti, reagál a tanuló társadalmi környezetére és a pozíciók tudatosításával kíván változtatni az erőviszonyokon (Csereklye, 2015; Mészáros, 2015a). Az igazságos társadalom kialakulásához az iskola a társadalmi változások eszköze. Ebben a paradigmában is pedagógiai kultúraváltásban és az iskolarendszer működési mechanizmusainak megváltoztatásában gondolkodnak. Nem a tanuló szocializációjával, hátrányos helyzetével magyarázzák az iskola kudarcát, mert a tanulók deficitmegközelítése az út a társadalmi státusz továbbörökítéséhez. A radikális multikulturális nevelés hozzájárul a tanulók között a szolidaritás kialakulásához, és képessé teszi mindegyiküket érdekeik és jogaik érvényesítésére, amely megváltoztatja a status quot (Boreczky, 2014; Csereklye, 2015).

MÓDSZER

A Gyógypedagógiai Szemlét (továbbiakban a Szemle, vagy GYOSZE néven) a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete alapította 1972-ben, tehát a folyóirat évek óta meghatározó orgánium a gyógypedagógusok számára (Rosta & Pál, 2016).

Mivel a gyógypedagógiai iskoláknak évtizedekre visszanyúló múltjuk van a roma tanulók nagyarányú különnevelésében (Országgyűlési Biztosok Hivatala, 2000; Havas & Liskó, 2005), ezért adja magát a kérdés, hogy miként, hogyan jelenik meg az etnikai alapú szegregáció kérdése a GYOSZE-ban megjelent tanulmányokban/írásokban. Milyen domináns ideológiák jelennek meg a folyóiratban közölt cikkekben? Milyen, a hatalmi viszonyokra, társadalmi status quora utaló jelek fedezhetők fel az írásokban? Mi irányítja a szövegalkotók megnyilvánulásait? Milyen kontextusban jelennek meg a roma tanulók és a roma kultúra (van Dijk, 1997; Páprádiné Szilczl, 2018)?

A folyóiratból az Elektronikus Periodika Archívumban elérhető, 2010-2019 közötti számok kerültek elemzésre, amely periódust az elemzés további folyamatában az első kettő és utolsó kettő év összevetésére szűkítettem. A választott időszak egy része a Roma Integráció Évtizedére (2005-2015 RIÉP) esett, a másik fele pedig a RIÉP után, ezért is kiemelkedően fontos feltárni, hogy a gyógypedagógusok folyóiratában megjelent írások hogyan reflektáltak a roma integrációra.

A 2010-2012 közötti időszak és a 2017-2019 közötti időszak került részletes összehasonlításra és bemutatásra, így az első szakaszból tíz és a második szakaszból kilenc lapszám. Az első két évből azért tíz lapszám került az elemzésbe, mert a tizedikben van olyan vizsgálat, amely használja a roma kifejezést. Ennek a kontextusa nem tér el a többi, jelen témával kapcsolatos tartalomtól, nem torzítja, viszont bővebb rálátás nyújt (2012/3).

Az összehasonlított lapszámokból azokat a tanulmányokat tekintem relevánsnak, amelyekben a „hátrányos helyzet”³ vagy erre utaló kifejezés megjelenik, és alatta a szegénységet, kedvezőtlen szocioökonómiai státuszt értik. Ha például egy tanulmány kizárólag az IQ-ról szól, nem került az elemzésbe.

Nem voltak előfeltevéseim, elképzeléseim vagy elvárásaim a diskurzussal kapcsolatban, ezért a tartomelemzés során kirajzolódó narratívát a bevezetőben és az összefoglalásban olyan szakirodalmakkal egészítettem ki, amelyek segítettek azt tágabb történeti és tudományos kontextusba helyezni, ez által értelmezni. *Úgy hiszem*, hogy ezek *közvetve* befolyásolják a gyógypedagógus identitást, így a gyógypedagógusok napi nevelési gyakorlatát is.

A közel tíz év lapszámainak átolvasását követően először kvantitatív dokumentumelemzéssel kerestem a romákhoz kapcsolódó kifejezések gyakoriságát, majd ennek eredményeire alapozva alakítottam ki a kvalitatív elemzés fő kategóriáit, amelyekbe rendeztem a gyűjtött adatokat. Végül ezeken belül kerestem azokat a tartalmakat, „párbeszégeket”, amelyek azonos irányba mutatnak, vagy valamilyen módon kapcsolódnak egymáshoz és összefüggésben állhatnak a roma reprezentációjával. Az egyes főcímek már a kategóriák egymáshoz való viszonyát jelzik, a megjelenő párbeszédet a Szemléből kiemelt idézetek illusztrálják.

³ A roma és nem roma népesség nem különül el egymástól egyértelmű jellemzők mentén, mégis a vizsgálatok azt mutatják, hogy a romának tekintett csoportok rosszabb gazdasági helyzetben és szociális körülmények között élnek (Ladányi & Szelényi, 1997; Cserti Csapó, 2018). Mivel az etnikai hovatartozást az iskolák hivatalosan nem tartják nyilván, ezért az iskolai szegregáció meghatározásához más indikátorokat, mutatókat használnak a kutatások (Babusik, 2003; Fejes & Szűcs, 2018). Ilyen a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet kategória, ami megközelítő értéket adhat például az iskolai szegregáció mértékéről, mivel az inkább hátrányos családi helyzettel van összefüggésben (Lukács, 1991; Ercse, 2018; Kiss, 2018; Zolnay, 2018). A hátrányos helyzetnek pedig „sokak szemében roma arculata van”, akkor is, hogyha több a nem roma szegények száma a magyar társadalomban (Binder, 2010, p. 186.).

A kritikai diskurzuselemzésről

„A diskurzus fogalma lényegében homályos” – ezzel kezdődik a diskurzuselemzés magyarázata Teun A. Van Dijk (1997, p. 1.) munkájában. A diskurzus elemzési keretté attól válik, hogy a közbeszéd és a nyelvhasználaton keresztül fel akarja tárni a megnyilvánulók ideológiai indíttatásait. Az elemzés használja, de túl is lép a nyelvhasználati formásokon, és arra figyel, hogy ki, mit, mikor és hogyan mond. A kommunikáció eseménye mindig a kapcsolatteremtést szolgálja, amihez a közlő segítségével a nyelv, amelyen keresztül valamilyen hitét, meggyőződését, érzelmi állapotát osztja meg másokkal. Ezért a diskurzuselemzés három területre fókuszálhat:

- a nyelvhasználatra
- a megismerésre (hitek és nézetek kommunikációja)
- a szociális interakciókra (van Dijk, 1997; Páprádiné Szilczl, 2018)

Ebből következnek a fentebbi kutatási kérdések is, amelyek alapvetően a GYOSZE írásainak nyelvhasználatán keresztül próbálják tetten érni a közlők hiteit, nézeteit; az ideológiát. Az ideológia alapja az attitűdöknek, politikai beállítódásnak, olyan szimbolikus keret, amely irányítja az olvasók figyelmét. Ahogy a Szemle cikkeinek témái felmerülnek, újból és újból előkerülnek, alakítják, rekonstruálják az értékeket és az értékválasztást ebben a térben (Glózer, 2006a; Páprádiné Szilczl, 2018).

A kritikai diskurzuselemzés kifejezetten a korábban említett hatalmi viszonyok, az elnyomás leleplezésére törekszik, mert a diskurzus tulajdonképpen hatalom – mondja Foucault (1971) nyomán Glózer (2006a).

A diskurzuselemzés megvalósulhat hagyományos módon hipotézisalkotással és a kauzális magyarázatok keresésével, ha előfeltételez valamit; vagy induktív formában is. Ez utóbbi esetben az ún. diszkurzív mező sűrű leírásán keresztül a szövegalkotók nézeteinek megértése a cél. A kódolás folyamatában a jelentésadásnak kiemelt szerepe van, így a jelentésadó interpretációja során nem törekszik az objektivitásra (Glózer, 2006b).

Az abdukciós logika

A kevert módszerű kutatásoknak, így ennek is, a hagyományos logikai útvonalak mellett (dedukció, induktió) sajátja lehet az ún. abdukció, amely ingaszerű mozgást végez az induktív és a deduktív gondolkodási utak között, hogy egy később tesztelhető és valószínűsíthető elméletet alkosson. Az abdukción alapuló elméletalkotásban a diszkurzív mezőben tapasztaltak alapján egy másik területre következtetnek, a szövegekből a tágabb kontextusra és az uralkodó ideológiára; a Szemle határain kívül eső gyógypedagógus identitásra és gyógypedagógiai kultúrára (Sántha, 2008, 2022). Az abdukciót bírálói gyakran ítélik tudománytalannak, spekulatívnak, mivel a kutató interpretációi miatt szubjektív, akár téves magyarázatokat is adhat. Előnye, hogy újszerű megközelítéseket, problémákat vet fel, amelyek más típusú vizsgálatokkal tesztelhetők (Sántha, 2008).

EREDMÉNYEK

Témák és viszonyok

Már az átolvasást követően tapasztaltam, hogy a „roma” szó sem gyakran jelenik meg, roma identitás vonatkozásában pedig egyáltalán nincsenek cikkek ebben az időszakban. A roma nyelvvél, kultúrával, közösség életével kapcsolatban sincsenek tanulmányok benne, amelyek esetleg kapcsolódnának valamilyen formában a gyógypedagógiához. *Persze felvetődhet az a gondolat is, hogy miért is lenne?*

Erre maga a Gyógypedagógiai Szemle egyik írása adja meg a választ még a kétezres évek elején, amikor az iskolai szegregáció kutatások miatt volt aktualitása: „Az iskolai nevelés során tehát nem „csak” arról van szó, hogy a kisebbségi etnikumhoz tartozó gyermekek tanulmányi lemaradását kell leküzdeni, hanem az iskolai nevelésnek tekintettel kell lennie az etnikai kultúrára is.” (Szabó, 2003, p. 97.) A roma kultúra több, mint hiányok és hátrányok összessége (Diósi, 1998 id. Szabó, 2003).

Az évtized első felében több lapszám van, ami a téma szempontjából releváns, valamilyen formában tehát érintik a roma származást. Azonban a hátrányos helyzet sokkal nagyobb szerepet kap ezekben is; az évtized vége felé pedig már csak a hátrányos helyzettel kapcsolatos cikkek kapnak teret, a szubkultúra pozitív hatásairól nem ír egyetlen szerző sem. A Szemlében megjelenő írásoknak nem interkulturális, hanem deficitszemléletű a cigánysághoz való viszonyuk.

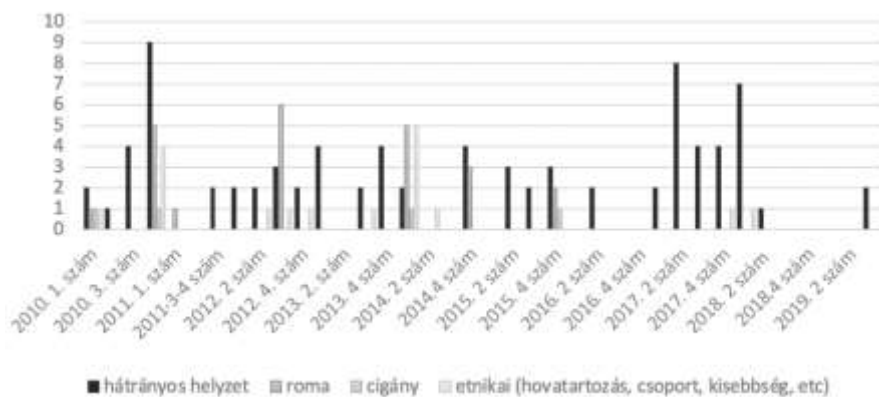
Szabóné (2003) szerint a deficitszemléletet jelzi, ha a hiányosságokat a szubkultúrára vezetik vissza és a felzárkóztatás a tanulók etnikai szempontok figyelembevételével nélküli nevelése (Szabó, 2003). Az elemzésben ennek okán kapott helyet a hátrányos helyzettel kapcsolatos diskurzus.

A Szemlére ebben a 10 évben jellemző, hogy 50%-os arányban foglalkoznak fogyatékoság szerinti tipológiákkal, vizsgáló módszerekkel, amelyek elősegítik a kategorizálást, és terápiás eljárásokkal. A másik 50%-ban nagy szerepet kap a MAGYE életének bemutatása, amelyek különböző események és konferenciák anyagainak összefoglalói: megemlékezések, a még élő vagy elhunyt, de kiemelkedő, gyógypedagógusok méltatása; kis mennyiségben előfordulnak a fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia határterületeiről érkező, de a fogyatékoság kérdését mindenképpen érintő tanulmányok. Évente legalább egy tematikus lapszám jelenik meg, abban egy területet próbálnak lefedni többféle cikkel, tanulmánnyal (pl. értelmileg akadályozott személyek: 40. évf. 3. szám).

Az első olvasat, majd kilenc év egyszerű gyakoriságainak keresése alapján megállapítható, hogy az elérhető 36 lapszámban 81 alkalommal jelenik meg a „hátrányos helyzet” kifejezés, többségében a szegénységet, tehát szocioökonómiai státuszt jelölve. Néhányszor előfordul, hogy a fogyatékos állapothoz kötik a kifejezést, tehát van egyfajta tágabb értelmezése is. Például „Az Európai Unió különös figyelmet fordít a hátrányos helyzetűek, köztük a fogyatékos emberek sport által történő társadalmi integrációjára” (Sáringerné, 2012, p. 188.) vagy „a magyarországi vállalati szférában is ez a csoport tekinthető a leginkább hátrányos helyzetű rétegnek [...] az intellektuális fogyatékosággal élő embereknek csupán 5,9%-a bír valamiféle szakképesítéssel” (Gróz, 2012, p. 197.) továbbá „különösen hátrányos helyzetben vannak a vidéken élő látássérült személyek” (Gombás & Baráth, 2018, p. 62.).

Ugyanakkor a roma, cigány, etnikai kisebbség, csoport, hovatartozás etc. kifejezéseket nem gyakran használják a szerzők.

A 1. ábrán látható, hogy a „hátrányos helyzet” jelölés esetében egy hullámvonal rajzolódik ki, míg ez a többi fogalomnál (roma, cigány, etnikai) nem érzékelhető ennyire látványosan; a tartalomelemzés rá fog mutatni ennek a hullámvásznak az általam vélelmezett okára.



1. ábra. „Hátrányos helyzet - roma-cigány- etnikai” kifejezések gyakorisága a Gyógypedagógiai Szemlében 2010-2019 között.

A kilenc év anyagában a roma-cigány-etnikai szavak megjelenési száma között van korreláció (Spearman's rho cigány-roma $r=0,708$, cigány-etnikai $r=0,446$, roma-etnikai $r=0,404$), de mindezek nem korrelálnak a hátrányos helyzet kifejezéssel. *A kvantitatív elemzés alapján ki is jelenthetnénk, hogy a hátrányos helyzet nem etnikai színezetű a vizsgált időszakban.*

Mégis azokban a lapszámokban, ahol megjelent a hátrányos helyzet kifejezés, a roma megjelölés is gyakrabban megjelent, és *csak egy olyan eset volt, amikor a roma származás nem a hátrányos helyzettel, szegénységgel volt együtt említve.*

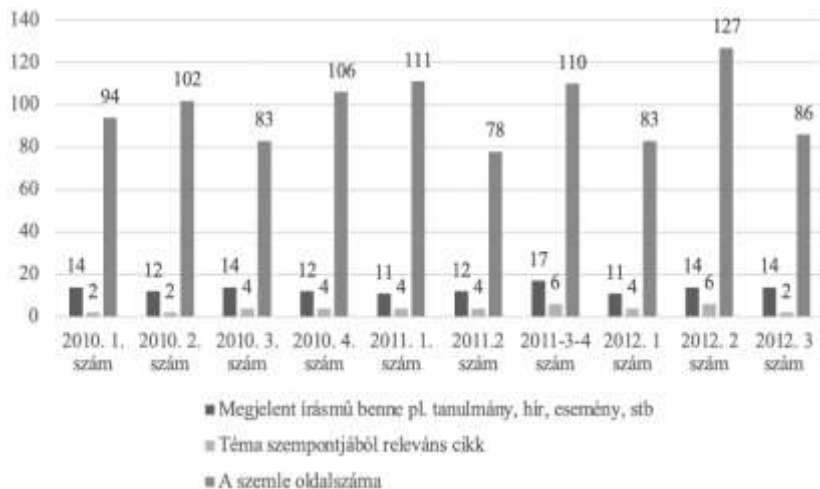
Ez az egy eset a 2010-es 1. lapszám végén található, tulajdonképpen a 2009-es év szerzőinek listájában. A 2009-es év már kívül esik az elemzési időszakon, mégis érdemes egy rövid megjegyzésként ezt a találtot figyelembe venni, így lehetőség van Radicsné Szerencsés Terézia munkásságáról tudok megemlékezni, akinek „Romano Zsanipe (Cigány tudás) A kiskőrösi tanítást kísérő roma projekt bemutatása” címmel jelent meg tanulmánya a Szemlében. Ez az egyetlen cikk, legalábbis az elemzési időszakhoz közel, amely a hátrányos helyzettel és a roma kultúrával is foglalkozik abban az értelemben, hogy utóbbiban a megtartó erőt látja.

Példamutatónak tartom, hogy nem szülői, hanem a tantestület saját kezdeményezésére kezdtek foglalkozni a roma kultúra értékeivel ⁴.

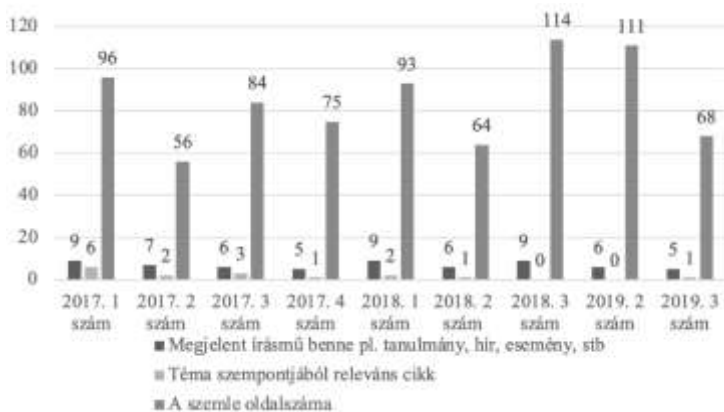
⁴ Radicsné Szerencsés Terézia 2015-ben elhunyt, egyébként a Kiskőrösi EGYMI főigazgatója volt (Kiskőrösi TV, 2015). A Romano Zsanipe programban a tanulók lemorzsolódásának csökkentését azzal akadályozták meg, hogy a gyógypedagógiai iskolában volt lehetőségük megismerkedni a tanulóknak a roma nyelvvel, a roma népcsoportok kulturális gyökereivel, hagyományokkal, irodalommal és a roma közösségeket érintő előítéletekkel, a roma emberek társadalmi helyzetével (Radicsné Szerencsés, 2009).

Két-két év összehasonlítása

A továbbiakban az elemzés két-két év megjelenését fogja összehasonlítani. Az 2. és 3. ábra szemlélteti, hogy az évtized első két évében több megjelenési lehetőséget kapott a hátrányos helyzet, mint a másik vizsgált időszakban; tehát azokban az években több olyan, a tanulmány szempontjából releváns tartalom elérhető, amelyből megismerhetjük a gyógypedagógia képviselőinek – a gyakorlat műhelyéből – megközelítését, illetve azokat a tartalmakat, amelyek nem feltétlenül gyógypedagógusoktól származnak, de teret kaptak a Szemlében.



2. ábra. Romákat és/vagy hátrányos helyzetű emberek érintő tartalmak a Gyógypedagógiai Szemlében 2010-'12 között (Cikkek száma/Hátrányos helyzet szempontjából releváns cikk/ Oldalszám).



3. ábra. Romákat és/vagy hátrányos helyzetű emberek érintő tartalmak a Gyógypedagógiai Szemlében 2017-'19 között, Cikkek száma - Hátrányos helyzet és/vagy roma emberek szempontjából releváns cikk – Oldalszám.

A következő ábrán látható, hogy az egymással összevetett időszakban milyen kategóriák alá soroltam be a szerzők kapcsolódásait a „hátrányos helyzetű” (4. ábra). Egy-egy cikket, tanulmányt annyi kategóriába soroltam be, ahányat érintett annak tartalma. A 4. ábra alapján következtethetünk, hogy az évtized első felében a hátrányos helyzetet a szerzők a környezeti hatások és az elégtelen támogató rendszerek összjátékaként értelmezik, az évtized második felében pedig csökkenő érdeklődés mellett továbbra is fennmarad a negatív környezeti hatások fejlődésbeli elmaradást okozó szerepének hangsúlyozása, az elégtelen támogató rendszerek működésének kritikája, és erősödnek a korai intervenciót, mint megoldást támogató hangok.



4. ábra. Fő kategóriák az elemzett szövegekben, GYOSZE 2010-2012 és 2017-2019.

A következő összefoglaló ábrán grafikusán jelenítem meg a kódolás és kvalitatív elemzés alapján a vélt összefüggéseket (5. ábra). Az ábrát követő szöveges elemzésben ismertetem, hogy a diskurzusban pontosan hogyan jelennek meg ezek.



5. ábra. A társadalmi integráció támogatásának folyamata a gyógypedagógia szemszögéből a GYOSZE tartalmainak diskurzus-elemzése alapján.

Gyógypedagógus identitás és rendszerkritika

Az 5. ábrán látható, hogy a „gyógypedagógus identitást” két alkategóriára bontottam. Ezek azok a gyógypedagógusokra jellemzőnek tűnő szemléletek, amely alapján közelítenek a kliens felé, tehát vizsgálják a személyhez fűződő képességeket és a személy körülményeit, mint kontextuális hatást a személy képességeire. A „környezet” címke szintén tovább-bontásra került annak megfelelően, ahogy kirajzolódott a szövegekből; így a közvetlen családi háttér, és a távolabbi – a családi felelősségen túlmutató – környezeti hatások feltérképezése és kritikája jelent meg. Az olvasott szövegek alapján az évtized második felére a GYOSZE figyelme a családi felelősségről a rendszer elégtelen működésének irányába fordult a koragyermekkori intervenciót támogató hangok felerősödésének köszönhetően. Ez az álláspont a koragyermekkori intervenciót tekinti a társadalmi integráció egyik leghatékonyabb eszközének, mert az jelentősen javítja a személy kompetenciáinak, képességeinek alakulását. A korai intervenció pozitívan befolyásolja az iskolai évek kezdetén az iskolai eredményességet és tanulási motivációt, közvetett hatással van így a tanulás révén elérhető társadalmi pozíciókra és a felnőttkori életminőségre. A rendszerkritika, a rendszer javításának szándéka, benne a saját tudás folyamatos fejlesztése a gyógypedagógus identitás szerves részének tűnik, ezért is került összevonásra a fejezetcímbe az identitás és kritika.

A gyógypedagógus identitás kategóriába soroltam be a szakmai identitásra vonatkozó megnyilvánulásokat, hiteket, képzeteket. Ezek azt sugallják az olvasónak, hogy a gyógypedagógia hivatás, mert a gyógypedagógus olyan, aki „elkötelezetten szolgálta az elesettek, a perifériára szorultak ügyét” írja Eigner Volentics Annáról (Eigner, 2010, p. 337.). Gordosné Szabó Anna számára fontos, hogy a gyógypedagógia leváljon más pedagógiákról és megkülönböztesse magát a többi pedagógiától (Gordosné, 2010). Molnár Katalin szerint „Mí, gyógypedagógusok, büszkén valljuk, hogy kompetensebbek, toleránsabbak, problémaérzékenyebbek vagyunk egyéb szakirányú végzettséggel rendelkező kollégáinknál...” (Molnár, 2011, p. 68.).

Rendszer és rendszerkritika kategóriába kerültek tehát azok a vélemények, gondolatok, amelyek foglalkoznak az oktatási rendszer elemeivel és/vagy kimondják, hogy mit kellene tenni ahhoz, hogy jobb legyen a hátrányos helyzetű gyerekeknek: például több erőforrást biztosítani a korai fejlesztés területén, mert az a befektetés iskolás- és felnőttkorban megtérül (Schüttler 2010; Bohács 2017; Kereki 2010, 2013, 2017; Lányiné 2017). Ahogy látható az imént felsorolt szerzők és publikációk számából, a koragyermekkori intervenció és annak kapcsán a rendszerkritika elég gyakran megjelenik a Szemle közel 10 évében⁵, így valószínűleg a korábban az 1. ábrán a „hullámozást” a hátrányos helyzet kifejezés kapcsán ez okozza. A koragyermekkori intervenció témájánál még előkerül, hogy a gazdasági értelemben elmaradott területeket jelölik hátrányos helyzetűként, így közvetve azokat is, akik ezeken a területek nem férnek hozzá az ellátásokhoz. A koragyermekkori intervenció témájával kapcsolatos publikációk más tartalmakhoz képest az arányokat tekintve kevesebbszer jelentek meg önálló cikként, amikor mégis, akkor a fentebbi aspektusból többször foglalkoztak a hátrányos helyzet kérdésével (2. és 3. ábra).

A rendszerkritika másik formája az iskolák működésének kritikája, amely ritkábban jelenik meg. Erre példa: Molnár Katalin (2011) gyakorló gyógypedagógusként azt mondja, hogy a

⁵ Itt csak azok a szerzők voltak felsorolva, akik hátrányos helyzet kapcsán foglalkoztak a korai intervencióval. Egyébként más összefüggésekben is hangsúlyos a korai intervenció, azonban ez nem képezte az elemzés tárgyát.

gyógypedagógusok képzettségük okán könnyebben tudják kezelni az iskolai kudarcokat. *Az iskolai kudarc gyakran abból következik, hogy a tanulók nem tartják be a szabályokat, ami megjelenik a magatartás és a szorgalom jegyekben.* Ha a magatartás és a szorgalom rossz, akkor véleménye szerint általában a tanulmányi teljesítmény is rossz, amiből következnek a kudarcok és a motivátlanság, tehát „az alacsony iskolai teljesítmény, [...] szabályszegések sorozatának következménye”, amire az iskola helytelenül gyakran a szabályok lazításával reagál, miközben *az iskolai nevelés egyik legfőbb lényege, hogy elfogadtassa a tanulókkal a társadalmi normákat* (Molnár, 2011, p. 69.).

Bertalan (2012) valószínűleg nem kritikai szándékkal, mégis egy iskolakritikát fogalmaz meg: az iskolakötelezettségből fakad a tanulók kategorizálásnak kényszere, ami életre hívta a gyógypedagógiai intézményrendszert, tehát a speciális iskolákat is. A gyógypedagógiának és így a gyógypedagógusnak a szemlélete is részben a hiányosságok korrekciójára, részben az erősségek felhasználásra épül (Bertalan, 2012).

A 2010-es 3. számban, az EU 2020-as stratégiáját ismertetik, amelyben megjelenik célként a hozzáférhetőbb iskola, tehát a sajátos nevelési igényű és/vagy hátrányos helyzetű tanulók szakiskolai képzésből történő lemorzsolódásának csökkentése. A Dobbantó program célja – kapcsolódva a stratégia céljaihoz –, hogy elősegítse végzettség megszerzésével a társadalmi integrációt, és mindezzel hozzájáruljon a teljesebb foglalkoztatottsághoz. A szakiskolai lemorzsolódás a szerzők szerint ebben az időszakban 26% és folyamatos növekedés mutat, ezért előkészítő osztállyal és speciális módszertannal kívánják segíteni a jelentkező tanulók szakmaszerzését és munkaerőpiaci integrációját (Szauer, Schüttler, Schmitsek & Fehér, 2010). A cikk és maga a program sem differenciál az SNI és hátrányos helyzetű tanulók között.

Ugyanebben a számban további tartalmak jelennek meg a munkaerőpiaci integrációt segítő iskolai programokkal kapcsolatban. Locsmándi Alajos⁶ azt mondja, hogy a KOMP tranzitprogramnak – habár tisztában van a hátrányos helyzetű fiatalok esetében a korai, tehát végzettség nélküli munkavállalási kényszerével – „nem célja a szociális krízisek megoldása” (Berta, 2010, p. 217.)⁷.

A gyógypedagógus identitásról szintén benyomást ad az erőforráshiánnyal és/vagy új irányelvekkel küzdő intézmények válaszreakciója. Többek között a MAGYE konferenciákról megjelenő beszámolók adnak helyet ezeknek a tartalmaknak. A következőkben a 38. konferencia beszámolójából emeltem ki a témához kapcsolódó tartalmakat.

Nagy Júlia (2010) a salgótarjáni gyógypedagógiai intézmény munkatársa „Szükségből erényt – Műhelymunka a gyógypedagógiai óvodában” című előadásában elmondja, hogy Nógrád megyében ők az egyedüli olyan intézmény, ahol van teljeskörű gyógypedagógiai fejlesztés. Az óvodába eltérő fejlődésű gyerekek járnak, akiknek a 84%-a (48 fő) roma és közülük 43 halmozottan hátrányos helyzetű. Az előadás címe pedig arra utal, hogy nincs forrás a munkatársak továbbképzésére, ezért kreatív pedagógiai munkával próbálnak felülkerekedni a helyzeten. Mivel a beszámoló nem az előadó írása, ezért azt nem tudjuk, hogy Nagy Júlia reflektál-e a képesség- és etnikai alapú szelekcióra; az összefoglaló szerzője nem teszi (Gereben, 2010). A hangsúly inkább a gyógypedagógus elhivatottságán van.

⁶ Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény igazgatója és a KOMP program mentori munkacsoportjának vezetője.

⁷ A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány nevében jelenteti meg az írást.

Kiemelkedik tehát a hivatástudat, a segítő célú diagnosztizálás, a módszerekkel való korrigálás, a szabályok elfogadtatása és annak révén való beillesztés a társadalomba, ezek mind a gyógypedagógus identitás részei, a fennálló társadalmi és gazdasági rend elfogadása mellett.

Azonban a hátrányos helyzetű tanulók aránya a gyógypedagógiai iskolákban változatlanok tűnik. Egy 2019-es tanulmányban enyhén értelmi fogyatékos tanulók munkamemória kapacitását vizsgálták. A minta bemutatásakor megemlítik, hogy a vizsgált 220 főből 180 tanult gyógypedagógiai intézményben és a teljes minta 45,9%-a volt hátrányos helyzetű (Fazekasné, Papp, & Gál, 2019). Mivel a tanulmány mérés- és fejlesztésközpontú, vélhetően ezért nem reflektálnak ezekre az arányokra.

Az évtized második felétől változik a Szemle tartalma, így a megjelenő kommunikáció is. Új meghatározások tűnnek fel: intellektuális képességzavar, atipikus fejlődés és más kifejezések. A folyóirat közleményeiből eltűnnek a fentiekhez hasonló véleménynyilvánítások és a MAGYE éves konferenciáinak beszámolóit külön jelennek meg 2017 után.

Az utolsó, hátrányos helyzet szempontjából releváns tartalom a 2016-os konferenciára irányítja a figyelmet. Ezen a konferencián a 2015-ben megfogalmazott 12 blokk fontos téma volt, ami egy, a döntéshozók figyelmébe ajánlott problématerkép. Ezek közül a következőket érdemes kiemelni, ami körvonalazza a gyógypedagógia álláspontját a hátrányos helyzettel kapcsolatban:

Első pontja a korai ellátás volt, a többi a szakszolgálatok megreformálása, az EGYMI-k szerepének rendezése, a többségi iskolai integráció, felnőtt fogyatékos emberek társadalmi integrációjának kérdései (Gereben, 2016).

IQ és környezet

Ezt a két területet, címkét – IQ és környezet - nem lehet egymástól külön kezelni. A két területtel kapcsolatos történeti előzmények és a Szemlében emiatt kialakult diskurzus alapvetően befolyásolta 2019-ig a gyógypedagógiát és a hátrányos helyzethez való viszonyt. Az intelligenciahányados és hátrányos helyzet tekintetében számos tanulmány jelent meg. A szerzők jelentős része „vendég”, tehát más neveléstudományi területről jön, pszichológus vagy szociológus.

Lényegében kétféle álláspontot lehet felfedezni a téma kapcsán, amelyet a következő ábrán szemléltettem (6. ábra).

IQ és teljesítmény vs. Környezet	
Gyógypedagógia/Neveléstudomány/Pszichológia	Gyógypedagógia /Szociológia
A környezeti rizikók fogyatékosá tehetnek egy embert, de nem minden fogyatékoság oka környezeti rizikó.	Fogyatékos ember az, akit annak minősítenek az arra hivatott szakértők. Elképzelhető, hogy ezek a fogyatékoságok egyáltalán nem akadályozzák a személy boldogulását saját környezetében.

6. ábra. A környezet szerepének értékelése a Gyógypedagógia Szemle szerzői részéről, GYOSZE 2010-2017.

Az egyik szemlélet fontosnak tartja a deficit megfogalmazásának okát, a másik álláspont azt mondja, hogy az egyéni deficit nem lényeges; fontosabb, hogy kinek és milyen okból van szüksége arra, hogy kategóriákba soroljon embereket az eltéréseik miatt.

A fogyatékoság mint társadalmi konstrukció típusú megközelítés nem kap túl sok teret a Szemlében, míg a karakterisztika, tehát az egyén szintjéről történő megközelítés vagy egyéni deficit és környezeti rizikó kapcsolata kiemelkedik⁸, mert „ami elromlott az gyakorta megjavítható” (Könczei & Hoffman, 2017, p. 62.).

Ribiczey (2010) „Környezeti hatások és intellektuális fejlődés – Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak megragadására” egy a témában megjelent kutatásokat összefoglaló tanulmány, amely a 2010-es év első számában jelenik meg. Írásában bemutatja, hogy a SES (szocioökonómiai státusz) index ma már meghatározó mutató minden olyan vizsgálatban, amely az intelligenciával foglalkozik. Az iskolakezdés utáni első években az intelligenciában akár 20%-os különbséget is eredményezhet a tanulók között a SES. Az index azonban csak az összefüggést tudja felmutatni, a direkt hatásokat nem, amiből Ribiczey (2010) arra következtet, hogy a szegénység, stresszel teli élethelyzet „kevésbé optimális szülő-gyerek interakcióval jár együtt. *Az alacsonyabb társadalmi osztályú anyák és csecsemőik például interakcióik során kevésbé aktívak, főleg verbális téren, mint a középosztálybeli anya-csecsemő párok*” (Ribiczey, 2010, pp. 47–48.). Ezek az anyák tehát kevesebbet beszélnek csecsemőikhez és kevesebbet játszanak gyerekeikkel, nem annyira szentitve és válaszkészek, amikor csecsemőjük jelzi szükségleteit. A szerző itt egy 1980-as és egy 1997-es tanulmányra hivatkozik (Ribiczey, 2010).

Ribiczey Nóra (2010) a környezet intellektuális fejlődést befolyásoló hatásaival kapcsolatban bemutatja az ún. Többszörös rizikó indexet (1993), amely 10 faktort azonosít: 1. kisebbségi csoporthoz tartozás, 2. családfő foglalkoztatottsága, 3. anyai iskolázottság, 4. család mérete, 5. apa hiánya, 6. stresszel teli életesemények, 7. szülői attitűdök, 8. anya mentális egészsége, 9. anyai szorongás, 10. interakciók a családban. Ha hét vagy annál több rizikó faktornak van kitéve a gyermek, akkor IQ-ja akár 30 ponttal is alacsonyabb lehet az átlagostól (Ribiczey, 2010). Plasztikus, ahogy a faktorok a család hibás működését mérik.

Horváth és Gósy (2012) azt mondja, hogy a nyelv elsajátítása már magzati korban elkezdődik, a nem optimális várandóssági és születési körülmények, rizikótényezők befolyásolják a nyelvsajátítási képességet. A „rizikó gyerekek” minden életkorban alacsonyabban teljesítenek (Horváth & Gósy, 2012).

Fejes és Szenczi (2010) a tanulási nehézségek ökológiai szemléletével szintén foglalkozik tanulmányában, amely a tanulási korlátok amerikai és magyar terminológiája között próbál összhangot teremteni. „*A környezeti előidéző okok tekintetében a korai segítségnyújtás elmaradását és a tartósan ható szociokulturális hátrányokat említik a hazai szerzők.*” (Fejes & Szenczi, 2010, p. 276.). Ez utóbbi állítással megerősítik, hogy az általuk vizsgálat szakirodalmak kapcsolatba hozzák az intellektuális képességzavart az szociális és kulturális háttérrel. A kulturális hatásokkal kapcsolatban, ahogy az előbbi idézetben is, a cikk további részében is más irodalmakra hivatkozva foglalkoznak,

⁸ Medikális modell – „A medikális modell értelmében egy korai diagnózis jó alapot nyújt a szükségletek pontos felméréséhez és a szolgáltatások tervezéséhez, a szociális és az emberjogi modell szerint viszont a korai és később változó diagnózis erőteljes hatással bírhat a gyermek, a család és a tágabb környezet sokrétű interakcióira, ezáltal megzavarhatja a gyermekek személyiségfejlődését, a szülői szerepek és jólét alakulását, sőt a szülő-gyermek kapcsolatot is. Fontos törekvés tehát, hogy a gyerekeket nagyon óvatosan és kellő bizonyossággal soroljuk stigmatizációra lehetőséget adó kategóriákba.”(Németh, Daritsné, Jánosiné, Prónay & Danis, 2016, p. 100.).

elsősorban azt jelezve, hogy az intelligenciatesztek, adaptivitásvizsgálatok eredményeit befolyásolja a kultúra, etnicitás. A tesztek tehát nem kultúrafüggetlenek. A környezeti hatásokkal kapcsolatban kiemelik, hogy az osztályozás segít jobban látni, hogy hol a határ a környezeti károsodás és az organikus eredetű állapotok között. A magyar rendszerben diagnosztikus eljárások kavalkádja van – ami a koragyermekkori intervenciót támogatók kritikája is – és gyakoriak a standard nélküli eljárások. Az IQ-nak túl nagy jelentőséget tulajdonítanak, míg az adaptív magatartást például nem tudják mérni, mert nem elérhetőek hozzá a standardizált magyar eszközök. A tanulmány egyik megállapítása, hogy kizárólag az IQ alapján nem lehet következtetéseket levonni a várható teljesítményre. A valós és a várt teljesítmény különbségét valójában akkor lehet észlelni, amikor már nem lehet azt befolyásolni. Vagyis az oktatás nem megfelelő színvonala gyakrabban az alulteljesítés oka, és sokkal kevésbé az organikus háttér. Az amerikai terminológia a 70 IQ pont alatti értéket és az adaptivitást együtt veszi figyelembe az értelmi fogyatékoság diagnosztizálásakor, tehát amikor az értelmi képességeket vizsgálják, akkor az adaptivitást⁹ is kellene mérni és annak függvényében diagnosztizálni (Fejes & Szenczi, 2010). Egy másik reflexió erre a témára már a 38. MAGYE konferenciáról, hogy Tolna megyében felmérést végeztek bentlakásos otthonokban, és az értelmi fogyatékosággal diagnosztizált lakók 7%-nak 75 IQ pont körül volt az értéke (Radványi, Csorba, Regényi 2010 id. Gereben 2010).

A környezet teljesítményre való hatását nem csak az IQ oldaláról közelítik meg a tanulmányok.

Binder Anikó (2011) a spontán olvasás és írás elsajátítását vizsgálta óvodás gyermekek körében, eredményei alapján megállapítja, hogy a család szerepe jelentős a betűkről szerzett tudásban. A gyerekek 68%-a valamelyik családtagtól, gyakran idősebb, már iskolás testvértől tanulta a kvázi írást. Ugyanakkor a vizsgálatból az is kiderült, hogy a jó óvodai program¹⁰ a hátrányos helyzetű gyerekek esetében ellensúlyozni tudta a szülők iskolai végzettségéből adódó deficitet. Ez az eredmény azonos Fejesék (2010) oktatási színvonallal kapcsolatos állításával, és támogatja a koragyermekkori intervenció filozófiáját is.

Eigner (2012) azt mondja, hogy a lelki egészséget a környezeti hatások befolyásolják, az érzelmi és viselkedészavarok visszavezethetők a korai kötődési mintákra, tehát a környezetnek erős befolyásoló szerepe van (Eigner, 2012). Fábián Zsuzsanna (2012) – az egri nevelési tanácsadó munkatársa – a Szemle következő számában megjelent tanulmányának első sora „A társadalomba való beilleszkedést és az ott elfoglalt helyet, szociális státuszt befolyásolja a beszélni tudás és a beszéd minősége, a beszédprodukciónak” (Fábián, 2012, p. 128.).

Fazekasné és Józsa (2012) viszont vizsgálataikra alapozva azt állítja, hogy mérhetőek azok a tényezők, amelyekre nincs hatása a környezetnek. Például a szülők iskolai végzettségének nincs hatása a beszédhanghallásra, de a beszédhanghallás megkésett fejlődését mentális elmaradás okozhatja (Fazekasné & Józsa, 2012).

Józsa Krisztián és szerzőtársai (2017) ugyanakkor nem tagadják a környezeti rizikók és a képességek alakulásának kapcsolatát, legalábbis Mucsiné (2017) gyógypedagógus és kisebbségsszociológus szerint „A gyógypedagógia alapvetése a diagnosztikára épülő képességfejlesztés – a gyermek tudásának és képességeinek feltárása szükségszerű a gyógypedagógiai intervenció megtervezéséhez, a tapasztalatok alapján képes a gyógypedagógus a

⁹ Szociális képességek, fogalmi gondolkodás, praktikus képességek (Fejes & Szenczi, 2010).

¹⁰ Freinet módszerrel dolgozott az említett tagóvoda.

legmegfelelőbb hatásmechanizmus, fejlesztési irány kiválasztására.” és a szerzők „*Helyesen értelmezik, hogy a szociokulturális háttér elégtelensége is eredményezhet tanulási akadályozottságot*” (Mucsiné, 2017, p. 291–292.). Az anya alacsonyabb iskolai végzettsége 1,5 év különbséget is jelenthet a fejlődésben, az anyagi nehézségek akár egy évnyi lemaradást is okozhatnak (Mucsiné, 2017). A szerző a recenzióban nem tárgyalja, hogy a szociális háttérrel a kultúra milyen kapcsolatban áll.

A fentebbi példák nagyjából egy irányvonalat képviselnek, mégpedig azt, hogy a környezeti hatásoknak jelentős szerepük van az alulteljesítésben, de a környezettől függetlenül is léteznek biológiai, organikus eredetű okok, amelyek alacsonyabb intelligenciához vezethetnek. Összefoglalóan az egyén és annak mikrokörnyezete oldaláról vizsgálják az eltérést, a másságot, ami alapján mérhető és korrigálható különbségekről beszélnek.

A vizsgált időszakból kettő cikk van – az egyik egy könyvismertetés –, amelyek a társadalom oldaláról közelítik meg a kérdést. Bánfalvy Csaba (2008)¹¹ etnikai és vagyoni dimenziók mentén vizsgálta az értelmi fogyatékos emberek társadalmi integrációját és megállapította, hogy *saját közösségeikben* azok az emberek, akiket értelmi fogyatékosnak minősítenek, meg tudnak felelni a közösség elvárásainak (Gróz, 2012).

Höfflerné (2017) szerint a magatartási problémák és tanulási nehézségek igazából akkor válnak problémává, ha hosszú ideje fennállnak és a környezet is problémának tekinti őket (Höfflerné, 2017).

A két szerző – a Szemléből kiragadott – álláspontja alapján fogyatékos ember az, akit a környezete annak minősít (v.ö. társadalmi konstruktum). Itt tehát visszakanyarodunk Bertalan azon megállapításához, hogy elsősorban az iskolarendszer teszi szükségessé a gyerekek mérését, besorolását. „A közoktatás rendszere a diákba vetíti a társadalmi eredetű problémát.” – mondja Zászkaliczky, azonban nem a Gyógypedagógiai Szemle rovataiban (Földes, 2002).

2017 után mivel a folyóiratnak csak egyes számai érhetők el elektronikus formában, nehéz következtetni arra, hogy pontosan milyen álláspont is körvonalazódik ebben a kérdésben a Szemlében megjelent írásokban.

Korai intervenció – A beavatkozás

A koragyermekkori intervenció mintegy válaszként jelenik meg az IQ és környezet összefüggéseit kifejtő diskurzusra, tehát a korai életszakaszt tekintik a gyógypedagógusok leginkább annak a területnek, ahol nagy hatékonysággal be lehet avatkozni.

Magyarországon a diskurzus alapján 2010 után jelentős figyelmet kapott a koragyermekkori intervenció. 2010 márciusában az FSZK nemzetközi konferenciát szervezett a koragyermekkori intervenció témájában, amelyet a Szemlében is meghirdetett (Schüttler, 2010). A MAGYE pedig nem csak hogy támogatja azt, ahogy azt korábban említettem, hanem állami beavatkozást sürgetett a terület fejlesztésére.

A koragyermekkori intervenció ügyének egyik képviselője Kereki Judit; a Szemle kilenc éve során három alkalommal jelenik meg önálló tanulmánya a témában, egy alkalommal a koragyermekkori intervenció helyzetét ismertető könyvét mutatja be Lányiné Engelmayer Ágnes,

¹¹ Bánfalvy (2003) „A szociológiai megközelítés tehát elsődlegesen abból indul ki, hogy a fogyatékoságok társadalmilag határozódnak meg (Bánfalvy, 2003, p. 11.).

egy alkalommal társszerzővel a pszichopedagógia helyzetét mutatja be, amelyben szintén megjelenik a koragyermekkori intervenció témája (Kereki, 2010, 2013, 2017; Kereki & Pichler, 2017; Lányiné, 2017).

Kereki egyik első állítása, hogy az ország hátrányos helyzetű régióiban, kiemelten az észak-magyarországi¹² területeken olyan infrastrukturális elmaradások vannak, amelyek miatt a hátrányos helyzetű gyermekek nem jutnak ellátáshoz. Az ellátások alatt itt értjük pl. a védőnői, gyermekházi orvosi ellátást is. Az egész rendszert a szakemberhiány, az infrastruktúra fejletlensége, standardok és protokollok hiánya jellemezi. A tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottságok elavult, nem standardizált, nem egységes eljárásokkal végzik a vizsgálatokat, majd a vizsgálatok útján fejlesztésre ítélt gyerekek nem jutnak hozzá a terápiás ellátásokhoz (Kereki, 2010).

2010-ben a MAGYE éves konferenciáján az Iskolaügyi és Korai fejlesztés Szakosztály előadásában elhangzott állítások a következők:

- a jogszabályok harmonizációjának hiánya
- az intézmények finanszírozási nehézségei
- a szakemberek meghallgatásának hiánya
- önálló szakmává válás és szakemberképzés
- stratégia és szolgáltatásprotokoll (Bicsákné 2010 id. Gereben, 2010)
- a hallássérült gyerekek korai fejlesztésében a gyerekek családjának bevonása fontos (Fejes 2010 id. Gereben, 2010)
- hiányzik a rendszerből a korai hallásszűrés, a gyerekek nem jutnak időben hallókészülékhez, implantációhoz, terápiához
- rossz kommunikáció a különböző szakterületek között, amelyek felelősek a korai szűrésekért (Köntösné, Lukács 2010 id. Gereben, 2010).
- A Szemle későbbi számaiban más szerzők összefoglalóan a következőket mondják a témában:
- a kognitív aktivizáció 4-7 éves korban a leghatékonyabb
- fejlesztések hatása összeadódik
- hangsúlyos a szülők bevonása a fejlesztési folyamatba (Bertalan, 2012; Bohács, 2017).

A szociokulturális háttérből felételezett deficit a terápiás beavatkozások egyik célpontja a 2010-es évek végén is, így olvashatunk zeneterápiáról gyógypedagógiai összefüggésben, hogy az „új zenei nevelési koncepciók [...] kimondott céljai között szerepel a szociokulturális vagy gazdasági hátrányok leküzdése” (Tiszai, 2017, p. 147.). A koraszülöttség témájában a logopédiai szakosztály eseménye keretében Zemán Andrea bárczis MA (mesterszakos) végzős hallgató is tart egy előadást a MAGYE 45. konferenciáján „*Számít-e, hogy mikor és howá születünk? Avagy a koraszülöttség és a szociokulturális környezet hatása a nyelvfejlődésre.*” címmel, melynek csak konklúzióját olvashatjuk: a nyelvi deficit megelőzhető, ha időben kezdődik a fejlesztés (Gereben, 2017, p. 210.).

¹² Péntes és munkatársai (2018) a roma népesség területi megoszlásait vizsgálva megállapítják, hogy a romák aránya az észak-magyarországi régióban a legmagasabb, és ez legalább 1980 óta így van.

Személyiség- és képességfejlesztéssel a szegénység ellen

Kereki (2017) tehát nyilvánvalóan saját és mások tudományos eredményeire, továbbá a pszichológusok és gyógypedagógusok, szociológusok szakmai egyetértésére alapozva állítja azt, hogy a koragyermekkori intervenció területén ágazatközi fejlesztésre van szükség. Meg kell teremteni az egységes gyermekutatót a rendszerben, hogy megkönnyítsék a szülőknek és a szakembereknek is az eligazodást, továbbá javítani kell a hozzáférést, mert a koragyermekkori intervenció a gyerekek fejlődését és jövőjét alapvetően befolyásolja. Javítja a szülői kompetenciákat azáltal, hogy a szülőt bevonja, szélesíti ismereteit, képességeit. Közvetve – a gyermek fejlesztésével és a család gyermeket érintő nevelési képességének fejlesztésével¹³ – hozzájárul a társadalmi integrációhoz (Kereki, 2017). A kiemelt TÁMOP, EFOP programok 2012-től indultak el, amelyek a koragyermekkori intervenció rendszerét próbálták kialakítani, a szereplők működését összehangolni. Az ágazatközi együttműködést fejlesztő program (2017) az egységes gyermekutató megteremtését kívánta elősegíteni (Kereki, 2017). Infrastrukturális fejlesztés és szolgáltatásokhoz való hozzáférés az esélyegyenlőség jegyében.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az elemzés alapján háromféle reprezentációt lehet felfedezni és egymástól megkülönböztetni a Szemlében megjelent és általam ismert tartalom alapján:

- Szegénység: a hátrányos helyzet nélkülözés, ami megnehezíti a szolgáltatásokhoz való hozzáférést is, és ezzel fogyatékoság kialakulásához vezet.
- Szegénység etnicizálása: Ez a „szociokulturális hátrány”, vagyis a szegénység és a kultúra ebben a kontextusban kéz a kézben jár. A beavatkozások megváltoztatnak kulturális elemeket, ami majd csökkenti a szegénységet.
- Mellőzés: Az egyébként színes, sokféle és szerteágazó roma közösségek kultúráját pozitív kontextusban nem tünteti fel, annak esetleges megtartó, közösségépítő erejével nem kezd semmit.

A gyógypedagógia a tanulók szociokulturális háttéréről véleményt fogalmaz meg, amelyeket példákkal illusztráltam a Szemlében megjelenő tanulmányokból. A kultúrák között alá-fölérendeltségi viszony jelenik meg, van tehát egy alkalmasabb kultúra a gyermeknevelésre, amely szabálykövető, így társadalmi előnyökhöz juttat és egy másik, amely intellektuális képességzavart okozhat. Ha nem lenne jelen egyes szerzőknél ez az ideológia, akkor nem hozná össze egy kontextusba a szociális háttérrel és a kulturális különbségeket. Mivel megjelennek olyan munkák is, amelyek már a szocioökonómiai státuszt etnicizálás nélkül tárgyalják, elmozdulás tapasztalható a diskurzusban.

Ugyanakkor a gyógypedagógus-képzés során még ma is tanított, régi szakirodalmak fogalmazása újabb és újabb gyógypedagógus generációkban erősítheti meg a szociokulturális

¹³ „Átfogó célja a kora gyermekkori intervenció területén működő, hangsúlyosan a „szociális modell” szemléletét követő nemzetközi gyakorlatok hazai adaptációjával olyan szolgáltatások bevezetése és elterjesztése, amely a problémák mielőbbi, korai életrészekben történő felismerésével hozzájárul az érintett gyermekek és családok életminőségének javításához” (Kereki, 2017, p. 94.).

hátrány koncepciót, ezzel előidézi és fenntartja a normalizációra törekvő diskurzust, ami a 2010-es évek eleje és vége felé egyaránt jelen van. A gyakran idézett és még ma is tanított alapl művek a szociokulturális háttér pejoratív értelemben emelik ki, vagyis a szociális helyzet és a kulturális minták egy fogalommal egyszerűsítésével a személyiségre, képességekre, alkalmazkodó képességekre való negatív hatásának adnak hangot, például „szociokulturálisan hátrányos helyzetű” (Gaál, 2000, p. 432.) vagy „A gyermek családi környezete [...] szubkultúrája, olyan erős szocializációs hatást gyakorol a gyermekre, hogy az iskolai nevelés [...] adott esetben ezeket ellensúlyozva érheti el célkitűzéseit” (Illyés, 1984, p.7. id. Gaál, 2000, p. 433.).

Magyarországon él az általánosító feltételezés, hogy a roma gyerekek nyelvi szocializációja szegényes, a szülők nem törődnek a gyerekeikkel (Forray & Hegedűs, 1998; Bartha, 2007; Arató, 2014). Azonban Réger (1987) és Forray (1998) már a kilencvenes években megcáfolta ezt. Arra a következtetésre jutottak a két nyelvi magyarországi roma közösségek vizsgálatában, hogy az anyanyelvi kapcsolatban ugyanaz a nyelvi szocializáció zajlik le, mint a többségi társadalomban, és bizonyítják, hogy az általuk vizsgált roma közösségek ingergazdag környezetet biztosítanak, ugyanakkor a gyerekeket eltérő kulturális hatások érik (Forray & Hegedűs, 1998; Réger, 1987 id. Bartha, 2007).

Más magyar, brit, bolgár, görög vizsgálatok pedig megállapították, hogy a vizsgált roma közösségekben élő gyerekek azt tanulják, amire a közösség szerint szükségük van a közösség fennmaradásához, ez pedig nem feltétlenül egyezik meg az oktatási intézmények által tanítani kívánt tudással (Forray & Hegedűs, 1998; Levinson & Sparkes, 2005; Levinson, 2005; Christianakis, 2010; Kyuchukov, Villiers, & Tabori, 2017).

Napjainkban, amikor a különböző identitások sokszínűen és pozitívan jelennek meg a haladó közbeszédben, időszerű lenne a szociokulturális háttér hangsúlyozásának elengedése és a kulturális különbségek pozitívumainak megjelenítése a gyógypedagógiában.

A multikulturális oktatásban, az antirasszista pedagógiában minden kultúra, norma egyformán legitim. Az erről való gondolkodás változása a napi gyakorlatot is megváltoztathatja. Nincs szükség az iskolai nevelésben a szubkultúra ellensúlyozására. A multikulturális szemléletű befogadó nevelés, tanítás tulajdonképpen akkor valósul meg, ha a pedagógiai munka a társadalmat alkotó csoportok egymáshoz való viszonyát is megpróbálja befolyásolni, nem csak az egyén képességeit fejleszteni. Enélkül minden nevelési eszköz az asszimiláció eszköze (Mészáros & mtsai, 2012).

Mi lehet az *első lépés* a multikulturálisan tudatos iskolai környezet kialakításához? Miért érdemes gondolkodni benne?

A magyar oktatási rendszer lehetővé teszi – amennyiben legalább nyolc szülő kéri – nemzetiségi oktatás keretében a cigány/roma nemzetiség kultúrájának közvetítését, romani vagy beás nyelv tanulását, illetve cigány népismeret tantárgy keretében a cigányság történetének oktatását. *A 2014/15-ös tanévben az országban egyetlen EGYMI volt, amelyik cigány népismeretet tanított* (Orsós, 2015). A cigány népismeret tantárgy bevezetésének szorgalmazása az iskola részéről a szülők körében, vagy a teljes iskolai közösséget érintő, tanítást kísérő programként tematikus hetek megvalósítása jó kezdet lehetne.

A társadalmi, gazdasági rendszeren és a strukturális problémákon valószínűleg a nemzetiségi történelemhez, kultúrához való hozzáférés mélyrehatóan nem változtatna, de sokat tehetne a tevékenység kiterjedésétől függően a pozitívan megélt identitásért, vagy akár az egész közösség szemléletformálásáért.

IRODALOMJEGYZÉK

- Arató M. (2014). Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. *Új Pedagógiai Szemle*, 9–10, 36–46.
- Babusik F. (2003). Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 16.
- Balogh L. (2011). Esztétikum közcélra : a szimbólumok, mítoszok, illetve allegóriák közösségi szerepéről, a roma nemzetépítési törekvések példáján keresztül. *Pro Minoritate*, őszi, 147–157.
- Bánfalvy, Cs. (2003). *Gyógypedagógiai szociológia* (Második kiadás).
- Bartha Cs. (Ed.). (2007). *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bass L. (2008). Az Utolsó Padból Program tapasztalatai az iskolai szelekció néhány jellemzőjéről. In *Utolsó Padban...Egy program utóélete. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 15.* (pp. 101–115). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Berta L. (2010). BEFUTÓ MODELL Lezárult a KOMP program első éve. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(3), 216–224.
- Bertalan R. (2012). A nyelvfeljedési zavarok logopédiai diagnosztikai megközelítéssel kapcsolatos problémák. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(2), 83–96.
- Binder M. (2010). „Elképzelte kultúra”. A roma/cigány kultúra egy lehetséges értelmezése és félreértelmezései. *Eszmélet*, 22(86), 172–195.
- Bohács K. (2017). ‘Concept Teaching Method’ – egy hat hónapig tartó kognitív intervenció eredményei többségi és értelmileg akadályozott gyermekek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(1), 59–73.
- Boreczky Á. (2014). Multikulturalizmus: Multikulturális pedagógia. In G. G. J. (Ed.), *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára: A multikulturális és inter-kulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* (pp. 21–35). ELTE Eötvös Kiadó.
- Bromseth, J., & Sörensdotter, R. (2013). Norm-critical pedagogy. An opportunity for a change in teaching. In E. A. Lundberg & A. Werner (Eds.), *Gender Studies Education and Pedagogy* (pp. 24–32). Swedish Secretariat for Gender Research.
- Christianakis, M. (2010). Lessons for Life: Roma Children, Communal Practices, and the Global Marketplace. *Perspectives on Urban Education, Autumn*, 11–18.
- Csereklye E. (2015). ‘Én nem tartom számon, ki a cigány’ – A pedagógusok és a tanulók társadalmi és kulturális sokfélesége. In Kollár K. & Rapos N. (szerk.), *Tanár leszek. A társas társadalmi viszonyok* (pp. 120–125). ELTE Eötvös Kiadó.
- Cserti Csapó T. (2015). *Alapirodalmak a hazai cigány/roma népességre vonatkozó társadalomtörténet, társadalomismeret oktatásához*. Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Cserti Csapó T. (2018). A cigányság a szociológiai vizsgálatok tükrében. In *Alapismeretek a cigány, roma közösségekről* (pp. 107–130). Magyar Cserkészszövetség.
- Cserti Csapó T. (2019). Az uniós roma oktatáspolitikai – magyar tanulságok. *Educatio*, 28(1), 58–74. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.5>
- Eigner B. (2010). In Memoriam, Volentics Anna (1948–2009). *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(4), 337–343.
- Eigner B. (2012). Érzelmi - és viselkedésszavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(1), 14–24.
- Ercse K. (2018). Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In Fejes J. B. & Szűcs N. (szerk.), *Én vétkelem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* (pp. 177–200). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Erőss G. (2013). A sajátos nevelési igény normalizálása. Utolsó Padból Program és inklúzió. In Berényi E., Erőss G., & Neumann E. (szerk.), *Tudás és Politika. A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában* (pp. 169–188). L'Harmattan Kiadó.

- Fábián Zs. (2012). „Teremtő Beszéd”: a verbális kommunikáció képességének változása és ennek viselkedésszabályozó hatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(2), 128–135.
- Fazekasné F. M., & Józsa K. (2012). A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(1), 1–13.
- Fazekasné F. M., Papp G., & Gál Z. (2019). Tanulásban akadályozott (ezen belül enyhén értelmi fogyatékos) tanulók verbális munkamemóriájának mérése. *Gyógypedagógiai Szemle*, 47(3), 185–208.
- Fejes J. B. (2018). A deszegregációval kapcsolatos vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In Fejes J. B. & Szűcs N. (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 111–125). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Fejes J. B. & Szenczi B. (2010). Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomba. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(4), 273–287.
- Fejes J. B. & Szűcs N. (2018). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In Fejes J. B. & Szűcs N. (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 11–30). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Földes P. (2002). Az egyéni deficittől a társadalmi felelősségig – Beszélgetés Zászkaliczky Péterrel. *Új Pedagógiai Szemle*. URL: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-egyeni-deficittol-a-tarsadalmi-felelossegig-beszelgetes-zaszkaliczky>
- Forray R. K., & Hegedűs T. A. (1998). *A cigány gyermekek szocializációja*. Aula kiadó.
- Gereben F-né. (2010). Beszámoló – MAGYE XXXVIII. Országos Szakmai Konferencia. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(4), 85–97.
- Gereben F-né. (2016). Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete 44. Országos Szakmai Konferenciája. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(4), 293–322.
- Gereben F. (2017). Beszámoló a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete 45. Országos Szakmai Konferenciájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(3).
- Glózer R. (2006a). A diskurzuselemzés a társadalomtudományokban. In Feischmidt M., (szerk.). *Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom- és kultúrákutatókban*. URL: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/index92e1.html?option=com_tanelem&id_tanelem=831&tip=0
- Glózer R. (2006b). A diskurzuselemzés módja és értelme, Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrákutatókban. 6. fejezet: Kvalitatív adatok elemzése és értelmezése. ELTE BTK Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet. URL: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszet/index8dbc.html?option=com_tanelem&id_tanelem=841&tip=0
- Gombás J. & Baráth E. A. (2018). Audionarráció a látássérült személyek akadálymentes kultúrafogyasztásáért: Egy jó gyakorlat bemutatása. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(1), 55–63.
- Gordosné S. A. (2010). 110 éves a gyógypedagógus-képzés Magyarországon. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(4), 317–332.
- Gróz A. (2012). *Könyvismertetés: „Amit tudunk és amit nem... az értelmi fogyatékos emberek helyzetéről Magyarországon.”* Gyógypedagógiai Szemle, 40(2), 196–199.
- Havas G. & Liskó I. (2005). *Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában*. Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Höfflerné P. É. (2017). A tanulási és magatartási problémák összefüggései a végrehajtó funkciók tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(4), 259–272.
- Horváth V. & Gósy M. (2012). Születési rizikótényező hatása az anyanyelv-elsajátításra. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(2), 97–105.
- Kállai E. (2014). Vannak-e cigányok, és ha nincsenek, akkor kik azok? *REGIO. Kisebbség Kultúra Politika Társadalom*, 22(2), 114–146. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v22i2.26>
- Kállai E. (2015). Cigány csoportok Európában és Magyarországon. In A. Orsós (szerk.), *A romológia alapjai* (pp. 19–47). PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wislocki Henrik Szakkollégium. <https://doi.org/10.15170/BTK.2015.00007>

- Kereki J. (2010). A koragyermekkorai intervenció rendszerének anomáliái és jó gyakorlata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 35(1), 32–45.
- Kereki J. (2013). A koragyermekkorai intervenció rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(1), 23–38.
- Kereki J. (2017). Fejlesztési célok és irányok a kora gyermekkorai intervencióban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(2), 93–113.
- Kereki J., & Pichler Z. (2017). A pszichopedagógia jelenlegi helyzete és perspektívái. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(4), 241–258.
- Kiss M. (2018). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In Fejes J. B. & Szűcs N. (szerk.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 147–176). Motiváció Oktatási Egyesület.
- Könczei Gy. & Hoffman I. (2017). *Az esélyegyenlőségtől a tájékozódásig?* Kutatási zárótanulmány. ELTE BGGYK Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet.
- Kovács M. (szerk.). (2018). *12. Nemzetiségi adatok, Mikrocenzus 2016*. Központi Statisztikai Hivatal.
- Kyuchukov, H., Villiers, J. De, & Tabori, A. T. (2017). Why Roma Children Need Language Assessments. *Psychology of Language and Communication*, 21(1), 215–243. <https://doi.org/10.1515/plc-2017-0011>
- Lakatos Sz. (2015). A cigány/roma csoportok Európában – történeti, nyelvészeti áttekintés. *Összefoglalás. Romológia*, 3(9), 56–70.
- Lányiné E. Á. (2017). Könyvismertetés: Utak – A kora gyermekkorai intervenció rendszerszintű megközelítése - Kereki Judit könyve. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(2), 137–140.
- Levinson, M. P. (2005). The Role of Play in the Formation and Maintenance of Cultural Identity: Gypsy Children in Home and School Contexts. *Journal of Contemporary Ethnography*, 34(5), 499–532. <https://doi.org/10.1177/0891241605279018>
- Levinson, M. P., & Sparkes, A. C. (2005). Gypsy children, space, and the school environment. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(6), 751–772. <https://doi.org/10.1080/09518390500298212>
- Lukács P. (1991). *Színvonal és szelekció*. Oktatókutatás Intézet, Educatio Kiadó.
- Mészáros G. (2015a). A „jó” társadalom”, a „jó iskola” – Társadalom- és iskolaképek. In Kollár K. N. & Rapos N. (szerk.), *Tanár leszek. A társas társadalmi viszonyok*. (pp. 21–32), ELTE Eötvös Kiadó.
- Mészáros G. (2015b). Beilleszkedésre nevelünk? – A társadalmi normák szerepe, változó normák, a normák elnyomó dimenziója, a normakritikus pedagógia. In Kollár K. N. & Rapos N. (szerk.), *Tanár leszek. A társas társadalmi viszonyok*. (pp. 13–21). ELTE Eötvös Kiadó.
- Molnár K. (2011). Cybergyerek, cyberiskola, cybertársadalom. *Gyógypedagógiai Szemle*, 39(1), 68–84.
- Molnárné Ditzendy J. (2008). Esélyteremtés a közoktatásban. Az Utolsó Padból Program. In *Utolsó Padban...Egy program utóélete. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 15*. (pp. 7–74). Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Mucsiné E. M. (2017). Recenzió: A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(4), 290–295.
- Németh T., Daritsné R. É., Jánosiné K. S., Prónay B., & Danis I. (2016). A szülő-csecsemő/kisgyermek konzultáció tevékenységének megjelenése és integratív szemlélete a pedagógiai szakszolgálat egyes területein. A lelki egészségvédelem lehetőségei a korai időszakban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(2), 91–108.
- Neumann E. (2013). Politika a padsorok között. In Berényi E., Erőss G., & Neumann E. (szerk.), *Tudás és Politika. A közpolitika-alkotás gyakorlatának nyomában*. (pp. 117–168). L'Harmattan Kiadó.
- Orsós A. (2015). Jogos-e a cigány nemzetiségi oktatás? Egy kutatás tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 14, 25–40.
- Papp A. L. (2016). Az illiberális multikulturalizmus magyar modellje: A magyar kisebbségi jog változása 2010–2016 (I. rész). *Közjogi Szemle*, 2016, 39–47.
- Papp Z. A. (2010). Az etnikai adatgyűjtés módszertana a Magyarországgal szomszédos országok népszámlálásaiban. *Statisztikai Szemle*, 88(1), 5–28.

- Páprádiné Szilczl D. (2018). Bevezetés a Kritikai Diskurzuselemzésbe. *Jel-Kép, Kommunikáció, Közvélemény, Média*, 2018(3), 3–25. <https://doi.org/10.20520/jel-kep.2018.3.3>
- Pénzes J., Tátrai P., & Pásztor I. Z. (2018). A roma népesség területi megoszlásának változása Magyarországon az elmúlt évtizedekben. *Területi Statisztika*, 58(1), 3–26. <https://doi.org/10.15196/TS580101>
- Ribiczey N. (2010). Környezeti hatások és intellektuális fejlődés – Különböző megközelítések a környezet releváns aspektusainak. *Gyógypedagógiai Szemle*, 35(1), 46–60.
- Rosta K., & Pál D. L. (2016). Egy tudományos lap nyolc éve – A Gyógypedagógiai Szemle története 2008–2016 között. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(1), 67–83.
- Sántha K. (2008). Abduktív következtetés a kvalitatív pedagógiai kutatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9.
- Sántha K. (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Sáringerné Szilárd Zs. (2012). A Wü játék fejlesztő hatása az értelmi sérültek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40(2), 188–195.
- Schüttler V. (2010). A Korai intervenció helyzete, fejlesztési stratégiák, jó gyakorlatok című nemzetközi konferencia. *Gyógypedagógiai Szemle*, 38(2), 184–191.
- Szabó Á-né (2003). Velük vagy rajtuk? A roma gyermekek és szüleik szükségletei *. *Gyógypedagógiai Szemle*, 31(2), 97–109.
- Szauer Cs., Schüttler V., Schmitsek Sz., & Fehér I. (2010). *Az EU 2020 Stratégia és a fogyatékos emberek számára hozzáférhető szakiskolai innovációk Magyarországon*. 38(3), 204–215.
- Szűcs N. (2003). A cigányság szociológiai szakirodalma a rendszerváltás utáni Magyarországon. *Kisebbség-szociológia 1990-2002*. (pp. 65–106).
- Tiszai L. (2017). A közösségi zeneterápia modellje a gyógypedagógiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, 45(3), 145–158.
- van Dijk, T. A. (1997). The Study of Discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and Process - Discourse Studies, A Multidisciplinary Introduction* (pp. 1–35). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446221884.n1>
- Zolnay J. (2018). Kasztosodó közoktatás, kasztosodó társadalom. In Fejes J. B. & Szűcs N. (szerk.), *Én vétkelem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. (pp. 211–232). Motiváció Oktatási Egyesület.

Jogsabályok

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.

Egyéb források

- Családbarát Magyarország Központ Nonprofit Közhasznú Kft. (2021). Gyermekút. URL: <https://gyermekut.hu/>
- Kovács M. (szerk.). (2018). *12. Nemzetiségi adatok, Mikrocenzus 2016*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal. URL: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_12.pdf
- Központi Statisztikai Hivatal (2011). Nemzetiségi adatok. URL: https://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg
- Központi Statisztikai Hivatal (2015). *Statisztikai tükkör*. URL: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nemzetiseg_demografia.pdf
- Országgyűlési Biztosok Hivatala. (2000). *Beszámoló a nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának tevékenységéről, 1999*. Budapest.

Roma representation in the Journal of Special Education 2010-2019

ABSTRACT

Background and objectives: The aim of the analysis is to explore the views and the professional's dialogue - indirectly of special education teachers - on Roma in the Journal of Special Education in Hungary. The importance of this is that special education schools and classes have had a decades-long, prominent role in socially integrating the Roma and students with disadvantaged background. A way to increase social inclusion of the students is reconstruction of their ethnic identity through teaching Roma history and languages.

Method: The examined journal issues are available online in the Hungarian Electronic Periodical Archive, and they were published between 2010 and 2019. The analysis started with quantitative content analysis and followed by discourse analysis of a narrowed down volume – two-two years were compared with each other.

Results: The discourse which come into view is based on the context of socio-cultural disadvantage, where subculture often appear is a risk factor that can lead to deficits in personal abilities. Belonging to the Roma minority, the positive influence of subculture on identity, is not present and therefore cannot be the subject of special education.

Conclusions: Medical (deficit) approach can be observed in the Journal based on the discourse. In other words, special education interventions seek to promote conformity to generalized social norms as a prerequisite of successful integration - thus seeking to counterbalance cultural specificities.

Keywords: Roma, disadvantage background, integration, multicultural pedagogy, critical discourse analysis
