



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme



This publication was produced with the funds received from the European Commission through the National Agency LLP under the Program LLP Leonardo da Vinci for the Project "Centre for orientation of teaching for sensory disabled persons" Sensory

This publication has been realised with the collaboration of project partners (Rita Di Matteo, Mauro Chliante, Joseph Tunyoigi, Laukp Gabor, Anna Ziemecka-Poteraj, Malgorzata Kowalska) to whom goes the acknowledgements for their contribution and for the efforts spent to achieved the objectives of the project..Special thanks to all the students who, with their contribution, have made possible for partners to achieve the goals of the project.

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo ricevuto dalla Commissione Europea tramite l'Agencia Nazionale LLP nell'ambito del Programma LLP Azione Leonardo da Vinci il Progetto "**Centro di orientamento alla didattica per le disabilità sensoriali S e n s o r y**

Questa pubblicazione è stata realizzata grazie alla collaborazione dei partners del progetto (Rita Di Matteo, Mauro Chliante, Joseph Tunyoigi, Laukp Gabor, Anna Ziemecka-Poteraj, Malgorzata Kowalska) ai quali vanno i ringraziamenti per il contributo fornito e per l'impegno profuso per il raggiungimento degli obiettivi del progetto.

Un ringraziamento particolare a tutte gli allievi, che con il proprio contributo, hanno reso possibile ai partner il raggiungimento delle finalità del progetto.

Ez a kiadvány is készült az megalapítja kapott az Európai Bizottság a nemzeti ügynökség LLP az LLP Program Leonardo da Vinci a projekt Központ irányultságán tanítás az érzékszervi fogyatékkal élők számára "érzékszervi

Ez a kiadvány nem valósul meg az együttműködés a projekt partnerek (Rita Di Matteo, Mauro Chliante, Joseph Tunyoigi, Laukp Gabor, Anna Ziemecka-Poteraj, Malgorzata Kowalska), hogy kinek jár az elismerések a hozzájárulást, és az erőfeszítések költöttek el a célok, a projekt. Külön köszönet a hallgatók, akik a saját hozzájárulás tette lehetővé a partnerek számára, hogy a célok elérése érdekében a projekt.

Niniejsza publikacja została wyprodukowana z funduszy otrzymanych od Komisji Europejskiej w ramach Krajowej Agencji Programu LLP ramach LLP Leonardo da Vinci dla projektu "Centrum kierunków nauczania dla osób niepełnosprawnych sensorycznej" Sensory

Niniejsza publikacja została zrealizowana we współpracy z partnerami projektu (Rita Di Matteo, Mauro Chliante, Joseph Tunyoigi, Laukp Gabor, Anna Ziemecka-Poteraj, Malgorzata Kowalska), do którego udaje się podziękowania za ich wkład i za wysiłki, aby osiągnąć spędzony na cele projektu. Specjalne podziękowania dla wszystkich studentów, którzy z ich wkładu, które umożliwiły partnerów do osiągnięcia celów projektu.



Introduction

The project "SENSORY" has been approved within the Socrates community programme - Grundtvig II Action - and is implemented within a partnership composed by four partners: the Region Abruzzo(Italy), the Institute For Research, Study, Teaching and Diffusion of Italian Sign Language ONLUS (IRSID LIS), the College of Computer Science in Lodz (Poland) and The Department of Social Work and Social Policy in The University of Szeged (Hungary).

The project contributes to the implementation of the Lisbon Strategy which sets the Union a major strategic goal for 2010 "to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion". This implies not only a radical transformation of the European Economy, but also but also a challenging programme for the modernisation of social welfare and education systems. Many efforts have been made in all the European countries to adapt the education and training system, but the level of failure at school and of social exclusion remain too high. The project intends to promote the insertion of people with sensory disabilities, especially the deaf, into the higher education system. In the partner countries the number of deaf enrolled in the Universities seems to be very low compared to other physical disabilities.

In Italy, besides the support of the interpreter provided by the Italian law number 104/92, at university level no structures, benefits or intervention methods for the deaf people are foreseen. For this reason there is a wide abandonment or the aprioristic refusal to enter university from weak subjects and particularly those belonging to the category of the deaf ones. The numerical picture of the scholastic insertion of deaf people was realised by the Ministry of Education in 1997/98 years and the available statistical data are few and not updated, and sometimes in contradiction between themselves.

In Poland, access to the higher education for all persons with disabilities is confirmed by the Constitution. However in practice the situation is not that favourable since there is a common lack of adequate programmes and adjustments designed for students with special needs. As a consequence the percentage of persons with sensory disabilities that continue their educational process at the higher educational level is marginal. Therefore the current project is relevant to the Polish reality.

In Hungary, a law was passed in 1998 that declares equal opportunities for all groups of people with special needs and it defines the guarantees on each group. A ministerial decree in 2002 regulates the opportunities of students with special needs in higher education. The University of Szeged has a Committee for Equal Opportunities and on each faculty coordinators deal with the tasks that arise from the problems of the concerned students from the assessment of their needs to ensuring their access to services.

The project will experiment an innovative approach to the complex set of barriers that do not allow people with sensory disabilities to enter the University degree courses. Thus the main objective of the project is the identification and consequent reduction of the objective (physical), subjective (psychological), social (at risk of disclosure) and cultural obstacles that do not allow their studies after secondary schools; therefore to lead a "normal" professional scholastic life, long life learning and personal fulfilment.

The project will focus on the deafness in the countries partner and, in order to attain its objectives, in each territory, it will:

- 1) Perform surveys in the Institutes, as much detailed as possible on the projects' topics.
- 2) Collect data about the number of the deaf/sensory disables in each region partner, who get the secondary school degree and those of them who apply for attending a higher education course
- 3) Identify a target group of deaf/sensory disables (still attending the secondary school or already holding the secondary school diploma) for the understanding of the physical, social and psychological troubles preventing their enrolment at university degrees.
- 4) Prepare an "ad hoc" questionnaire and interviews to be submitted to the identified target group, research the existing support and teaching methodologies used in the universities in order to facilitate the participation of the disables.
- 5) Organize tutoring and counselling activities for helping the deaf in the right choice of the degree course according to the needs and the offers.
- 6) Create a transnational guideline for decision makers in order to set up strategies, methodologies and tools for facilitating the deaf people in attending university courses on the basis of the experience, need analysis and interviews.

The envisaged guidelines based on transnational experiences will be disseminated in a wider territory and among decision makers at local, regional and national level. The good practices will be proposed for further experimentation in other higher education Institutions for the achievement of a horizontal and vertical mainstreaming.

Introduzione

Il progetto "SENSORY" è stato approvato nell'ambito del programma comunitario Socrates Azione Grundtvig II e verrà realizzato all'interno di un partenariato composto da quattro partner e cioè la Regione Abruzzo(Italia), l'Istituto per la Ricerca, lo Studio, l'Insegnamento e la Diffusione della Lingua dei Segni Italiana (IRSIUD LIS, Italia), Il College of Computer Science in Lodz (Polonia) e il Dipartimento dei lavori sociali e della politica sociale nell'Università di Szeged (Ungheria).

Il progetto contribuisce all'implementazione della Strategia di Lisbona che si propone di far divenire l'Europa "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale" riconoscendo il ruolo fondamentale dell'istruzione e della formazione per la crescita e lo sviluppo economico. In tutti i paesi europei sono stati fatti molti sforzi per migliorare il sistema educativo, ma il grado di insuccesso negli istituti scolastici e

l'esclusione sociale rimangono troppo elevati. Nei Paesi partner il numero dei non udenti iscritti all'Università, risulta essere molto basso anche rispetto alle altre disabilità fisiche.

In Italia, a parte i sussidi previsti dalla legge 104/92 non sono predisposte a livello universitario strutture, sussidi o metodi di intervento a favore delle persone non udenti. Da qui il largo abbandono o il rifiuto aprioristico di accedere all'università da parte dei soggetti deboli ed in particolare quelli appartenenti alla categoria dei Sordi. Per quanto concerne il quadro numerico complessivo riferito all'inserimento scolastico delle persone sorde occorre fare riferimento ai dati messi a disposizione dall'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione, fermi tuttavia al 1997/98. Anche dal punto di vista statistico, infatti, i dati disponibili sono pochi e non aggiornati, oltre che, a volte in contraddizione tra loro. Finora non sono state condotte nuove ricerche statistiche, perciò le attività previste dal progetto saranno utili a livello nazionale.

In Polonia, l'accesso all'istruzione superiore per le persone con disabilità è garantito dalla Costituzione e quindi dalle leggi che ne applicano i contenuti. Nella realtà la situazione non è così positiva poiché mancano programmi adeguati agli allievi con bisogni specifici. Di conseguenza la percentuale delle persone con le disabilità sensoriali che continuano il loro percorso educativo fino al più alto grado d'istruzione è marginale.

In Ungheria la legge garantisce pari opportunità per tutti i gruppi di persone con bisogni specifici e definisce le garanzie per ogni gruppo anche in relazione all'istruzione superiore. L'università di Szeged ha un Comitato per le pari opportunità e in ogni facoltà i coordinatori si occupano delle mansioni che emergono dai problemi degli studenti interessati in base alla valutazione dei loro bisogni per assicurare il loro accesso ai servizi.

Il progetto sperimenterà un approccio innovativo nei confronti di un complesso insieme di barriere che impediscono alle persone con disabilità sensoriale di accedere ai corsi universitari. L'obiettivo principale del progetto, pertanto, è l'identificazione e la conseguente riduzione degli ostacoli oggettivi(fisici), soggettivi(psicologici) e culturali che impediscono la prosecuzione degli studi dopo le scuole superiori. Il progetto focalizzerà l'attenzione sui non udenti nella maggior parte dei paesi partners e , al fine di raggiungere i suoi obiettivi in ogni territorio, realizzerà le seguenti attività:

1. indagini sulle problematiche del progetto, il più dettagliate possibili, presso gli istituti Scolastici.
2. Raccolta dati sul numero dei disabili sensoriali/non udenti ,in ogni Stato partner, che riescono a conseguire il diploma superiore e di coloro che si apprestano ad entrare all'Università.
3. Identificazione di un campione di disabili sensoriali/ sordi(che frequentano ancora la scuola superiore o hanno già il diploma superiore) per la comprensione dei disagi fisici e psicologici che impediscono il loro accesso ai corsi universitari.
4. Preparazione di interviste e di un questionario ad hoc da sottoporre al campione identificato, ricerca di metodologie di insegnamento e di supporto esistenti utilizzate nelle Università al fine di facilitare la partecipazione dei disabili.
5. Organizzazione di attività di consulenza e tutoraggio per aiutare i non udenti a fare la scelta giusta riguardo il corso universitario in base ai propri bisogni.
6. Creazione di una linea guida transnazionale per i decision makers al fine di sviluppare strategie, metodologie, strumenti per facilitare l'inserimento delle persone sorde ai corsi universitari sulla base dell'esperienza, dell'analisi dei bisogni e sulle interviste fatte

Le linee guida basate sulle esperienze transnazionali saranno disseminate in un territorio più ampio e tra i decision makers a livello locale, regionale e nazionale. Le buone pratiche verranno proposte per un' ulteriore sperimentazione in altri istituti superiori per la realizzazione di un mainstreaming orizzontale e verticale.

Bevezető

A projekt, amely a „Sensory” nevet kapta, a Socrates közösségi programokon (GRUNDTVIG II) belül, négy együttműködő szervezet partnerségével valósul meg. Ezen négy partnerszervezet a következő: Abruzzo Régió Önkormányzata (Olaszország); Olasz Jelnyelvi Kutatási és Képzési Intézet (ONLUS – IRSIS LIS); Számítógépes Tudományok Főiskolája Lodž (Lengyelország); Szegedi Tudományegyetem Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék (Szeged, Magyarország).

A projekt az Európai Unió által meghatározott Lisszaboni Stratégia megvalósulásához kíván hozzájárulni, mely fő céljai közé tartozik 2010-re a világ legversenyképesebb és dinamikusabb tudás alapú gazdaságai közé kerülni oly módon, hogy képesek legyünk fenntartani a gazdasági fejlődést ugyanúgy, mint az egyre több és jobb munkalehetőséget és nagyobb mértékű szociális kohéziót. Ez természetesen nem csak az európai gazdaságok radikális átalakítását, hanem azt is jelenti, hogy a szociális és oktatási rendszerek is nagy kihívással néznek szembe. Eddig is számtalan erőfeszítés történt az EU országokban arra, hogy átalakítsák a képzési és szakképzési rendszereiket, azonban az iskolai kudarcok aránya és ezáltal a társadalmi kirekesztődés aránya sajnálatosan magas maradt. Jelen program az érzékszervi fogyatékos emberek – kifejezetten a siketek és nagyothallók – felsőoktatási intézményekbe való bejutását kívánja elősegíteni. Ugyanis a partner országokban az egyetemre bejutott siket hallgatók száma nagyon alacsony, főként az egyéb fizikai fogyatékosokkal rendelkezőkhöz képest.

Olaszországban a jelnyelvi tolmács biztosításán kívül, amelyet a 104/92 törvény biztosít a siket személyek számára, az egyetemek szintjén nincs semmiféle struktúra, támogatás vagy beavatkozási módszer kilátásban. Ezért széles körben tapasztalható a lemondás vagy a magától értetendő visszakozás az egyetemre történő felvételről a

sérülékeny csoportok részéről, különösképpen a siketeket illetően. 1997/98-ban az Oktatási Minisztérium végzett felmérést a siketek iskolai helyzetéről, de a rendelkezésre álló statisztikai adatok szűkösek és nem naprakészek, ráadásul néha ellentmondásban állnak saját magukkal.

Lengyelországban a fogyatékos emberek felsőoktatásba történő bejutásának jogát az Alkotmány rögzíti. Valójában a helyzet mégsem kedvező, mivel teljes mértékben hiányoznak azon programok és szabályozások, amelyek a speciális szükséglettel rendelkező hallgatókat szolgálják. Ennek következtében a tanulmányaikat felsőfokon folytató érzékszervi fogyatékosokkal rendelkező személyek száma minimális. Ezért állítható, hogy ezen program jól illeszkedik a lengyel valósághoz.

Magyarországon egy 1998-ban kiadott törvény deklarálja a fogyatékos emberek egyenlő esélyekhez való jogát és definiálja a garanciákat minden fogyatékosági csoport számára. 2002-ben minisztériumi rendelettel szabályozták a fogyatékos hallgatók lehetőségeit a felsőoktatásban. A Szegedi Tudományegyetemen működik egy Esélyegyenlőségi Bizottság és minden karon koordinátorok foglalkoznak azon feladatokkal, amelyek az érintett hallgatók szükségleteinek felméréséből adódnak azért, hogy biztosítsák számukra a szolgáltatásokhoz való hozzájutást.

A projektben résztvevő szakértők először is megvizsgálták, melyek azok a gátak, akadályok, amelyek nehezítik az érzékszervi fogyatékos fiatalok felsőoktatásban való részvételét. Tehát a „Sensory” program fő célkitűzése az, hogy azonosítsa és redukálja azon objektív (fizikai), szubjektív (pszichés), társadalmi és kulturális akadályokat, amelyek gyakran lehetetlenné teszik számukra a középiskola befejezése után a tanulmányok folytatását; ezáltal elősegítse a „normális” iskolai előrehaladást, az élethosszig tartó tanulást, a személyes célok megvalósítását.

A projekt tehát a partnerországokban élő siket és nagyothalló fiatalokat helyezve a fókuszba a következő tevékenységeken keresztül kívánja megvalósítani fő célkitűzéseit:

- 1) Tanulmányok, felmérések készítése a partner szervezetek által; a lehető legnagyobb részletességgel.
- 2) Adatgyűjtés (azon érzékszervi fogyatékos fiatalok számának meghatározása, akik befejezték középiskolai tanulmányaikat, tehát potenciálisan felsőfokú intézménybe jelentkezhetnek, - és azok száma, akik ténylegesen felvételiztek);
- 3) A célcsoport meghatározása a siketet körében (éppen középiskolai diákok, avagy már középfokú végzettséggel rendelkezők), azon fizikai, szociális és pszichés nehézségek megértésének érdekében, amelyek megakadályozzák a felsőoktatásba való felvételüket.
- 4) A célcsoport felmérése kérdőívvel és interjúkkal, a létező támogatások és oktatási eljárások vizsgálata.
- 5) Olyan tutori és tanácsadó szolgáltatás szervezése, amely segíti a siket fiatalokat a megfelelő képzés kiválasztásában, tekintettel az igényeikre és a lehetőségekre.
- 6) Nemzetközi irányelvek megfogalmazása a döntéshozók számára, amelyek lehetővé teszik stratégiák, módszerek és eszközök kidolgozását a siketek felsőoktatási részvételének elősegítésére. Ezen irányelvek alapját a tapasztalatok, a szükségletek felmérése és interjúk képezik.

A tervek között szerepel a nemzetközi tapasztalatokon alapuló eredmények, iránymutatások minél szélesebb körben való terjesztése is, különös tekintettel a helyi, regionális és nemzeti szinten dolgozó döntéshozókra. A jó gyakorlatokat indítványozzuk további kipróbálásra más felsőoktatási intézményekben a horizontális és vertikális célok megvalósításának érdekében.

POLSKA

SOCRATES II program edukacyjny organizowany w ramach akcji społecznej

Cele:

- wzmocnienie międzynarodowego charakteru edukacji Europejskiej na wszystkich jej poziomach, działanie na rzecz powszechnego dostępu do materiałów edukacyjnych oraz dążenie do wyrównania możliwości dla studentów wszystkich dziedzin.
- działanie na rzecz upowszechniania i udoskonalania znajomości języków używanych w krajach Unii Europejskiej – zwłaszcza tych mniej popularnych – w celu wzmocnienia solidarności i porozumienia między narodami UE oraz utrwalania wielokulturowości.
- działanie na rzecz współpracy między instytucjami edukacyjnymi oraz mobilności nauczycieli i studentów, ze szczególnym naciskiem na wymiany międzyuczelniane oraz edukację otwartą i nauczanie na odległość.
- wspieranie działań, które skłonią uczelnie do uznawania dyplomów innych uczelni oraz kursów na nich ukończonych, przyczynią się do usunięcia wszelkich przeszkód utrudniających takie procedury oraz usprawnią wymianę informacji między uczelniami.
- wspieranie innowacyjnych pomysłów na tworzenie materiałów dydaktycznych, promowanie wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu oraz analiza kluczowych zagadnień dotyczących polityki oświatowej.

GRUNDTVIG ACTION – edukacja dorosłych i programy edukacyjne wykraczające poza zakres nauczania w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich i na uczelniach wyższych

Cele:

- wzmocnienie międzynarodowego charakteru edukacji europejskiej
- organizacja programów edukacyjnych dopełniających nauczanie w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich oraz na uczelniach wyższych, adresowanych do tych, którzy chcą poszerzać wiedzę oraz zdobywać nowe umiejętności. Istnieje możliwość otrzymania pomocy wspólnotowej w przypadku projektów ponadnarodowych, których działania obejmują: rozwijanie innowacyjnych systemów i metod

nauczania, ulepszanie systemów nauczania dorosłych i szkolenia nauczycieli zajmujących się edukacją dorosłych a także rozwijanie świadomości wielokulturowości współczesnej Europy.

W projekcie **SENSORY**, realizowanym w ramach programu Socrates (Gruntvig II Action), będzie uczestniczyć czterech partnerów: Region Abruzzo (Włochy), Instytut Badań, Studiów, Nauczania i Rozpowszechniania Włoskiego Języka Migowego (Istituto Ricerca, Studio, Insegn e Diffus Lingua Segni, Organizzazione Non Lucrativa di Utilita Sociale – IRSID LIS, ONLUS), Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi (Polska), Zakład Pracy Socjalnej i Polityki Społecznej na Uniwersytecie w Szeged (Węgry).

Projekt pomaga realizować zadanie, które wyznaczyła Unii Europejskiej Strategia Lizbońska – do roku 2010 UE powinna „stać się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką świata opartą na wiedzy, zdolną do zrównoważonego rozwoju gospodarczego, oferującą więcej lepszych miejsc pracy oraz większą spójność społeczną.” Realizacja tego zadania wymaga radykalnych zmian na polu gospodarki europejskiej, ale oznacza także konieczność wprowadzenia odpowiednich programów, które pozwolą na modernizację systemów opieki społecznej i edukacji. Kraje europejskie włożyły ogromny wysiłek w odpowiednie kształcenie nauczycieli oraz dostosowanie systemu edukacji do potrzeb osób upośledzonych sensorycznie, jednak liczba absolwentów wciąż jest zbyt niska, a poziom wyizolowania społecznego zbyt duży. Celem projektu jest umożliwienie osobom upośledzonym sensorycznie, zwłaszcza osobom niesłyszącym, dostępu do szkolnictwa wyższego. Liczba niesłyszących studentów uniwersytetów w państwach członkowskich jest niewielka w porównaniu do liczby studentów z innymi upośledzeniami.

Włoskie uczelnie wyższe nie oferują osobom niesłyszącym nic poza wsparciem tłumacza, które gwarantuje im włoskie prawo (104/92) i nie są przystosowane do przyjmowania osób niesłyszących – problem stanowi zarówno brak odpowiednich struktur jak i niezbędnych metod interwencji, a także niedostępność świadczeń socjalnych. Te niedogodności sprawiają, że duża część niepełnosprawnych studentów porzuca studia lub w ogóle nie ubiega się o przyjęcie na uczelnię wyższą. Dotyczy to zwłaszcza osób niesłyszących. W latach 1997/98 włoskie Ministerstwo Edukacji przeprowadziło badania, których celem było ustalenie liczby niesłyszących studentów. Danych statystycznych jest jednak niewiele, część z nich jest nieaktualna, a część sprzeczna.

W Polsce dostęp do wykształcenia wyższego gwarantuje osobom niepełnosprawnym Konstytucja. W praktyce jednak brakuje odpowiednich programów oraz udogodnień dla niepełnosprawnych studentów. Dlatego liczba osób niepełnosprawnych, które kontynuują naukę na uczelniach wyższych jest niewielka. Ten projekt może to zmienić.

W roku 1998 wprowadzono na Węgrzech prawo, które gwarantuje równe szanse wszystkim grupom niepełnosprawnych i określa świadczenia przysługujące każdej z grup. Dekret ministerialny z 2002 roku reguluje sprawę równych szans dla niepełnosprawnych studentów. Uniwersytet w Szeged powołał Komisję do Spraw Równych Szans i na każdym wydziale utworzył stanowisko koordynatora, którego zadaniem jest rozwiązywanie problemów niepełnosprawnych studentów oraz ułatwienie im zdobywania wiedzy.

Eksperymentalne, innowacyjne rozwiązania, które wprowadza ten projekt mają pomóc w pokonaniu barier uniemożliwiających osobom upośledzonym sensorycznie uczestnictwo w kursach oferowanych przez uczelnie wyższe. Głównym celem projektu jest rozpoznanie oraz usunięcie fizycznych, psychologicznych, społecznych i kulturowych przeszkód, które nie pozwalają osobom upośledzonym sensorycznie studiować. Dzięki temu osoby takie będą miały szansę spełniać się, kształcić, oraz uczestniczyć w życiu akademickim.

Celem projektu jest pomoc osobom niesłyszącym z krajów partnerskich. Żeby zrealizować ten cel zostaną podjęte następujące działania:

- przeprowadzenie szczegółowych ankiet na temat problemów osób upośledzonych
- zgromadzenie danych o liczbie niesłyszących/upośledzonych sensorycznie absolwentów szkół średnich oraz osób niesłyszących/upośledzonych sensorycznie, które ubiegały się bądź ubiegają się o przyjęcie na uczelnie wyższe
- przeprowadzenie wywiadów z grupą docelową składającą się z czterech osób niesłyszących/upośledzonych sensorycznie, które wciąż uczęszczają do szkół średnich bądź są ich absolwentami. Wywiady mają na celu zidentyfikowanie przeszkód fizycznych, psychologicznych i społecznych uniemożliwiających osobom niesłyszącym/upośledzonym sensorycznie uczestniczenie w kursach akademickich.
- przygotowanie kwestionariuszy i pytań dla grupy docelowej
- zbadanie istniejących metod wsparcia i nauczania stosowanych na uniwersytetach i ewentualne ich usprawnienie. Celem tych działań jest umożliwienie i ułatwienie osobom niesłyszącym/upośledzonym sensorycznie udziału w kursach akademickich.
- zorganizowanie pomocy w wyborze studiów
- przygotowanie wytycznych, dzięki którym decydenci będą mogli podjąć działania (takie jak stworzenie odpowiednich strategii, wprowadzenie odpowiednich metod nauczania czy zakup specjalistycznego sprzętu) umożliwiające i ułatwiające osobom niesłyszącym/ upośledzonym sensorycznie udział w kursach akademickich. Wytyczne te zostaną sporządzone na podstawie doświadczeń osób niesłyszących/upośledzonych sensorycznie, analizy ich potrzeb oraz wywiadów.

Wytyczne sporządzone na podstawie międzynarodowych doświadczeń zostaną przekazane państwom członkowskim oraz lokalnym, regionalnym i państwowym decydom. Działania, które okażą się skuteczne zostaną podjęte również na innych uczelniach wyższych żeby umożliwić tworzenie grup integracyjnych na każdym poziomie edukacji.

PARTNERS

ITALY

Region Abruzzo, is one of the 20 regions that constitute the Italian Republic, and is the political and administrative authority which represents the community of citizens that live in its territory. The Region is autonomous in the unity of the republic, participates in the determination of general policy and in the implementation and enforcement of international agreements of the State. Region Abruzzo is a European Region and competes with the state and other regions to the definition of policies and to the achievement of objectives. Its main role is the planning of activities in the region both at a legislative level and administrative, in order to achieve the objectives set by the local administration guaranteeing the respect and promotion of citizens' rights. Through 12 Directorates and six Special Support structures, Region Abruzzo manages all matters, referred by law, in which it has jurisdiction: training, education, social affairs, land policies, legislative and community policies, transport, health, agriculture, production activities, Labour policies, energy etc....

In particular the Department "Quality Of Life, Heritage and Culture, Security and Social Promotion, Youth Policies, Policies for Peace", among others, has also the task to promote the rights of the disabled, of the elderly and of all citizens at risk of social exclusion and to ensure them a free and dignified existence fighting all forms of social exclusion. The region recognizes the fundamental value of the family as a place of social promotion, promotes qualified and targeted cultural, educational, economic and social interventions for a fruitful dialogue between generations and for the moral growth of new generations. The preservation and the guarantee of economic, social and legal homogeneity are essential conditions for the Region, which first ensure the sustainability and the social impact of its laws. In 1998 the Region Abruzzo has approved the first Regional Social Plan, fundamental in the way of setting and management of regional social policies, which has the fundamental objective to fight inequalities through a pact with local institutions and citizens, contributing in this way, to remove many obstacles that prevented access to services and creating conditions for a greater protection of weaker individual rights, particularly in disadvantaged areas. The plan has programmed social activities aimed at improving the implementation of essential levels of social assistance, investing mainly on the services and required interventions working to make social rights receivable. The participation and information of citizens were also encouraged with the creation of another regional experimentation, the "Charter for social citizenship", which - among its functions - has also to combine the right of citizens to information with the right to participation.

Region Abruzzo Social Plan is founded on the rights of citizenship, and confirms the importance assigned, on a regional scale, to social rights, as recognized by the Constitution, the European Union and the International Conventions. The Social Plan has a strategic value within a development perspective of the territory, not limited to a simple answer to needs, but extended to a wide range of social active policies for the welfare and for a better quality of life of people.

In 1999 Region Abruzzo, in collaboration with the provinces of L'Aquila, Pescara, Teramo and Chieti, has established the Observatory on the Welfare Social System Services within the regional structure which deals with social programming. This Observatory represents a tool of need survey and of regional social phenomena interpretation, able to support both regional and local decision-making processes. Regarding the European programmes, Region Abruzzo has a great experience and ability to manage and coordinate programmes, actually it has participated to many project like Leonardo da Vinci, GRUNDTVIG 1 e 2, Culture 2000, Socrates Accompany Measure, INTERREG IIIA, IIIB, IIIC, IVC, MED, SEE and Programme of Public Health.

IRSID The Institute For Research, Study, Teaching And Diffusion Of Italian Sign Language ONLUS it is a no-profit Organization that aims "to operate for the exclusive pursuit of scientific research above all within LIS and Welfare, of teaching and formative support and of social integration of hearing disabled and deaf-blind people, of teaching support and formative development of the translators and interpreters of LIS, of the technicians of the communication for deaf-blind people and social workers in general". It has been constituted in 2001 by the University of L' Aquila, the Linguistics Department of the University of Pisa and by some Interpreters and researchers of LIS.

POLAND

College of Computer Science in Lodz is a Non-State Owned Higher Education Institution, which operates according to the rules and regulations of the Law concerning Higher Education from 12th September 1990. The College of Computer Science was approved and validated by the Ministry of Education and Sports and entered the Register of the Non-State Owned Higher Education Institutions at number 108 in 1997.

It is one of the biggest independent Higher Education Institutions in the Łódź region, which educates and trains IT engineers and students in the fields of Computer Science, Computer Science and Econometrics, Pedagogy and Educational Studies, Computer Graphic Design, Artistic Graphics, Economy and Physical Education. In the nearest future we attend to introduce some business programmes like Political Sciences and Administration. Currently, it educates around 6500 students in Łódź and in three divisions in Bydgoszcz, Włocławek and Opatówek. Its students have the possibility to obtain both bachelor and master degree. It develops dynamically in order to give its students numerous possibilities of gaining valuable knowledge provided by respected scientists, academic teachers and experts. For their convenience it is introduced for example special system allowing poorly hearing students more comfortable participation in the classes. The system -called PITAGORAS- was applied along with the assistance of PFRON-Panstwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (National Fund for Rehabilitation of Disabled Persons). Another facility is the Sports Centre and easy access to training possibilities helps the students to win national and international championships. It co-operates with foreign universities and schools from Europe (ex. United Kingdom, Finland, France, Ukraine, Bulgaria) so that enable the students access to international learning practices and enrich their educational experience due to exchanges carried out with SOCRATES ERASMUS scheme.

WSINF is also a City & Guilds Pitman Qualifications Approved Centre for carrying English language certification tests. The Association is a part of the European Union of the Deaf (EUD) and the World Federation of the Deaf (WFD). In 2006 the Association has celebrated the 60th anniversary of its activity. Since its establishing on 25th August 1946 during the convention of the Deaf-and-Dumb associations, Polish Association of the Deaf works actively all over the country, taking care of nearly 100 000 of its members .

The main goal of the Association is to gather the Deaf and people with other hearing disorders in order to help them

in any aspect of their life.

PZG helps the Youngsters and children with the hearing disorders by diagnosing them, organizing rehabilitation of the speech and hearing and also by letting them to develop intellectually and psychically.

PZG's actions leads to the social, professional, cultural rehabilitation of the adults that are deaf or have any hearing disorders.

Since the beginning we are the only association that works comprehensively for people with the hearing disabilities. The Łódź dept. of PZG functions continuously since its establishing. We take care for nearly 8 000 members. Our main field is the social rehabilitation of the youngsters and children and also social, professional and cultural rehabilitation of the adults.

The main action undertaken by the Association during last 60 years:

Sport - Łódź Dance Group - Łódź Mime Scene - Painting in the Therapy - WTZ -European Art Festival for the Deaf - The young talents' studio.

HUNGARY

On the 1st of January 2000 the newly formed University of Szeged was founded.

University of Szeged is the legal successor of the former József Attila University, Szent-Györgyi Albert Medical University and Juhász Gyula Teacher's Training College.

Presently University of Szeged consists of 12 faculties: Faculty of Law, Faculty of Medicine, Faculty of Arts, College Faculty of Health Sciences and Social Studies, Faculty of Economics and Business Administration, Faculty of Pharmacy, Juhász Gyula Teachers' Training College, Faculty of Agriculture, Faculty of Dentistry, Faculty of Engineering, Faculty of Music, Faculty of Science and Informatics.

Approximately 30 thousands students studying at the University of Szeged can choose between 68 MA and 66 BA academic trainings. Furthermore 17 Doctoral Schools exist at the University.

The number of 1713 lecturers provides the basis for the high level of educational and research activities going on the University.

According to the results of the international survey conducted for the fifth time by the Shanghai Jiao Tong University, the University of Szeged is still at an outstanding place among the best 500 universities of the world in the year of 2007.

As it is known, since 2003 the University of Szeged has taken an excellent place in the academic ranking: this year our institution was ranked 305th - 401st among the best universities of the world.

The Department of Social Work and Social Policy belongs to the Faculty of Health Sciences and Social Studies. Health visitors, physiotherapists, nurses and social workers are being trained at the College.

The Department of Social Work was founded in 1989 with the co-operation of the two universities in Szeged: József Attila University and Szent-Györgyi Albert Medical University.

The number of the full time educational staff ordinarily is fifteen and we also have several visiting lecturers as well at our Department. We have approximately 250 full time and 300 part time students.

The subjects we teach include Minority Policy, Anti-Discrimination in International and constitutional Law, Social Work with Marginalised Groups, Unemployed, Disabled People, Drug addicts, Gypsies.

The modern six-storey building of the Department is situated in a quiet suburb of Szeged. In 2006 according to Bologna process we have started a new training for BA degree of Social Work. It belongs to the field of social sciences but it has a very practical approach and Curriculum as well. The basis of the profession of the trained social workers is the helping activities. The aim of our training to educate professionals who are prepared doing social work using their knowledge about human behaviour and social systems. They are able to construct and protect harmony between the individuals and their social environment, prevent and solve the problems.

Our BA social work training is 7 semesters long. During the last semester students must spend their whole educational time on the field of practice.

The modern methods are used (e.g. problem based learning) supported by all kind of technical equipments.

I PARTNERS

La Regione Abruzzo, è una delle 20 regioni che costituiscono la Repubblica italiana ed è l'ente politico e amministrativo che rappresenta la comunità dei cittadini che vivono nel suo territorio. La Regione è autonoma nell'unità della Repubblica, partecipa alla determinazione della politica generale e all'attuazione e applicazione degli accordi internazionali dello Stato. La Regione Abruzzo è una regione europea e concorre con lo Stato e le altre regioni alla definizione delle politiche e al raggiungimento degli obiettivi. Il suo ruolo principale consiste nella pianificazione delle attività della Regione, sia a livello legislativo che amministrativo, al fine di conseguire gli obiettivi stabiliti dalla amministrazione locale per garantire il rispetto e la promozione dei diritti dei cittadini. Tramite 12 Direzioni e sei Strutture Speciali di Supporto, la Regione Abruzzo gestisce tutte le questioni, di cui per legge, in cui ha competenza: Formazione, Istruzione, Affari sociali, Politiche del territorio, Politiche legislative e comunitarie, Trasporto, Sanità, Agricoltura, Attività produttive, Politiche del lavoro, Energia etc....

In particolare, la Direzione " Qualità della Vita, Beni ed Attività Culturali, Sicurezza e Promozione Sociale, Politiche Giovanili, Immigrazione, Economia Solidale, Partecipazione e Consumo Critico, Politiche per la Pace ", tra gli altri, ha anche il compito di promuovere i diritti dei disabili, degli anziani e di tutti i cittadini a rischio di esclusione sociale e di garantire loro una esistenza libera e dignitosa combattendo tutte le forme di esclusione sociale. La regione riconosce il valore fondamentale della famiglia come luogo di crescita sociale e promuove interventi sociali, economici culturali ed educativi qualificati, per un proficuo dialogo tra le generazioni e per la crescita morale delle nuove generazioni. La salvaguardia e la garanzia dell'omogeneità legale, sociale ed economica, sono condizioni essenziali per la Regione, che prima di tutto garantisce la sostenibilità e l'impatto sociale delle sue leggi. Nel 1998 la Regione Abruzzo ha approvato il primo Piano Sociale Regionale, fondamentale per il modo di impostazione e gestione delle politiche sociali regionali. Il suo obiettivo principale è quello di combattere le disuguaglianze tramite un patto con le istituzioni locali e i cittadini, contribuendo in tal modo, a rimuovere molti ostacoli che impediscono l'accesso ai servizi e a creare le condizioni per una maggiore salvaguardia dei diritti degli individui più deboli, in particolare nelle aree svantaggiate. Il piano ha programmato attività sociali volte a migliorare l'attuazione di livelli essenziali di assistenza sociale, investendo

principalmente sui servizi e sugli interventi necessari in grado di rendere i diritti sociali esigibili. La partecipazione e l'informazione dei cittadini sono state incoraggiate, inoltre, con la creazione di un'altra sperimentazione regionale, la "Carta per la cittadinanza sociale", che - tra le sue funzioni - associa anche il diritto dei cittadini all'informazione con il diritto alla partecipazione.

Il Piano Sociale della Regione Abruzzo si fonda sui diritti della cittadinanza, e conferma l'importanza attribuita, su scala regionale, ai diritti sociali, come riconosciuto dalla Costituzione, dall'Unione europea e dalle Convenzioni internazionali. Il Piano sociale ha un valore strategico nell'ambito di una prospettiva di sviluppo del territorio, che non si limita ad una semplice risposta ai bisogni, ma si estende ad una vasta gamma di politiche attive sociali per il benessere e per una migliore qualità della vita delle persone.

Nel 1999 la Regione Abruzzo, in collaborazione con le province di L'Aquila, Pescara, Teramo e Chieti, ha istituito l'Osservatorio sui Servizi del Sistema Socio-Sanitario nell'ambito della struttura regionale che si occupa di programmazione sociale. Tale Osservatorio rappresenta uno strumento di indagine sui bisogni e di interpretazione dei fenomeni sociali e regionali, in grado di supportare i processi decisionali, sia a livello regionale che locale. Per quanto riguarda i programmi europei, la Regione Abruzzo ha una grande esperienza e competenza nel gestirli e coordinarli; infatti, ha partecipato a molti progetti, come: Leonardo da Vinci, GRUNDTVIG 1 e 2, Cultura 2000, Socrates Accompany Measure, INTERREG IIIA, IIIB, IIIC, IVC, MED, SEE e il Programma della Salute Pubblica.

L' Istituto per la Ricerca, lo Studio, l'Insegnamento e la Diffusione della Lingua dei Segni Italiana (IRSIUD LIS) è una Organizzazione senza scopo di lucro che ha come scopo quello di "operare senza fini di lucro per l'esclusivo perseguimento di finalità di ricerca scientifica soprattutto nell'ambito della LIS e del Welfare, di supporto didattico, formativo e di integrazione sociale dei minorati dell'udito e sordo-ciechi, di supporto didattico e sviluppo formativo dei traduttori ed interpreti della LIS, dei tecnici della comunicazione per sordo-ciechi e degli operatori sociali in genere". E' stato costituito nel 2001 dall'Università dell'Aquila, dal Dipartimento di Linguistica dell'Università di Pisa e da alcuni Interpreti e Ricercatori della LIS.

Polonia- Il College of Computer Science in Lodz è un'istituzione non governativa di istruzione superiore, che opera dal 12 settembre 1990, secondo le norme e i regolamenti della legge riguardo all'istruzione superiore.

Il College of Computer Science è stato approvato e riconosciuto dal Ministero dell'Istruzione e dello Sport e si è iscritto nel 1997 al numero 108 del Registro delle Istituzioni di istruzione superiore non governative. È una delle istituzioni indipendenti più grandi di istruzione superiore nella regione di Łódź, che istruisce ed addestra ingegneri IT e studenti nei campi dell'informatica, dell'econometria, della pedagogia, del disegno grafico, della grafica artistica, dell'economia e della educazione fisica. E' prevista l'introduzione di alcuni programmi commerciali come le scienze politiche e la gestione. Attualmente, ospita circa 6500 studenti a Lodz e nelle tre divisioni a Bydgoszcz, iWloclawek e a Opatówek. Gli studenti hanno la possibilità di conseguire sia la laurea che il master. Si articola in modo dinamico per dare agli studenti numerose possibilità di ottenere una conoscenza considerevole fornita da scienziati di tutto rispetto, da insegnanti accademici e da esperti. E' stato predisposto, per esempio, per agevolarli, un sistema speciale che permette agli studenti audiolesi una partecipazione più soddisfacente alle lezioni. Il sistema chiamato PITAGORAS è stato impiegato con l'assistenza di PFRON-Panstwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (Fondo nazionale per la riabilitazione delle persone disabili). Un'altra struttura predisposta è il centro sportivo e il facile accesso alle possibilità di addestramento, il che aiuta gli studenti a vincere i campionati nazionali ed internazionali. Coopera con le università straniere e le scuole europee (ad es. Regno Unito, Finlandia, Francia, Ucraina, Bulgaria) per permettere agli studenti di accedere agli studi di apprendimento internazionale e di arricchire la loro esperienza educativa grazie agli scambi effettuati con il progetto SOCRATES ERASMUS.

WSINF è inoltre un Centro riconosciuto (City&Guilds Qualifications Approved Centre) che rilascia attestati in lingua inglese. L'Associazione fa parte dell'Unione europea dei Sordi (EUD) e della Federazione Mondiale dei Sordi (WFD).

Nel 2006 l'Associazione ha celebrato il 60 ° anniversario della sua attività. Dalla sua istituzione, il 25 agosto 1946, durante la convenzione delle associazioni Sordo-Mute, l'Associazione Polacca dei Sordi lavora attivamente su tutto il territorio nazionale, occupandosi di circa 100.000 dei suoi membri. L'obiettivo principale dell'Associazione è quello di riunire i non udenti e le persone con altri disturbi uditivi al fine di aiutarli in tutti gli aspetti della loro vita. PZG aiuta i ragazzi e i bambini con disturbi uditivi, facendo loro la diagnosi e organizzando la riabilitazione del linguaggio e dell'udito, consentendo, inoltre, il loro sviluppo sia intellettuale che psichico. Le attività del PZG favoriscono, inoltre, la riabilitazione culturale, professionale e sociale degli adulti sordi o con disturbi uditivi. Sin dall'inizio è l'unica associazione che lavora completamente per le persone con disabilità uditive. Il dipartimento di Łódź di PZG, lavora ininterrottamente fin dalla sua istituzione. Si occupa di quasi 8.000 membri e il suo obiettivo principale è la riabilitazione sociale dei ragazzi e dei bambini e la riabilitazione sociale, professionale e culturale degli adulti.

Queste sono le principali attività intraprese dall'Associazione negli ultimi 60 anni:

Sport - Danza di gruppo a Łódź - Scena mimica a Łódź - Pittura in terapia - WTZ-Festival dell'Arte europeo per Sordi - Studio dei giovani talenti.

Ungheria- Il Dipartimento dei lavori sociali e della politica sociale nell'Università di Szeged.

La nuova Università di Szeged fu fondata il primo gennaio 2000. L'università di Szeged rappresenta l'erede delle precedenti Università di József Attila, dell'Università di medicina di Szent-Györgyi Albert e dell'Università di formazione dell'insegnante Juhász Gyula. L'Università Szeged si compone di 11 facoltà : La Facoltà di Legge, La Facoltà di Medicina Generale, La Facoltà di Arte, La Facoltà di Scienza della Salute, La Facoltà di Economia e Commercio, La Facoltà di Farmacia, La Facoltà di Scienza, L'Università di Formazione dell' Insegnante Juhász Gyula, La Facoltà di Agricoltura, La Facoltà dell'industria dell'alimentazione e il Conservatorio. Il Dipartimento dei Lavori Sociali e della Politica Sociale appartiene alla facoltà di Scienze della Salute. I medici, i fisioterapisti, le infermiere e gli operatori sociali si sono formati nei corsi quadriennali dell'università. Il Dipartimento dei Lavori Sociali fu fondato nel 1989 con la cooperazione di due Università a Szeged: l'Università di József Attila e l'Università di Medicina di Szent-Györgyi Albert. Il numero dello staff di insegnanti a tempo pieno è di quindici unità e sono presenti anche diversi lettori. Nell'anno accademico in corso risultano essere iscritti al Dipartimento dei Lavori Sociali 272 studenti regolari e 326 studenti a distanza. Le materie insegnate includono la Politica delle Minoranze, Legge Costituzionale ed Internazionale contro le discriminazioni, Lavori Sociali con Gruppi discriminati, Disoccupati e Disabili. Recentemente è stata svolta una ricerca sul comportamento degli esperti nell'assistenza sociale nella Contea di Csongrad.

PARTNEREK

Olaszország

Abruzzo Régió az Olasz Köztársaságot alkotó 20 régió egyike, politikai és adminisztrációs hatóság, amely az itt élő polgárokat képviseli. A Régió autonómiával rendelkezik a Köztársaság egységén belül. Részt vesz az általános politika meghatározásában és az állam nemzetközi egyezményekből adódó kötelezettségeinek megvalósításában. Abruzzo Régió EU szintű régióknak tekinthető, és versenyben áll az állammal és más régiókkal a politikák meghatározásában és a célok elérésében. A Régió fő szerepe abban áll, hogy tevékenységeket tervezzen törvényhozói és adminisztrációs szinten a helyi önkormányzat által meghatározott célok megvalósítására oly módon, hogy tiszteletben tartja és elősegíti az állampolgári jogok érvényesülését. A 12 Igazgatóságából és 6 speciális támogatásból álló struktúráján keresztül Abruzzo Régió foglalkozik mindazon ügyekkel, amelyeket törvényileg a hatáskörébe tartoznak: képzések, oktatás, szociális ügyek, törvénykezési és közösségi politikák, közlekedés, egészségügy, mezőgazdaság, foglalkoztatás, energiaügyek, stb.

Az "Életminőség, Kultúra és Kulturális örökség, Szociális Biztonság és fejlesztés, Ifjúságpolitika, Politikák a Békéért" nevezetű ügyosztály az, amely feladatai közé tartozik a fogyatékos, idős – és bármilyen társadalmi kirekesztés veszélye által sújtott – emberek számára jogaik garantálása, a szabad és méltóságteljes élethez való jog biztosítása számukra, a társadalmi kirekesztés minden megnyilvánulása elleni küzdelem. A Régió felismerte a család alapvető értékét. A család mint a társas fejlődés színtere megfelelően és célzottan biztosítja a kulturális, oktatási, gazdasági és szociális támogatást tagjai számára, a generációk közötti eredményes párbeszédet és az új generáció morális gyarapítását keresztül. A gazdasági, társadalmi és jogi homogenitás megőrzése és garantálása elsődleges szempont a Régió számára. 1998 Abruzzo Régió készített először Regionális Szociális Tervet, megalapozva a regionális szociális fejlesztések tervezését és megvalósítását. Ennek alapvető célja volt az egyenlőtlenségek csökkentése a helyi intézményekkel és polgárokkal kötött szerződések segítségével, a sérülékeny csoportok szolgáltatásokhoz való hozzájutását és hatékonyabb védelmét nehezítő akadályok leküzdése, különösen a fogyatékos embereket illetően. A Terv olyan tevékenységeket tartalmazott, amelyek elősegítik az alapellátásban szociális támogatások megvalósítását, főként a megvalósító szervezeteket és a szükséges intézkedéseket finanszírozva. Az állampolgárok részvétele és információval történő ellátása szintén fontos területként jelent meg egy regionális kísérleti programban, melynek neve "Bérlés a szociális állampolgársághoz" volt és amely több célkitűzése között vegyítette az állampolgárok jogait az információkhoz és jogait a részvételhez.

Abruzzo Régió Szociális Terve az állampolgári jogokon alapszik, és megerősíti regionális szinten a szociális jogok fontosságát, amelyeket az Alkotmány, az Európai Unió és nemzetközi egyezmények is elismernek. A Szociális Terv stratégiája nem pusztán a szükségletek kielégítése, hanem aktív szociálpolitikai eszközök alkalmazása a jólét és az emberek job életminőségének érdekében.

1999-ben Abruzzo Régió, L'Aquila, Pescara, Teramo és Chieti provinciával együttműködve létre hozta a Jóléti Szociális Szolgáltatások Megfigyelőközpontját a regionális struktúráján belül. A Központ segítséget nyújt a regionális és helyi szintű döntéshozatalban igényfelmérésekkel és szilmi tanácsadással.

Abruzzo Régió nagy tapasztalattal és kapacitással rendelkezik EU-s programok koordinálásában és végrehajtásában is. Jelen is szerepet vállal számos projektben, úgy mint Leonardo da Vinci, GRUNDTVIG 1 és 2, Culture 2000, Socrates Accompany Measure, INTERREG IIIA, IIIB, IIIC, IVC, MED, SEE and Programme of Public Health.

IRSID. Az Olasz Jelnyelvi Kutatási és Képzési Intézet (ONLUS) egy nonprofit szervezet, amelynek célja "... tudományos kutatások mindenekelőtt a LIS-el (Olasz Jelnyelv) kapcsolatban, képzés és a hallássérült és siket vagy néma emberek társadalmi integrációjának elősegítése, LIS tolmácsok képzése, a siketek és vakok kommunikációjával foglalkozó szakemberek és szociális munkások segítése". A szervezetet 2001-ben az L'Aquila Egyetem, a Pisai Egyetem Nyelvészeti Tanszéke és számos jelnyelvi tolmács és kutató alapította.

Lengyelország

A **Számítógépes Tudományok Főiskolája (WSINF)** Lodz-ban egy nem állami felsőoktatási intézmény, amelyre természetesen vonatkozik az 1990 szeptember 12-én elfogadott felsőoktatási törvény. A Főiskolát megvizsgálta és értékelte az Oktatási és Sport Minisztérium és regisztrálta a Nem Állami Tulajdonú Felsőoktatási Intézmények Nyilvántartásában a 108/1997. számon.

Ez az egyik legnagyobb független felsőoktatási intézmény Lodz környékén, amely IT mérnököket és számítógépes tudományokkal, számítástechnikával és gazdasággal, pedagógiával, számítógépes grafikával, művészeti grafikával foglalkozó hallgatókat képez. A közeljövőben tervezzük néhány üzleti képzés beindítását is, mint például Politika tudományok és Igazgatás. Jelenleg kb. 6500 hallgatónk van Lodz-ban és 3 másik egységben, Bydgoszcz-ban, Włocławek-ben és Opatówek-ben.

A hallgatók Bachelor és Master fokozatot is szerezhhetnek. A főiskola dinamikusan fejlődik, hogy hallgatói számára minél több lehetőséget biztosítson az értékálló tudás megszerzésére elismert tudósok, oktatók és szakemberek által.

A nagyot halló hallgatók számára speciális rendszert vezettek be, ami sokkal kényelmesebbé teszi az órákon való részvételüket. A rendszer, melynek neve PITAGORAS, a PFRON (Panstwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (Fogyatékosok Nemzeti Rehabilitációs Alapja)) segítségével alkalmazzák. További lehetőségek vannak a Sportközpontban és a hallgatók nagyon könnyen juthatnak edzéslehetőségekhez, hogy akár nemzeti vagy nemzetközi bajnokságokat nyerjenek.

A Főiskola együttműködik külföldi egyetemekkel és főiskolákkal (Egyesült Királyság, Finnország, Franciaország, Ukrajna, Bulgária), ami lehetővé teszi a hallgatók számára a külföldi gyakorlat szerzést és a SOCRATES ERASMUS programok segítségével a hallgatócseréket, ezáltal bővítve a nemzetközi oktatási tapasztalatok körét.

A WSINF a City & Guilds Pitman Qualifications Approved Centre által akkreditált angol nyelvvizsga intézmény.

Siketek Lengyelországi Egyesülete (PZG)

Az Egyesület a Siketek Európai Uniójának (EUD) és a Siketek Világszervezetének (WFD) is tagja.

Az Egyesület 2006-ban ünnepelte fennállásának 60. évfordulóját. Mióta 1946. augusztus 26-én a Siketek és Némák Egyesületeinek Gyűlésén megalapították, a Siketek Lengyelországi Egyesülete országsszerte hatékonyan dolgozik, kb. 100 000 tagjáról gondoskodik.

Az Egyesület fő célja az, hogy tömörítse a siket és nagyothalló embereket azért, hogy számukra életük minden aspektusára kiterjedő segítséget nyújthasson. Az Egyesület segítséget nyújt a fiatalok és gyermekek számára halláskárosodásuk diagnosztizálásában, szervezi számukra a beszéd és hallás rehabilitációját. A PZG tevékenységei a

siketek vagy nagyothallók szociális, szakmai i s kulturalis rehabilitacijoja cellozza. A kezdetektol fogva ez az egyesulet vegzi a legatfobb koru tevékenységeket a hallaskarosodott emberekert.

A Lodz-ban mukodo tagszervezet létrejotte ota szinten folyamatosan dolgozik. Kb. 8000 tag erdekében fejti ki tevékenységét. Fő tevékenysége a fiatalok i s gyermekek szociális rehabilitacijoja, de foglalkoznak felnott koruak teljes koru rehabilitacijojaival is.

Néhány nevezetes esemény az Egyesület 60 éve alatt:

Sport - Łódź Tánc Csoport - Łódź Pantomim Színház - Festészet a terápiában - WTZ -Siketek Európai Művészeti Fesztiválja -Ifjú tehetségek Stúdiója.

Magyarország

Az SZTE Egészségtudományi i s Szociális Képzési Kar Szociális Munka i s Szociálpolitika Tanszék

2000. január elsején új egyetemet alapítottak Szegeden. A Szegedi Tudományegyetem a korábbi József Attila Tudományegyetem, Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem i s a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola jogutódjaként jött létre.

Jelenleg az Egyetemnek 12 Kara van: Állam i s Jogtudományi Kar, Általános Orvostudományi Kar, Bölcsészettudományi Kar, Egészségtudományi i s Szociális Képzési Kar, Gazdaságtudományi Kar, Gyógyszerésztudományi Kar, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Fogorvostudományi Kar, Mérnöki Kar, Mezőgazdasági Kar, Zeneművészeti Kar, Természettudományi i s Informatikai Kar.

A Szegedi Tudományegyetem közel 30 ezer hallgatója 68 Master i s 66 Bachelor szintű képzés közül választhat. Az Egyetemen továbbá 17 doktori iskola is létezik.

Szegedi Tudományegyetemen folyó magas szintű oktató i s tudományos kutatómunka alapját az intézményeinkben tevékenykedő 1.713 fő oktató képezi.

A Shanghai Jiao Tong Egyetem által immár ötödik alkalommal végzett nemzetközi felmérés szerint a Szegedi Tudományegyetem 2007 évben a világ 500 legjobb egyeteme között igen előkelő helyet foglal el. Mint ismeretes, 2003 óta az Egyetem kiváló helyezésekkel rendelkezik az akadémiai rangsorban: ebben az évben intézményünket a 305 - 401. helyre sorolták a világ legjobb egyetemei között.

A **Szociális Munka i s Szociálpolitika Tanszék** az Egészségtudományi i s Szociális Képzési Karon belül működik. Védőnőket, gyógytornászokat, ápolókat i s szociális munkásokat képeznek ezen a Karon.

A Szociális Munka Tanszék 1989-ben alapították az akkori két szegedi egyetem együttműködésében (József Attila Tudományegyetem i s Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Egyetem). Az oktató munkatársak száma 15 fő, ugyanakkor a Tanszék számos külső oktatót is foglalkoztat. A nappali tagozatos hallgatók száma körülbelül 250, a levelező tagozatos hallgatóké mintegy 300 fő.

A Tanszéken oktatott tantárgyak többek között: Kisebbségpolitika, Antidiszkrimináció a nemzetközi i s az alkotmányos jogban, Szociális munka marginalizálódott csoportokkal, Szociális munka munkanélküliekkel, Szociális munka fogyatékos személyekkel, Szociális munka szenvedélybetegekkel stb.

A tanszéknek helyet adó nyolc-emeletes épület Szeged nyugalmas, külvárosias negyedében helyezkedik el.

2006-ban a Bologna-folyamat szellemében kezdtük meg szociális munkások BA fokozatú képzését. Ez a képzés a társadalomtudományokhoz kapcsolódik, azonban nagyon gyakorlat központú megközelítést alkalmaz tantervében.

A szociális munkások képzésének középpontjában a segítő tevékenységek állnak. Képzésünk célja olyan szakemberek kibocsátása, akik felkészültek arra, hogy szakmájukat végezve alkalmazzák az emberi viselkedésről i s a szociális rendszerekről való tudásukat. Legyenek képesek megteremteni i s megvédeni az emberek i s társadalmi környezetük közötti összhangot, megelőzni i s megoldani a problémákat.

A Szociális munka alapszak (BA) képzése 7 szemeszter (félév) hosszú. Az utolsó félévben a hallgatók teljes képzési idejüket összefüggő terepgyakorlaton töltik.

A tanszék munkáját számos technikai eszköz segíti, támogatva a modern oktatási módszereket.

PARTNERZY

Włochy, Region Abruzzo: Organ zarządzający **Regionem Abruzzo** posiada departamenty Zdrowia, Kultury, Spraw Socjalnych, Kształcenia Zawodowego i Nauczania, Energii, Środowiska, Prac Publicznych etc. Władze regionalne sprawują kontrolę nad władzami samorządowymi miast oraz innymi organami administracyjnymi regionu. Region Abruzzo ma ogromne doświadczenie w przygotowywaniu i nadzorowaniu rozbudowanych projektów (takich jak Leonardo Da Vinci I/01/B/F/PP/-120676 GRUNDTVIG 2 01-ITA0-SG0-00002-1 i 02-ITA01-SG01-0068-1 i 04-ITA01-S2G01-00186 GRUNTVIG 1 100396-CP-1-MT I 1011294-CP 1-2002-1-FR CULTURE 2000 0399 001CLT CA11 i CLT 2002 SEC VA A1 1-23 Socrates Accompany Measure 112745-AM-1-2002-1FR Culture 2000 0399 001 CLT CA11 i CLT 2002 SEC VA A1 I-23 Socrates Accompany Measure 112745-AM-1-2003-1-DE-ACC-MEAS-SMS i 2005 08900, 001 002 SO2B-81AWC Programmes et a Actions Social - Employ VS 20030668 Art. 6 2005VP021 20080 INTERREG IIIB 3B036 i 2A007 INTERREG IIIC 3S00251 i 4E0034N, itd.). Proponowany projekt umożliwi zbudowanie odpowiednich struktur oraz wdrożenie zarządzeń i praw, które przyczynią się do poprawy jakości świadczeń socjalnych na każdym poziomie edukacji. Wpłyne on także na zmianę zachowania wobec problemów niepełnosprawnych oraz zapewni im równy dostęp do edukacji.

Włochy, Instytut Badań, Studiów, Nauczania i Rozpowszechniania Włoskiego Języka Migowego jest organizacją non profit, której celem jest działanie na rzecz badań nad językiem migowym i opieką nad niesłyszącymi oraz nauczania, konstruktywnego wsparcia i integracji społecznej niesłyszących, niedosłyszących i głuchoniewidomych, a także na rzecz szkoleń dla nauczycieli oraz kursów dla tłumaczy języka migowego, techników komunikacji dla głuchoniewidomych oraz pracowników socjalnych.**Instytut Badań, Studiów, Nauczania i Rozpowszechniania Włoskiego Języka Migowego** powstał w 2001 roku przy współpracy Uniwersytetu L'Aquila, Wydziału Lingwistyki na Uniwersytecie w Pizie oraz tłumaczy i badaczy języka migowego.

Polska: Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi jest niepaństwową uczelnią wyższą działającą zgodnie z zasadami i przepisami prawa dotyczącego edukacji wyższej z dnia 12 września 1990 r. Wyższa Szkoła Informatyki uzyskała

akredytację Ministerstwa Edukacji i Sportu i została wpisana do rejestru niepaństwowych uczelni wyższych pod numerem 108 w roku 1997.

Jest to jedna z największych uczelni wyższych w regionie łódzkim, która kształci studentów w dziedzinach Informatyki, Informatyki i Ekonometrii, Pedagogiki i Studiów Edukacyjnych, Architektury Wnętrz, Artystycznej Grafiki Komputerowej, Ekonomii oraz Wychowania Fizycznego, a także szkoli inżynierów IT. Obecnie w łódzkiej WSInf oraz jej oddziałach w Bydgoszczy, Włocławku i Opatówku studiuje około 6500 osób. WSInf oferuje studia pierwszego (dyplom licencjata) i drugiego stopnia (dyplom magistra). Uczelnia rozwija się dynamicznie i umożliwia swoim studentom zdobycie cennej wiedzy od cenionych pracowników naukowych, nauczycieli akademickich i ekspertów. Z myślą o osobach niedosłyszących i ułatwieniu im uczestnictwa w kursach akademickich, WSInf wprowadziła przy współpracy z PFRON (Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych) system PITAGORAS. Kolejnym udogodnieniem jest Centrum Sportowe, dzięki któremu studenci mogą rozwijać się fizycznie, a które w perspektywie umożliwi im zdobywanie nagród na krajowych i międzynarodowych mistrzostwach. WSInf współpracuje z europejskimi uniwersytetami i szkołami z m.in. Wielkiej Brytanii, Finlandii, Francji, Ukrainy czy Bułgarii. Studenci mają więc styczność z metodami nauczania stosowanymi za granicą. Mogą wzbogacić swoją wiedzę i doświadczenie poprzez wyjazdy na zagraniczne uczelnie w ramach programu SOCRATES ERAZMUS. Jako partner międzynarodowej grupy City&Guilds, WSInf otworzyła Autoryzowane Centrum Egzaminacyjne, oferujące możliwość uzyskania certyfikatów języka angielskiego honorowanych na całym świecie.

Węgry: Zakład Pracy Socjalnej i Polityki Społecznej na Uniwersytecie w Szeged

Uniwersytet w Szeged powstał 1 stycznia 2000 roku w wyniku połączenia trzech uczelni: Uniwersytetu im. Józsefa Attyli, Akademii Medycznej im. Szent-Gyorgyi Alberta oraz Kolegium Nauczycielskiego im. Juhasza Gyula.

Uniwersytet w Szeged ma 11 wydziałów: Wydział Prawa, Wydział Medycyny Ogólnej, Wydział Sztuki, Wydział Nauk o Zdrowiu, Wydział Ekonomii i Business Administration, Wydział Farmacji, Wydział Nauk Ścisłych, Kolegium Nauczycielskie im. Juhasza Gyula, Wydział Rolnictwa, Wydział Nauk o Żywności. Instytut Pracy Socjalnej i Polityki Społecznej podlega Wydziałowi Nauk o Zdrowiu. Nauka w Instytucie Pracy Socjalnej i Polityki Społecznej trwa cztery lata i przygotowuje studentów do zawodu pielęgniarzki/pielęgniarsza, pielęgniarzki środowiskowej/pielęgniarsza środowiskowego, fizjoterapeuty, oraz pracownika opieki społecznej. Instytut Pracy Socjalnej został założony w 1989 roku przy współpracy dwóch ówczesnie działających uniwersytetów w Szeged: Uniwersytetu im. Józsefa Attyli oraz Akademii Medycznej im. Szent-Gyorgyi Alberta. Instytut Pracy Socjalnej i Polityki Społecznej zatrudnia 15 na pełnym etacie oraz kilku wykładowców wizytujących. W Instytucie uczy się 598 studentów z czego 326 to studenci korespondencyjni. Kursy oferowane Instytut obejmują Politykę Wobec Mniejszości Narodowych, Przeciwdziałanie Dyskryminacji w Prawie Konstytucyjnym i Międzynarodowym, Praca Socjalna z Bezrobotnymi, Niepełnosprawnymi i Grupami Marginalizowanymi.



2

INDICE

Introduzione	Pag	3
Partner	Pag	7
Italia	Pag	15
Partner Italiani	Pag	42
Ungheria	Pag	44
Partner Ungheresi	Pag	70
Polonia	Pag	73
Partner Polacchi	Pag	96
Inglese	Pag	98
Conclusioni	Pag	117



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

ITALIA



ITALIA

Regione Abruzzo

Background

La storia del nostro Paese, rispetto all'educazione dei sordi, è caratterizzata, a differenza di quanto è avvenuto in altre nazioni, da una scelta rigidamente oralista che per quasi un secolo ha condizionato i percorsi pedagogici e didattici.

In nome di questa scelta, la Lingua dei segni, che sin dall'antichità era stata sempre utilizzata dalle persone sorde per comunicare, come testimonia anche Platone, viene lasciata fuori dall'educazione e dalla scuola, cancellando secoli di storia e di tradizioni nell'educazione dei sordi e condizionando in modo negativo la vita sociale dei sordi.

Essere bilingue per la persona sorda significa conoscere sia la lingua dei segni che l'italiano parlato e scritto.

E' da sottolineare che per imparare l'italiano (perché di apprendimento si tratta e non di acquisizione) occorre una lunga terapia logopedica che può durare anche 10/12 anni, mentre l'acquisizione dei segni avviene in modo naturale, spontaneo e veloce perché, essendo una modalità comunicativa visivo gestuale, utilizza la vista che è integra.

Allora i segni possono rappresentare il primo codice comunicativo del bambino sordo, così che egli possa comunicare con la madre, la famiglia e il mondo, acquisendo informazioni e conoscenze.

In questo modo si evita il rischio che al deficit si aggiunga un ritardo nell'apprendimento e che alla sordità si uniscano problemi di tipo psicologico, dovuti alle carenze nella comunicazione familiare.

Nella Comunità europea mezzo milione di persone è affetta da sordità profonda e altrettante sono persone ipoudenti. La lingua dei segni è la lingua preferita o l'unica lingua utilizzata dalla maggior parte di queste persone.

In Italia i sordi rappresentano circa l'1 per mille della popolazione. Non si tratta però di una categoria omogenea, anzi dietro la parola sordo ci sono realtà molto diverse tra loro:

- bambini nati sordi o divenuti tali entro i 3 anni di vita (cioè prima di aver acquisito completamente il linguaggio), oppure diventati sordi dopo i 3 anni;
- sordi figli di sordi e sordi figli di udenti;
- sordi che conoscono la Lis (Lingua dei segni italiana) e sordi che non la conoscono;
- sordi rieducati al linguaggio con un metodo esclusivamente orale;
- sordi rieducati con il metodo bimodale;
- sordi esposti ad un'educazione bilingue; - sordi che hanno subito l'impianto della coclea (non si ha notizia di indagini scientifiche sulle conseguenze degli impianti, né dal punto di vista funzionale-uditivo, né dal punto di vista psico-attitudinale).

Normativa

Per quanto concerne la ricostruzione storica del diritto allo studio, le prime leggi che si occupano degli alunni con difficoltà, negano ogni possibile frequenza di questi nella scuola dei "normali" relegandoli in situazioni d'emarginazione. Con la promulgazione della Carta Costituzionale si creano le premesse per l'evoluzione di una legislazione a favore dei cittadini portatori di handicap. La Costituzione riconosce parità di diritti a tutti i cittadini (art. 3), l'istruzione scolastica per tutti (art. 34) e, in particolare, il diritto all'educazione e alla formazione professionale per inabili e minorati (art. 38). La creazione dell'Ente Nazionale Sordomuti, nell'immediato dopoguerra, al pari di altri Enti parastatali con finalità assistenziali, intervenne sostanzialmente per attuare quel diritto di cui all'art.38. Infatti lo Stato delegò all'ENS la formazione di diverse scuole speciali professionali "dedicate" ai giovani sordi. Questi principi non trovarono subito attuazione nel mondo della scuola ordinaria. Dal 1971, con la legge 118 del 30 marzo, si riconosce per la prima volta il diritto all'istruzione nella scuola comune e si dispongono provvedimenti per assicurarne la frequenza (art. 28): come il trasporto gratuito, l'eliminazione delle barriere architettoniche nelle sedi scolastiche e l'assistenza. A partire dal 1975, ci sono diverse circolari ministeriali, ma la prima che riguarda specificatamente la problematica dell'inserimento scolastico è la 227/75 che prevede il raggruppamento di scuole materne, elementari e medie, all'interno di ambiti territoriali definiti, da attrezzare in maniera particolare e nelle quali attivare esperienze di inserimento di alunni disabili, a prescindere dalla tipologia della minorazione. Solo nel 1977, con l'emanazione della legge n. 517 del 4 agosto, si delinea, almeno per la scuola elementare e media inferiore, un quadro normativo chiaro e preciso. Nell'art. 2 si sancisce che: "...la scuola attua forme di integrazione a favore degli alunni portatori di handicap...devono essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio sociopsicopedagogico e forme particolari di sostegno...". La legge 517/77, oltre a riconoscere l'importanza di interventi educativi individualizzati e finalizzati al pieno sviluppo della personalità degli alunni, prevede attività di gruppo anche fra classi diverse, consente di svolgere attività integrative nell'ambito della programmazione educativa e indica criteri per l'utilizzazione degli insegnanti di sostegno. E' da notare che a differenza delle disposizioni precedenti non si parla d'inserimento, ma si introduce il termine integrazione; inoltre, non ci si riferisce più a distinte categorie di disabili, ma a tutti i portatori di handicap. La legge 517/77 viene conosciuta attraverso numerose circolari. Tra queste la più importante è la C.M. 199/79, i cui contenuti anticipano diverse posizioni della Legge-quadro. In questa disposizione amministrativa si prescrive:

- la presenza dell'insegnante di sostegno ogni quattro alunni con handicap;
- la non utilizzazione di insegnanti senza qualifica o esperienza nel campo dell'handicap;
- la piena partecipazione dell'insegnante di sostegno a tutte le attività connesse con la programmazione didattica;
- la necessità di disporre di una specifica descrizione di situazione e di comportamento dell'alunno con handicap.

Altro provvedimento importante è il D.M. 26.8.81 che prevede la possibilità per gli alunni con handicap di sostenere gli esami di licenza media con prove differenziate "idonee a valutare il processo dell'allievo in rapporto alle sue particolari attitudini e al livello di partenza".

Vanno ricordate due circolari ministeriali, i cui contenuti saranno richiamati nella Legge Quadro. Sono la C.M. n. 258/83 e la C.M. n. 250/85.

La prima richiama la legge 517/77 e sottolinea la necessità di uno stretto coordinamento tra i servizi della scuola e quelli degli enti locali, senza però disporre alcuna norma; la seconda afferma che i nuovi programmi della scuola primaria devono dedicare particolare attenzione all'integrazione degli alunni handicappati ai quali si riconosce il diritto-dovere all'educazione e all'istruzione nelle scuole comuni. Ribadisce l'opportunità di stabilire intese tra scuola, enti locali e USL al fine di attuare "progetti educativi individualizzati".

Nel 1982 con la legge del 20 maggio n. 270, che introduce il ruolo organico per i posti di sostegno nella scuola dell'obbligo, si istituisce il sostegno didattico nella scuola materna. Per quanto riguarda la scuola secondaria, una sentenza della Corte Costituzionale del 1987, dopo 15 anni, dichiara illegittima la parte dell'art. 28 della legge 118/71, in quanto vi si afferma che la frequenza scolastica alla scuola media superiore sarà facilitata invece di disporre che è assicurata. La traduzione a livello amministrativo di questa "rivoluzionaria" sentenza (215/87) non si fa attendere molto.

La legge 104/92 costituisce una tappa fondamentale nell'evoluzione della normativa in materia di diritto allo studio dei disabili: vengono individuati condizioni e strumenti affinché il diritto allo studio sia esigibile in ogni contesto scolastico.

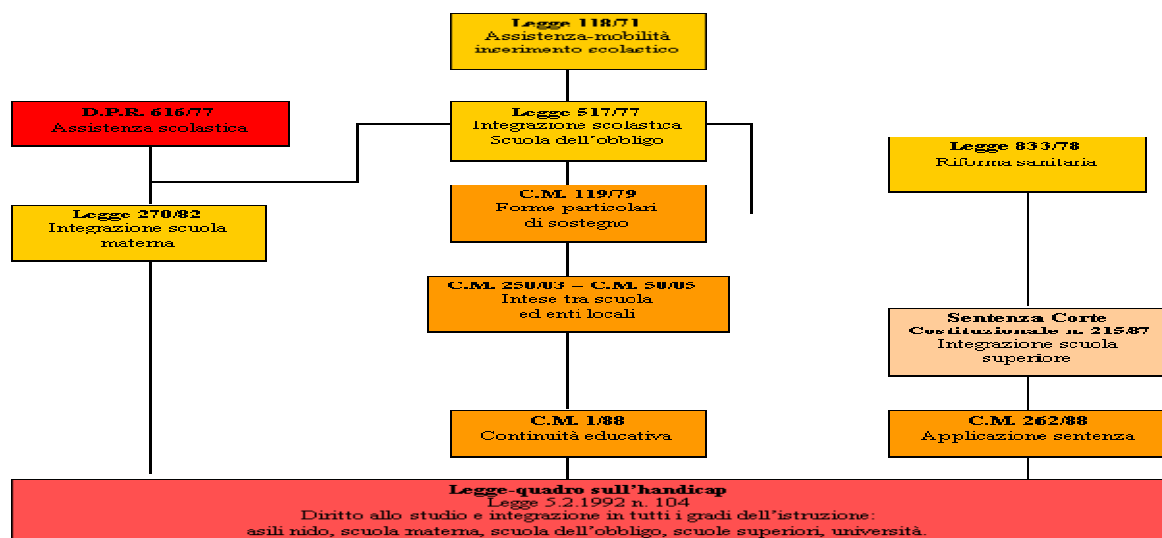
Per quanto riguarda i principi generali (art. 12 e 13), per la prima volta sul piano legislativo si garantisce l'inserimento in asili nido di bambini handicappati da 0 a 3 anni (art. 12 comma 1). Si prevede, infatti, che gli enti locali e le USL possano adeguare l'organizzazione e il funzionamento degli asili nido alle esigenze dei bambini handicappati. Si sancisce, quindi, il pieno diritto allo studio e alla frequenza scolastica nelle sezioni e classi comuni della scuola di ogni ordine e grado e nelle università (art. 12, comma 2 e art. 13, comma 1). Il diritto all'istruzione prescinde dalla situazione di gravità e deve essere assicurato senza alcuna eccezione. L'assolvimento dell'obbligo scolastico resta l'obiettivo principale anche per i minori con handicap che si trovano in strutture residenziali.

La legge oltre alla programmazione coordinata dei servizi scolastici con quelli territoriali prevede altri specifici e precisi interventi:

- dotazione alle scuole e alle università di attrezzature tecniche e di sussidi didattici;
- la sperimentazione da realizzare nelle classi frequentate da alunni con handicap.

Per la frequenza all'università prevede la programmazione di interventi adeguati al bisogno della persona e alla peculiarità del piano di studi e l'attribuzione di incarichi professionali ad interpreti per facilitare la frequenza e l'apprendimento di studenti non udenti. La legge-quadro, con qualche modifica, è attualmente in vigore.

Legge Quadro 8/11/2000 n° 328: realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali (per garantire la non discriminazione, le pari opportunità e i diritti di cittadinanza, eliminando o riducendo situazioni di disagio), e sue applicazioni. I principi riguardanti il nuovo sistema assistenziale posti da questa normativa sono tuttavia stati messi in forte dubbio dall'approvazione, appena un anno dopo, della riforma del Titolo V della Costituzione. Infatti, questo Titolo, è quello che opera la ripartizione delle materie tra la competenza dello Stato e le Regioni. Poiché la materia assistenziale, senza neppure esser nominata, è stata fatta rientrare tra quelle di esclusiva competenza delle Regioni, è sostanzialmente saltato il sistema di Carte dei Diritti previsto come obbligatorio dalla Legge 328 sulla cui possibilità di applicazione concreta si è ancora molto in dubbio. I codici Civile, Penale e la legge Notarile, trattano dell'assistenza al sordo, al muto ed al sordomuto attraverso un interprete (notare l'uso della terminologia quasi a differenziare casi di esclusiva natura medica e patologica). Ne trattano, tuttavia, in modo difforme e molto poco attento alle nuove realtà ed allo sviluppo degli studi in materia. V'è, ad esempio, ancora chi considera opportuna e sufficiente la semplice assistenza di un parente. Non sono attualmente previsti aggiornamenti degli stessi in materia di sordità e di interpretariato.



Servizi

Negli ultimi anni, il mondo della ricerca ha aperto nuove prospettive per la vita dei non udenti. La tecnologia e il Linguaggio dei Segni offrono diverse possibilità, al fine di abbattere le barriere della comunicazione.

In questo ultimo secolo, la tecnologia ha rivoluzionato la vita di tutti noi e soprattutto quella dei sordi.

Le informazioni sui servizi che si occupano principalmente di strumenti e attrezzature che possono aiutare la comunicazione, le esigenze e i compiti professionali, l'autonomia personale e la vita di relazione, possono essere riassunte come segue:

Cultura, Sport e Tempo libero

Le informazioni contenute nell'area riguardano attività sociali, del tempo libero sia quotidiane (dopo scuola, dopo lavoro) sia eccezionali (vacanze, accessibilità ad itinerari turistici), all'attività fisica e sportiva. Si tratta di situazioni che incidono fortemente sulla costruzione della personalità di ogni individuo e che non possono essere ignorate né dalla persona handicappata né da coloro che a qualsiasi livello si occupano della sua integrazione sociale.

Documentazione, Informazione

L'area si occupa dei servizi che fanno informazione, che raccolgono documentazioni di vario tipo (dalle esperienze ai testi) e che offrono servizi con personale qualificato a cui rivolgersi per sapersi orientare e per ricevere informazioni nella materia di competenza.

Istruzione

Un nuovo quadro di relazioni tra autonomie scolastiche e autonomie locali, che si presentano come un insieme di autonomi tra loro quanto a responsabilità e funzioni, ma con lo stesso obiettivo di garantire la possibilità di raggiungere elevati livelli culturali e il diritto all'apprendimento e al successo formativo." Le informazioni che si possono reperire riguardano tutta la fascia dell'istruzione, dai servizi educativi (asilo nido e scuola dell'infanzia) all'università; scuole speciali ed integrate, formazione professionale, consulenza e interventi per il diritto allo studio.

Lavoro e Occupazione

Dal sito internet "Handicap in cifre" . L'inserimento nel mondo del lavoro e l'autonomia economica sono fattori estremamente importanti per l'integrazione sociale delle persone con disabilità. La legislazione italiana in tema di persone con disabilità ha avuto un'evoluzione significativa con la legge 68/99 , la cui finalità è "la promozione dell'inserimento e della integrazione lavorativa delle persone disabili nel mondo del lavoro attraverso servizi di sostegno e di collocamento mirato" In questa area si collocano i servizi che si occupano di orientamento, formazione professionale, inserimento lavorativo, e dei servizi erogati da enti e istituzioni competenti sul territorio.

Mobilità

Le indicazioni dei servizi contenuti in questa area riguardano, in generale, la possibilità da parte di persone disabili, di vivere una vita autonoma. Mobilità è intesa in modo ampio, "come possibilità da parte della persona disabile di sperimentare rapporti affettivi, economici, politici, culturali e solidaristici che emergono come condizione fondamentale per poter strutturare la propria identità". L'interesse si rivolge, dunque, ai servizi che organizzano e gestiscono trasporti e la riduzione o eliminazione delle barriere architettoniche.

Servizi Sociali e Sanitari

L'area contiene indicazioni relative ai servizi sociali e sanitari erogati e/o gestiti dalle istituzioni pubbliche e private. Sono comprese informazioni che riguardano strutture, attività, servizi destinati a promuovere, mantenere e recuperare la salute fisica e psichica. e servizi e progettualità che rispondono a necessità di assistenza, intervento terapeutico ed educativo nell'ambito della famiglia o in un ambiente protetto.

Terzo Settore

Nucleo di interesse dell'area sono le risorse e le opportunità che fanno capo al mondo dell'associazionismo, del volontariato, gruppi vari di matrice sia laica sia religiosa che costituiscono, appunto, il cosiddetto terzo sistema.

Tutela dei Diritti

Le informazioni di questa area riguardano strettamente gli ambiti della vita quotidiana, negli aspetti normativi, e nei servizi organizzativi e gestionali che in particolare le associazioni di categoria mettono in atto per favorire il disbrigo di pratiche riguardanti soprattutto agevolazioni e prestazioni nei settori sociale, assistenziale, lavorativo, fiscale e scolastico.

Istruzione

Premesso che in Italia la situazione dell'integrazione scolastica non è omogenea, né classificabile secondo parametri territoriali, il dato generale che emerge è che ad una legislazione sicuramente avanzata non sempre corrispondono delle strutture adeguate, una preparazione specifica dei docenti e un'informazione capillare e completa delle famiglie. Risulta che l'inserimento dei sordi nelle scuole comuni è meglio realizzato a livello di scuola materna ed elementare, sia perché le esigenze comunicative dei bambini a questa età sono meno complesse, sia perché i contenuti scolastici sono più semplici. E' invece nella scuola superiore di 2° grado e nell'università che le problematiche irrisolte sono maggiori e più scottanti. Da una parte assistiamo a un incremento significativo dei ragazzi sordi che si iscrivono nelle scuole superiori di 2° grado, con prevalenza negli istituti professionali. Dall'altra, recenti indagini hanno evidenziato che molti di loro non riescono a raggiungere pienamente gli obiettivi scolastici. Questo per via dell'incapacità della scuola di dare loro le risposte adeguate. Inoltre molto spesso questi ragazzi non riescono a integrarsi realmente con gli udenti al di fuori dell'ambito strettamente scolastico. Attualmente le famiglie dei bambini sordi possono scegliere tra scuole speciali per sordi e scuole d'udenti; la maggior parte dei genitori opta per queste ultime perché preferisce avere i bambini a casa piuttosto che in un convitto e perché convinti che con l'inserimento nella scuola normale, ottengano un'istruzione migliore. Nelle scuole per udenti il bambino sordo, anche se seguito per alcune ore da un insegnante di sostegno, che tuttavia non sempre conosce la lingua dei segni, vive spesso una situazione d'isolamento non avendo nessun coetaneo sordo con cui incontrarsi, imparare od esercitarsi nella lingua dei segni. Avendo come unico modello quello udente, la percezione del sé risulta inevitabilmente come quella di un soggetto diverso dagli altri con il conseguente bisogno di mascherare il deficit.

Al momento la prassi più diffusa è la seguente:

- la famiglia inoltra domanda al Comune di residenza o alla Provincia (la competenza non è uguale in tutto il territorio) per ottenere l'assistente alla comunicazione
- spesso la Provincia non gestisce in proprio il servizio, ma delega enti, cooperative, associazioni, ecc.
- la nomina di questo operatore presuppone un attestato di frequenza al corso di L.I.S., il titolo di studio richiesto e la partecipazione ad un corso di formazione.

L'assistente alla comunicazione deve avere i seguenti requisiti:

- deve conoscere benissimo la Lingua dei segni italiana
- deve aver frequentato un corso di formazione
- * deve avere un titolo di studio adeguato: a) diploma di 3^a media per il nido e la scuola materna, b) diploma di maturità per il nido, la scuola materna e la scuola elementare, C) diploma di laurea per tutti i gradi scolastici (dal nido alle superiori).

L'università non sempre è sensibile e sollecita nel dare gli strumenti tecnologici e le figure di riferimento (interprete di Lis, tutor, prendi-appunti, ecc..) che possano aiutare lo studente, anche se la legge 104 lo prevede. Un primo successo è stato ottenuto con l'inserimento della Lis (Lingua dei segni italiana) tra le materie universitarie (D.M. 23/6/97 del Murst pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale del 29/7/97 n. 175, supplemento ordinario).

Risultati della Ricerca

La procedura da seguire per la ricerca è stata discussa ed approvata nel corso della prima riunione transnazionale in L'Aquila. I partners hanno individuato gli argomenti da valutare ed hanno deciso di dividere la ricerca in due parti:

- la prima sulla legislazione in vigore in ogni paese, con i dati concernenti i disabili ed in particolare ai non udenti;
- la seconda parte con i risultati delle risposte ai questionari da parte delle scuole, dell'università e degli allievi.

L'area sulla quale compiere la ricerca, era il territorio del Comune di ciascun paese partner.

Valutazione delle risposte ai questionari

La Regione Abruzzo ha fatto una ricerca per individuare tutte le scuole superiori presenti nel comune dell'Aquila, alle quali ha inviato una lettera ufficiale per la presentazione delle attività del progetto. Dopo il primo contatto è stato inviato il questionario, al quale le scuole hanno preferito rispondere tramite fax. Contatti occasionali sono stati intrattenuti soltanto ove necessario e per fornire eventuali informazioni di chiarimento. La prima parte del questionario con le informazioni generali (allievi del nr - insegnanti - allievi sordi) è stata inviata a tutte le scuole, mentre dopo una prima valutazione delle risposte, il questionario completo è stato trasmesso soltanto alle scuole con allievi non udenti. Le risposte non sempre sono state complete o corrette, pertanto le scuole sono state contattate telefonicamente per completare tutte le informazioni.

Soltanto un'Università è presente nel territorio dell'Aquila, pertanto il contatto è stato agevole, la procedura è stata la stessa delle Scuole Superiori.

Dopo aver raccolto i dati generali sugli allievi non udenti e valutato i risultati, un questionario con domande specifiche per gli studenti, è stato sottoposto agli allievi sordi delle scuole superiori e dell'università.

Risultati della ricerca

Scuole Superiori nel territorio del comune di L'Aquila: 12

Ist. Cotugno

(Liceo Ginnasio-Liceo Linguistico-Liceo Scienze Sociali-Liceo Socio Psico-Pedagogico)

Ist. Istruzione Sup. L. da Vinci

(Ist. Prof.Stato Industria, Art, Serv.Alberg.- Ist. Statale D'arte)

Istituto Tecnico per attività sociali

Istituto Tecnico Commerciale Statale

Istituto d'Istruzione Superiore

(Ist. Prof. Agricoltura- Ist. Prof. Servizi commerciali - Ist. Tec. Geometri)

Istituto Tecnico Industriale

Liceo Scientifico

Su una popolazione totale di 69.800 abitanti del comune della L'Aquila, gli allievi delle scuole superiori sono 4.229 con una percentuale di 6.06%

Gli allievi disabili sono 58 (1.37% sugli allievi totali) di cui 8 (0.19%) sordi e 50 (1.18%) con altre disabilità.

Il numero degli insegnanti è 540 e 29 insegnanti di sostegno

Ora/allievo per insegnante μ 73 minuti Ora/allievo per insegnante di sostegno μ 11

Assistente alla comunicazione 1 con il diploma ed certificato di qualificazione, corso di aggiornamento di 500 h •

Nessun interprete della lingua dei segni

Nessun servizio specifico per la famiglia

Pochi contatti con i servizi medico-sanitari • Soltanto 2 psicologi

Pochi programmi di integrazione

Soltanto 1 assistente sociale

Ufficio per le disabilità presente nelle scuola ma non sempre dotato di un coordinatore.

Risultati della ricerca degli allievi nelle scuole superiori.

Sei su otto hanno risposto, gli allievi hanno preferito fare il lavoro con i loro tutor.

Tipo di sordità:

5 Bradiacusia bilaterale serio

1 neurosensitivo

Lingua preferita •: 6 oralisti

- Insegnante di sostegno oralista per tutti gli allievi 1 insegnante segnante/oralista
- Insegnante di sostegno 10 ore settimanali per allievo
- Assistente per la Comunicazione solo per 5 allievi 1 senza assistente;
- Interprete della lingua dei segni per 4, nessun interprete per 2 studenti;
- Programmi d'integrazione di classe soltanto per 1 allievo organizzato dall'insegnante (sport-didattica)
- Buon livello della comunicazione con gli insegnanti, soltanto 1 ha difficoltà con l'insegnante;
- Buon livello della comunicazione e di integrazione con i compagni di classe, soltanto 1 ha difficoltà di integrazione;
- La formazione personale viene ritenuto utile da tutti gli allievi
- 3 di loro smetteranno di studiare
- 2 intraprenderanno una formazione professionale (informatica)
- 1 andrà all'università (chimica)

Tutti gli allievi sono interessati nella ricerca di una strada per uscire dal loro mondo silenzioso ma ciascuno di loro ha un modo differente per affrontare il problema. Principalmente il loro desiderio è quello di trovare un lavoro che possa dare loro il successo senza studiare a molto. Soltanto uno desidera andare all'università.

RISULTATI DELLA RICERCA dell' Università dell'Aquila

Su una popolazione totale di 69.800 abitanti del comune di L' Aquila gli studenti Universitari sono 23.000.

Non tutti gli studenti risiedono in L'Aquila, la maggior parte di loro si reca giornalmente nella città per assistere alle lezioni.

Il numero di studenti disabili è: 23 (1.0% sugli allievi totali) di cui 4 (0.017%) sordi e 19 (0.083%) con altre disabilità.

L'Ufficio per le disabilità è presente nell'università – Il coordinatore è il prof. Casacchia.

Esiste un Servizio di ricezione e di orientamento per gli studenti disabili (non specifico per non udenti)

Nessun interprete della lingua dei segni

Nessun servizio di trascrizione

Tutor presenti nell'Università

Nessuna informazione per servizi specifici per studenti disabili.

Nessuna informazione sui contatti con il servizio sanitario territoriale.

Soltanto 2 psicologi

Nessun assistente sociale

Riguardo agli studenti soltanto uno di loro ha risposto al questionario.

Risultati delle risposte degli studenti.

Grado di sordità: 90%

Lingua preferita: Orale

Utilizza poco il servizio di ricezione e di orientamento

Ha un tutor oralista

Ha un Assistente per il prendere appunti di cui è soddisfatta. Ha richiesto l'interprete, ma al momento non lo ha ottenuto. Non sa che tipo di servizio può essere sviluppato.

Buon livello di comunicazione con gli insegnanti.

Buon livello di integrazione e comunicazione con gli studenti del corso.

Continuerà gli studi.

La ricerca evidenzia che soltanto pochi studenti frequentano l'università, pertanto sarebbe opportuno approfondire la ricerca ed acquisire altre informazioni sui bisogni e sulle attese reali dei disabili.

Ungheria Background

Possibilità di integrazione degli studenti sordi e sordastri negli Istituti di istruzione superiore.

Questo studio è stato effettuato nell'ambito di un progetto di Grundtvig 2 intitolato: Centro di orientamento alla didattica per le disabilità sensoriali.

L'obiettivo principale del progetto è consentire l'accesso ad una istruzione superiore, in numero maggiore, dei disabili sensoriali e principalmente dei non udenti. Nei paesi partners, il numero degli studenti non udenti presenti nelle scuole superiori è basso, anche se si paragona la loro percentuale con quella di altri tipi di gruppi disabili. Vorrei contribuire alla realizzazione degli obiettivi del progetto con la preparazione di questo documento, in cui esamino la situazione in Ungheria. La mia ipotesi principale è che il tasso di studenti non udenti e sordastri nell'istruzione superiore è molto basso anche in Ungheria. Ciò significa che la situazione dovrebbe essere simile anche nell'istruzione di secondo grado. È compito di questo studio, basato su elementi empirici, provare tale ipotesi o negarla. Il questionario è stato compilato dallo staff dell'Istituto per la Ricerca, lo Studio e la Diffusione della Lingua dei Segni Italiana. Uno studio simile è stato effettuato dai partners polacchi del College of Computer Science a Lodz, sulla situazione in Polonia.

Istituzioni che si occupano di sordità e associazioni di non udenti

In Ungheria, il sistema delle istituzioni per le persone disabili fu istituito e sviluppato in modo abbastanza analogo e nello stesso periodo degli altri paesi europei.

Si deve considerare, tuttavia, che successivamente, a causa del lento sviluppo della società, dell'occupazione prolungata degli Asburgo e dell'oppressione, lo sviluppo ebbe una fase di rallentamento dopo i primi passi pieni di successo. Un esempio di ciò: in Francia soltanto quattordici anni dopo la fondazione della prima istituzione per sordomuti, fu aperta anche un'istituzione per ciechi e cinquanta anni più tardi iniziò anche l'istruzione e il trattamento per disabili mentali a livello istituzionale. In Ungheria, invece, occorrono ventiquattro anni per fondare la prima istituzione per ciechi e quasi settantacinque anni per fondare la prima istituzione per disabili mentali. Si deve aggiungere, inoltre, che la prima istituzione ungherese per sordi inizia tre decenni più tardi della Francia. I primi dati autentici, riguardo al trattamento individuale di una ragazza disabile (non udente) risalgono al 1786. Sono pubblicati dal giornale Mercur Ungarn in lingua tedesca e l'istruttore che insegna a questa ragazza sordomuta viene identificato con il nome di János Németh da Pest County. Tuttavia, l'articolo non descrive i metodi, i risultati o l'ambiente lavorativo dell'insegnante.

Di tutte le istituzioni per i disabili, la prima fu quella per i bambini sordi grazie all'iniziativa di András Cházár nel 1802. L'istituzione denominata Istituzione Reale di Vác per Sordomuti, fu finanziata dallo stato per una piccola parte, ma principalmente dalle fondazioni e dalle donazioni personali. Si stabilì che il numero degli studenti non doveva essere

superiore a sessanta, l'età di ammissione fosse compresa fra i 7-14 anni, che si poteva rimanere nell'istituzione fino a 20 anni e che i bambini con altre disabilità non potevano essere ammessi (1) .

Nel diciannovesimo secolo furono fondate più istituzioni per non udenti , ma erano connesse a situazioni locali, città. Attualmente ci sono sette scuole elementari per bambini sordi (Budapest, Eger, Kaposvár, Vác, Sopron, Szeged e Debrecen), una per sordastri (Budapest) e una scuola secondaria a Budapest con una classe per sordastri. In Ungheria, dopo la seconda guerra mondiale, la formazione dei bambini sordi fu basata sulla lettura labiale. Soltanto negli ultimi decenni la lingua dei segni si è diffusa gradualmente. Il concetto di base dell' insegnamento orale e dell'apprendimento è quello di integrare i bambini nella società oralista. La formazione degli interpreti della lingua dei segni e l'unificazione della lingua dei segni non sono ancora terminati e ci sono dialetti che si parlano simultaneamente l'uno accanto all'altro. Per quanto riguarda il sistema scolastico, i bambini sordi studiano principalmente in un ambiente speciale, ma ci sono alcune, anche se poche, scuole elementari integrate. Tale situazione si riferisce in particolare agli studenti delle scuole secondarie e dell'università: essi studiano insieme agli studenti udenti, ma non ricevono l'aiuto adeguato, anche se è garantito legalmente. Non sono stati stabiliti gli indirizzi culturali delle scuole secondarie e delle università. Ciò spinge a non frequentare queste scuole e a non assumere apertamente la propria identità.

La Federazione Mondiale dei Sordi (F.M.S.) è stata fondata in Italia ed attualmente comprende 127 Stati membri ed istituzioni inclusa SINOSZ (Associazione Ungherese per Sordi e Sordastri). Essa rappresenta gli interessi di quasi 70 milioni di persone affette da ipoacusia, il 70% delle quali vive in circostanze difficili in un mondo in continua espansione e sviluppo. L'FMS ha l'obiettivo di difendere i diritti umani dei sordi e dei sordastri, riconosce la lingua dei segni come lingua, fornisce le pari opportunità in ogni settore, compresa la possibilità di accedere all'istruzione e alle informazioni.

In Ungheria le persone non udenti adulte hanno iniziato ad organizzarsi nel 1802, dopo l'inizio dell'istruzione scolastica, grazie ad András Cházár. Nel 1907 fu fondata la Casa Nazionale per i Sordi "Cházár András". Tale organizzazione è stata modificata nel 1950 in Associazione dei Sordomuti. Nel 1952 è stato adottato il nuovo regolamento con l'obiettivo di difendere i loro interessi e ciò si può evincere anche dal nuovo nome: Associazione Nazionale dei Sordi e dei Sordastri (SINOSZ).

Sinosz è diventata un'associazione sociale indipendente dal 1989, aiuta i sordi e i sordastri ad integrarsi nella società e ad avere successo nella vita ed è finanziata principalmente dallo Stato e parzialmente dalle donazioni.

In ogni contea ed in ciascuna delle sue sedi, risiede un'associazione locale affiancata da associazioni municipali e clubs che comprendono sordi, sordastri e personale di sostegno. L'associazione aiuta i propri membri a trovare lavoro, ad istruirsi, a ottenere qualifiche, a partecipare ai corsi e a far parte di clubs . Essi possono, inoltre, partecipare agli eventi culturali ed alle iniziative sportive.

Una parte delle attività attuali dell'associazione si ispira ai vecchi obiettivi: in qualità di lobby e organizzazione professionale, aiuta e sostiene l'integrazione sociale dei sordi e sordastri e il loro successo individuale. Essa opera secondo legge per quanto riguarda la formazione delle società e la loro costituzione. Assiste, inoltre, i suoi membri con i servizi (interpretazione della lingua dei segni, consulenza legale) e organizza programmi (principalmente culturali e giovanili) a livello di contea.

La percentuale delle persone sorde e sordastre tra la popolazione e dati statistici sull'istruzione

Al giorno d'oggi è difficile valutare la percentuale di sordi e sordastri in Ungheria. E' sicuro, tuttavia, che essa è più elevata rispetto a quanto è indicato nelle singole organizzazioni. La motivazione di ciò è che, da un lato, essi non si sentono di appartenere alla categoria di sordi e quelli con le abilità comunicative migliori non sono iscritti; dall'altro lato, alcuni di loro non vogliono integrarsi nel sistema scolastico e nel mercato del lavoro, perché non hanno esperienze positive e non ottengono alcun sostegno. Poiché in Ungheria l'istruzione è obbligatoria, teoricamente potrebbero essere iscritti nel sistema scolastico; tuttavia negli anni successivi, si possono trovare grosse differenze fra i dati statistici e la realtà effettiva. Oggi in Ungheria circa il 10% della popolazione soffre di ipoacusia (quasi 1 milione di persone). Il numero dei non udenti è di circa 60.000 e i sordastri ad un livello grave, sono quasi 300.000. Se esaminiamo i seguenti dati statistici dal 1998, possiamo concludere che il numero dei muti, dei non udenti e dei sordastri, coincide complessivamente con la cifra riportata sopra.

Tabella 1. La percentuale dei gruppi di non udenti (Fonte: Kósa e Lovász, 1997)

	Percentuale	Numero di persone
Sordastri, sordi	11,8 %	43 475
muti, sordomuti	1,2 %	4 525
altri (disabili fisici, ciechi, altro)	87 %	320 265
Numero complessivo	100 %	368 265

Possiamo constatare che il numero del gruppo di riferimento è di 48.000 persone. Se consideriamo le qualifiche scolastiche si nota che:

- l'11 % non è andato a scuola e, escludendo tale percentuale, i non udenti o sordomuti costituiscono il 54% (21.785 persone)
- coloro che hanno frequentato la scuola speciale sono:
 - o sordomuti : 61,6 %
 - o non udenti: 33 %
- il 3 % dei sordastri intervistati non ha qualifiche scolastiche e tale percentuale costituisce il 28% dei sordi
- il 4,6 % dei sordastri ha un diploma e tale percentuale rappresenta lo 0,6 % dei sordi

¹ Gordosné Dr. Szabó Anna: Gyógypedagógia történet II. Tankönyvkiadó. Budapest, 1972

Questi dati sono allarmanti perché evidenziano che i non udenti sono quasi del tutto esclusi dall'istruzione superiore. Nell'Università di Szeged, dove il numero degli studenti è di circa 30.000, sono iscritti 56 studenti disabili e solo 3 fra di loro sono non udenti.

Tabella 2: Bambini disabili nella Contea di Csongrad all'inizio dell'anno accademico 2005/2006 (Fonte: Agenzia di Statistica Centrale)

Disabilità	Tipo di scuola				
	Elementare	Professionale	Speciale	Secondaria*	Tecnica secondaria*
Disabili mentali di grado lieve	824	121	213	-	-
Disabili mentali	164	3	38	-	-
Sordastri	26	7	-		2
Sordi	73	17	-	-	-
Ipovedenti	5	-	-	-	-
Ciechi	2	-	-	-	-
Disabili fisici	16	2	-	-	-
Soggetti con disabilità linguistica	6	-	-	-	-
Disabili fisici e mentali di grado lieve	1	-	-	-	-
Disabili fisici e mentali	6	-	-	-	-
Autistici	18	-	-	-	-
Dislessici e altri disturbi	976	23	-	4	12
Soggetti con gravi disturbi comportamentali e nell'apprendimento	126	2	-	1	-
Numero complessivo	2243	175	251	5	14
Solo sesso femminile	729	79	92	1	4

Gli studenti possono frequentare l'istruzione superiore solo se le scuole sono contrassegnate da * .

Dai dati si può notare che nella contea non sono stati immatricolati studenti sordi nelle scuole di istruzione secondaria e che soltanto due studenti sordastri risultano iscritti. Esaminando le statistiche nazionali dell'anno accademico 2005/2006 nelle scuole elementari, possiamo notare che il numero di bambini sordi nelle scuole speciali (non integrate) era 540. Gli studenti sordi nella contea di Csongrad erano 97 e studiavano a Szeged. Secondo le stesse statistiche, durante l'anno accademico 2005/2006 c'erano 833 bambini disabili nella scuola professionale, dei quali 21 erano sordi e 54 erano sordastri. Questi studenti vengono formati per il lavoro, ma non frequentano le scuole di istruzione superiore né sostengono l'esame della scuola secondaria ritenuto obbligatorio. Nella regione a sud dell'Ungheria sono stati iscritti nella popolazione 7 studenti sordastri e 17 studenti sordi .

Tabella 3: Bambini disabili nella Regione a sud dell'Ungheria all'inizio dell'anno accademico 2005/2006 (Fonte: Agenzia di Statistica Centrale)

Disabilità	Tipo di scuola				
	Elementare	Professionale	Speciale	Secondaria*	Tecnica secondaria*
Disabili mentali di grado lieve	3342	170	1133	-	-
Disabili mentali	621	3	150	-	-
Sordastri	64	7	-	1	2
Sordi	76	17	-	-	-
Ipovedenti	24	1	-	-	-
Ciechi	2	-	-	-	-
Disabili fisici	45	2	-	4	-
Soggetti con disabilità linguistica	50	-	-	-	-
Disabili fisici e mentali di grado lieve	1	-	1		
Sordastri e disabili mentali di grado lieve	1	-	2	-	-

Sordi e disabili mentali di grado lieve	1	-	-	-	-
Disabili fisici e mentali di grado lieve	3	-	1	-	-
Disabili fisici e mentali	7	-	-	-	-
Autistici	72	2	-	1	-
Dislessici e altri disturbi	4723	189	-	39	88
Soggetti con gravi disturbi comportamentali e nell'apprendimento	976	51	11	5	11
Numero complessivo	10008	442	1298	50	101
Solo sesso femminile	3633	139	509	18	20

Legislazione

Una legge completa sui diritti dei disabili- compresi i sordi - è stata approvata nel 1998 dal Parlamento. Precedentemente, questo settore era regolato da varie leggi e decreti (che si riferiranno successivamente).

Nella parte che segue, si ricapitolano i regolamenti di base della Legge XXVI del 1998 sui diritti dei disabili e sulla garanzia delle pari opportunità (Legge delle pari opportunità). L'obiettivo di questa legge è di definire i diritti dei disabili, di illustrare gli strumenti necessari per difendere i loro interessi, di regolare la loro difficile riabilitazione e, di conseguenza, di assicurare le pari opportunità, un modo di vivere indipendente e la partecipazione alla vita sociale al livello legislativo più elevato. Lo Stato si impegna a far diminuire o persino a mettere termine agli svantaggi congeniti o acquisiti che i disabili patiscono eguagliandoli alle persone non disabili con i mezzi offerti dalla legge.

Caratteristiche del disabile secondo la Legge delle Pari Opportunità

Sono disabili coloro che possiedono le abilità sensoriali particolarmente visive e uditive, l'abilità motoria, l'abilità mentale o le competenze nella comunicazione a un livello limitato o assente con conseguenti svantaggi nella vita sociale. La legislazione considera la riabilitazione come il mezzo principale che garantisce la loro partecipazione alla vita ed all'indipendenza sociali. La riabilitazione non può essere limitata dalla legge, ma soltanto dalle possibilità economiche della società.

Le parti principali della legge riguardano i diritti aggiuntivi che spettano, in modo particolare, ai disabili.

I disabili hanno diritto a:

- o vivere in un ambiente sicuro e percepito come privo di ostacoli,
- o ottenere le informazioni necessarie (per esempio l'interprete della lingua dei segni per la TV)
- o viaggiare in modo sicuro nei trasporti pubblici (treni, tram, autobus) ed ai terminali
- o avere un sistema di supporto (che soddisfi le loro esigenze giornaliere e sia garantito dai comuni) e i dispositivi riabilitativi (per esempio le protesi acustiche).

La legge delle Pari Opportunità ritiene molto importanti i seguenti settori:

- sanità - l'assistenza dovrebbe migliorare e non deteriorarsi
- l'istruzione, la formazione - formazione iniziale nella scuola e nella pre-scuola
- casa, cultura, sport
- impiego - il contributo dello stato può essere richiesto per creare condizioni di lavoro integrato o sicuro.

ISTRUZIONE

Per il nostro argomento è importante illustrare i regolamenti legali di base del sistema educativo per i disabili, compresi i disabili sensoriali.

Il Parlamento ha approvato la Legge LXXIX del 1993 sull'istruzione pubblica in conformità al diritto delle pari opportunità per l'istruzione, sancito dalla Costituzione.

Si tratta del primo regolamento in Ungheria che rende l'istruzione obbligatoria anche per i bambini con un'elevata disabilità. (Precedentemente tali bambini erano esentati dall'istruzione pubblica). Secondo tale legge, è diritto dei bambini e dovere dei genitori che il bambino partecipi all'istruzione pubblica.

Il genitore deve far richiesta di ammissione del bambino disabile all'asilo o alla scuola primaria. Il responsabile della scuola può esentare il bambino dal frequentare alcune materie obbligatorie se i suoi bisogni o la sua condizione lo richiedono, esentarlo dall'essere valutato o permettergli di continuare gli studi secondo il proprio ritmo individuale e sulla base del parere del comitato di riabilitazione.

Secondo la legge sull'istruzione pubblica, il responsabile della scuola decide l'inizio o il prolungamento dell'istruzione obbligatoria in base al parere degli esperti del comitato di riabilitazione che valuta la capacità di apprendimento del bambino. L'asilo o la scuola che insegnano ai bambini con bisogni speciali, devono far riferimento alle linee guida indicate dal Ministro dell'Istruzione. La legge non dichiara se si può insegnare ad un bambino disabile in una scuola speciale o insieme ai bambini non-disabili. In base alla Legge sulle Pari Opportunità, l'obiettivo è l'istruzione integrata, ma i genitori possono scegliere fra le scuole che hanno le strutture adeguate. I bambini disabili- esattamente come gli altri - possono iscriversi all'asilo all'età di tre anni e alla scuola all'età di sei. L'istruzione obbligatoria dura fino a che il ragazzo non compie 18 anni, ma nel caso dei bambini disabili, può essere prolungata fino all'età di 20 anni.

I bisogni educativi speciali comportano una modifica parziale o completa delle caratteristiche del gruppo d'età secondo la disabilità, la deprivazione parziale o completa, il sottosviluppo o il lento miglioramento di alcune competenze. Essi, inoltre, richiedono una differenziazione maggiore, l'utilizzazione di una metodologia speciale e l'uso selettivo del sostegno della riabilitazione e dei metodi pedagogici terapeutici.

I metodi della riabilitazione e del sostegno si basano sul parere di un comitato di esperti e sono eseguiti individualmente o in gruppi. Per lo sviluppo individuale, sono necessari gli insegnanti per i bambini ritardati o i terapeuti.

L'obiettivo del sostegno e della riabilitazione è di ristabilire particolari funzioni mancanti, usando quelle sane esistenti; di armonizzare funzioni diverse, di far accettare ai disabili strumenti particolari, di insegnarne l'uso, di sviluppare le funzioni e le qualità che promuovono il successo individuale. Gli obiettivi a breve termine si basano sull'esame psico-pedagogico.

L'istituto educativo integrato offre ai bambini disabili valori più importanti della compassione e della sicurezza. Il suo programma pedagogico deve considerare il tipo di sviluppo di cui questi bambini necessitano e dare loro tutto l'aiuto necessario per superare la loro disabilità. In un asilo integrato il criterio del successo può dipendere dal fatto che il bambino si inserisca nel gruppo e faccia progressi con gli altri.

La formazione nell'asilo può essere preceduta da un'assistenza e da uno sviluppo iniziali. Lo sviluppo iniziale può avvenire a casa, nel nido d'infanzia, in un istituto per l'infanzia o come consulenza pedagogica. L'assistenza dei bambini sordi può avvenire negli istituti educativi speciali, negli istituti pedagogici conduttivi, negli asili, o nei centri educativi integrati. L'istituto deve avere uno staff e un'attrezzatura adeguata per il sostegno e la riabilitazione.

L'Istituto viene selezionato dal genitore in base al parere di un comitato di esperti.

I bambini che non possono partecipare all'istruzione scolastica a causa della loro grave disabilità, partecipano alla formazione per lo sviluppo dall'età di cinque anni. Tale formazione è obbligatoria per legge, adattata agli anni scolastici e dura fino alla conclusione del periodo dell'istruzione obbligatoria, ma può essere prolungata sulla base del parere del comitato di riabilitazione. L'istruzione obbligatoria, in tal modo, comporta la formazione individuale. Questi bambini non sono iscritti nelle scuole. Il numero minimo di ore alla settimana è tre, in caso di gruppi - cinque. Dopo l'età di otto anni, le condizioni dei bambini vengono riesaminate e, successivamente, tale esame viene ripetuto ogni tre anni.

La condizione di disabilità può essere diagnosticata soltanto da un esperto e da un comitato di riabilitazione dopo un complesso esame medico, pedagogico, psicologico. L'esame avviene su richiesta e consenso da parte del genitore e il genitore deve essere presente sin dall'inizio.

Il compito del comitato di esperti consiste, inoltre, nel seguire lo sviluppo del bambino tramite esami regolati dalla legge.

Quando la disabilità del bambino viene riconosciuta ed il bambino è ammesso in una scuola adeguata, il responsabile della scuola può esentare il bambino dal frequentare i corsi, se è giustificabile, specialmente per le materie che richiedono abilità. Se lo sviluppo del bambino lo richiede ed il comitato di riabilitazione lo propone, il responsabile della scuola può esentare il bambino dalla valutazione e gli può permettere di continuare gli studi secondo il proprio ritmo. In caso di studio individuale, la data deve essere definita non appena il bambino abbia raggiunto gli altri in ogni materia dalla quale è stato esentato. (Tale data coincide al massimo con la fine della quarta classe.) I bambini disabili possono continuare a studiare nelle scuole primarie di otto classi fino a che non abbiano compiuto 17 anni e nelle scuole secondarie fino a che non abbiano 23 anni - dopo di ciò, devono iscriversi ai corsi per adulti. Nel caso dell'istruzione speciale, si possono aggiungere altri tre anni.

Nel sistema educativo ungherese la scuola primaria può essere seguita dalla scuola professionale dove si può insegnare al bambino disabile con un sistema speciale, se non può fare progressi con gli altri bambini. I bambini che ricevono l'istruzione speciale non pagano né le tasse scolastiche, né la sistemazione negli ostelli, né la formazione speciale.

La scuola deve fornire esperti adeguati se il bambino disabile studia a casa come uno studente privato o il genitore insegna al bambino a casa.

Il sistema educativo delle scuole per i bambini disabili è definito dagli obiettivi e dai compiti della riabilitazione a lungo termine. I bambini disabili dovrebbero ricevere più aiuto degli altri bambini, per esempio libri speciali, sussidi didattici, dispositivi.

La Legge dell'Istruzione Pubblica dispone l'istituzione non solo delle scuole integrate, ma anche di quelle speciali per i bambini che non possono fare fronte alle richieste delle scuole primarie a causa della loro condizione. La stessa legge si applica agli asili. In queste istituzioni, diverse lezioni sono dedicate alla riabilitazione, nel caso di bambini sordi, il 50%. Gli insegnanti delle scuole integrate devono essere informati anche su come trattare la disabilità di questi bambini, per esempio come utilizzare gli apparecchi acustici nel caso di bambini sordastri. Il comitato di riabilitazione, infatti, raccomanda la riabilitazione e la disponibilità di apparecchiature speciali.

La legge dell'Istruzione Pubblica consente che l'istruzione dei bambini sordi può avvenire con il linguaggio dei segni, anche negli asili e nelle scuole.

Gli adulti disabili che studiano negli istituti superiori, possono chiedere permessi per essere esentati da alcuni studi, esami o per completarli in modo diverso.

Gli studenti disabili sono diretti da un coordinatore dell'università, in base ai regolamenti dell'istituzione e possono ricevere l'aiuto tecnico dall'istituzione o, se l'università non può fornirlo, utilizzare la propria attrezzatura speciale. L'uso di appunti speciali o di altri congegni tecnici può essere permesso anche dai regolamenti interni. L'istituzione può stabilire le esigenze educative o esami straordinari per gli studenti disabili. Per esempio in caso di studenti sordi (o sordastri), gli esami orali dovrebbero essere sostituiti da quelli scritti e lo studente sordo può essere esentato dallo studiare le lingue straniere e dal sostenere gli esami di lingua.

La nuova legge sull'istruzione superiore (n. 89 del 2005) non dedica molto spazio alla disabilità, ma tenta di rendere la situazione dei disabili più facile, garantendo loro diritti aggiuntivi, come le altre leggi citate precedentemente. La legge dichiara che il governo può stabilire per i candidati disabili requisiti di ammissione speciali e vantaggiosi, ma il vantaggio si può mettere in relazione solo con la disabilità e non può portare all'esenzione dei requisiti richiesti dal curriculum, come è evidenziato nel diploma o certificato finale. Se l'università richiede ai candidati di sostenere gli esami in base a questa legge, l'università deve assicurare le stesse esenzioni riconosciute dalla scuola secondaria e deve organizzare un modulo speciale di esame. Questo diritto viene applicato anche a quei candidati che non hanno ricevuto tale esenzione nella scuola secondaria, ma devono giustificare la loro disabilità. Le persone disabili possono seguire un corso di formazione per 16 semestri finanziato dallo stato, quando il tempo di formazione usuale è soltanto di 12 semestri. Gli studenti disabili devono avere accesso allo studio e agli esami che sono idonei alla loro disabilità e

devono ricevere un aiuto per poter realizzare i loro obiettivi come studenti. Se è giustificabile, devono essere esentati da alcune materie o esami; se necessario, devono essere esentati dall'esame linguistico e durante l'esame, devono essere offerti loro più tempo per la preparazione e un'attrezzatura speciale (computer, macchina da scrivere) e se è opportuno, si deve sostituire un esame orale con quello scritto o viceversa. Questi vantaggi non devono condurre all'esenzione dei requisiti educativi di base che sono necessari per la professione.

Questionari sulla Partecipazione degli studenti non udenti e sordastri all'Istruzione Superiore in Ungheria

Secondo le statistiche, solo due studenti sordastri frequentano le scuole secondarie a Szeged ed uno di loro si è mostrato disposto a compilare il questionario su incoraggiamento della Sinosz locale (Associazione Nazionale dei Sordi). Tutto sommato, le sue esperienze sono piuttosto negative. Probabilmente egli è quasi sordo, anche se non lo dichiara. È un oralista (lettore delle labbra), non ha un insegnante di sostegno e gli insegnanti non lo aiutano in alcun modo. Sebbene faccia riferimento all'assistente per la comunicazione, non ci sono programmi per l'integrazione nella scuola. Segnala un cattivo rapporto comunicativo con gli insegnanti, ma una buona relazione con i compagni di classe. Non desidera continuare a studiare e vorrebbe avviare un'impresa dopo la fine della scuola. Il suo parere sulla istruzione speciale dei sordi, è che il materiale è troppo semplificato per loro e, inoltre, non prevede alcun altro supporto dalla scuola. Non possiamo trarre alcuna conclusione esaminando questo singolo caso, tuttavia fa riflettere il fatto che egli consideri le sue esperienze scolastiche problematiche e che non desideri più studiare in futuro in modo categorico.

Per quanto riguarda l'istruzione universitaria, sono stati stabiliti i requisiti legali ed istituzionali citati precedentemente e non è stato necessario far compilare i questionari, in quanto la situazione è simile in tutte le grandi università dell'Ungheria. I finanziamenti sono forniti dal budget pubblico ed i comitati delle università e delle facoltà sono autorizzati ad aiutare gli studenti disabili ad effettuare attività analoghe. Nelle Università, inoltre, operano assistenti personali che forniscono il loro aiuto per accedere alle infrastrutture della città e dell'università e per superare gli ostacoli nella comunicazione. Tuttavia siamo riusciti ad effettuare un'indagine su un campione relativamente più grande: i questionari sono stati distribuiti a nove studenti non udenti e sordastri che frequentano Istituti di istruzione superiore, ma poichè essi studiano in diverse città del paese, l'intervista personale è stata possibile solo con due di loro. Dobbiamo i nostri ringraziamenti ai volontari della Sinosz che erano presenti alla riunione per il progetto a Szeged, i cui collegamenti hanno permesso di condurre l'indagine.

Soltanto due delle persone intervistate sono sorde, le altre si considerano come sordastre o come soggetti che presentano un disturbo nervoso uditivo. Questa indagine riflette la situazione ungherese: l'istruzione superiore è più accessibile ai sordastri che ai non udenti.

I non udenti preferiscono la lingua dei segni, sebbene uno utilizzi entrambi i canali comunicativi, ma tutti i sordastri preferiscono la lettura labiale. Alcuni di loro rilevano che non riescono ad utilizzare affatto la lingua dei segni e soltanto tre ricevono una formazione speciale all'università. Coloro che ricevono l'assistenza sono soddisfatti, tuttavia uno l'ha rifiutata. Il sostegno tutoriale è stato menzionato una sola volta (questo metodo solitamente non è usato in Ungheria). Chi ha fatto riferimento al tutor, ha specificato nel questionario che intendeva il coordinatore della facoltà (il cui il ruolo non è affatto quello del tutor).

Due hanno gli interpreti della lingua dei segni, che, secondo gli studenti, possiedono delle attestazioni. Alcuni studenti non utilizzano, invece, questa opportunità.

E' sorprendente che la maggioranza non riceva alcun supporto, tuttavia essi affermano che ci sarebbe una giustificazione legale per ottenerlo. Tre ricevono l'aiuto nel prendere appunti e sono soddisfatti e la maggior parte considera la comunicazione con gli insegnanti buona, ma alcuni considerano dannoso che alcuni insegnanti siano disposti a comunicare con loro soltanto tramite un interprete della lingua dei segni. E' stato riferito, inoltre, che solo una volta tale condizione è stata ignorata ad un esame e lo studente ha ricevuto il voto peggiore. La comunicazione con gli altri studenti viene considerata buona dalla maggior parte di loro, uno la considera insoddisfacente, uno eccellente e uno trova imbarazzante che non solo gli insegnanti, ma anche gli studenti comunichino con lui tramite un interprete della lingua dei segni. Essi sostengono che non comprendono facilmente i loro compagni, ma tentano di farlo finchè non ci riescono. Tranne uno, tutti desiderano continuare i loro studi, uno di loro ha già tre diplomi, mentre un altro è uno studente lavoratore.

La maggior parte di loro ha una visione positiva del futuro, alcuni affermano che per le persone disabili, oggi la situazione è migliore rispetto al passato; altri si preoccupano riguardo all'attribuzione di un lavoro.

La maggior parte di loro afferma che non esiste alcun ufficio vicino alla sede dei loro studi, ma è presente un coordinatore la cui attività è considerata inefficace; due, invece, ritengono che sia eccellente. È evidente che il coordinatore ed i suoi servizi non sono conosciuti sufficientemente. Dovrebbe essere offerto, pertanto, un aiuto più diretto e efficace rispetto al supporto attuale, spesso impersonale e basato sull'aiuto minimo di alcuni dispositivi.

Sintesi e conclusione

Il numero di studenti sordi è sproporzionatamente basso nell'istruzione superiore ungherese, ma il numero di studenti sordastri, è lievemente più alto.

Questi fatti sono avvalorati dai dati statistici nazionali, regionali e locali. Una fra le motivazioni è che le condizioni non sono ancora adeguate all'istruzione integrata, nonostante la Legge delle Pari Opportunità. D'altra parte sembra che ci sia una tendenza nell'istruzione secondaria, anche se non è espressa apertamente, che considera l'integrazione dei sordi impossibile. L'indagine condotta tramite i questionari lo dimostra inequivocabilmente, anche se il campione era insufficiente e l'area relativamente vasta.

Esiste, tuttavia, una lunga tradizione di istruzione speciale per questi studenti, pertanto l'istruzione tradizionale considera il problema risolto. Molte persone sordastre, inoltre, pensano che l'istruzione integrata sia possibile nel modo corretto, solo se gli audiolesi possono partecipare all'istruzione tradizionale senza alcun aiuto apparente, proprio come fossero persone non sorde. È inoltre evidente che la cultura orale basata sulla comunicazione, non permette la comunicazione con la lingua dei segni per gli audiolesi (tranne in questi ultimi anni). Pertanto la società non prende in considerazione le persone sorde, in modo tale che esse possano integrarsi nel mondo degli udenti e non isolarsi da esso completamente. (Una serie di problemi riguardo al lavoro nascono successivamente da tale situazione.)

Tenuto conto di ciò, non sorprende che fra 61 studenti disabili iscritti all'università di Szeged, soltanto due siano sordi. Quindi gli studenti esaminati nelle altre università possono rappresentare la popolazione audiolesa nell'istruzione superiore.

Il gruppo di riferimento nell'istruzione superiore non è supportato in modo adeguato, nonostante la lista promettente delle attività nell'Università di Szeged citate nel capitolo 6. Le informazioni potrebbero essere molto più facilmente accessibili e in modo individuale, per esempio usando Internet.

Gli assistenti personali, inoltre, potrebbero essere necessari, perché non solo assicurano il materiale di supporto, ma possono anche favorire l'integrazione sociale degli studenti. Attualmente il problema è conformarsi alla legge e ai regolamenti. Quello che si dovrebbe realizzare a lungo termine dopo avere fornito il supporto ufficiale, è una integrazione più personale e non discriminata dei non udenti.

Polonia Background

Il primo tipo di istruzione speciale che si è sviluppata in Polonia, è stata l'istruzione dei bambini sordi, seguita dall'istruzione dei ciechi, dei disadattati sociali e dei disabili mentali. Le scuole per i bambini fisicamente disabili, cronicamente malati e con disabilità multiple furono le ultime ad essere realizzate. Nel 1817 la Commissione della Pubblica Istruzione del Regno di Polonia, adottò "La Legge relativa alla Fondazione dell'Istituto per le Persone Sordo-Mute a Varsavia", che servì come base per fondare un istituto per l'istruzione dei bambini sordi. Il ciclo educativo nell'Istituto durava quattro anni ed il suo programma di studi comprendeva nozioni di base come: la creazione delle immagini e l'assegnazione di segni adatti a loro, lo sviluppo delle competenze specifiche per "la lettura" (labiale), il parlare e la scrittura, le competenze numeriche di base, i principi religiosi e morali. Successivamente furono introdotte materie come fisica, storia, geografia e grammatica ed anche elementi di litografia, di carpenteria, di tornitura e di meccanica.

Nel 1842 l'Istituto ammise anche i bambini ciechi; perciò il nome originale fu cambiato in Istituto per persone sordo-mute e cieche a Varsavia. A seguito dell'istituzione della Società per l'Assistenza dei Ciechi, i bambini ciechi furono istruiti a Laski, vicino a Varsavia. Furono adottati numerosi metodi efficaci per lavorare con i bambini ciechi, per accrescere il loro sviluppo generale e per inserirli nella vita sociale. Furono insegnate, inoltre, altre materie come il lavoro a maglia, la tessitura artistica, la realizzazione di mobili e la scricatura dei metalli. La prima scuola per disadattati sociali è stata aperta nel 1876 a Studzieniec (per i ragazzi) e nel 1891 a Puszcza Mariańska (per le ragazze). Tali scuole furono gestite dalla Società dei Comitati agricoli e degli ospizi artigiani. Il rigore educativo di questi Istituti diminuì grazie alle attività educative correttive basate sui rapporti amichevoli e sulla fiducia reciproca. Tuttavia, i primi modelli di formazione di tipo artigianale furono introdotti nel 1629 nell'Istituto per il Miglioramento Morale dei bambini a Mokotów (oggi un quartiere di Varsavia). I cambiamenti più rilevanti nel settore educativo ebbero luogo dopo la seconda guerra mondiale, quando lo staff per le attività educative correttive fu esteso non solo agli insegnanti dell'istruzione speciale, ma anche ai giudici dei minori ai tutori professionisti, ai tutori pubblici, agli psicologi, agli psichiatri e ai neurologi. Anche se la prima scuola per i bambini con leggere disabilità mentali è stata istituita a Poznań nel 1897, lo sviluppo attuale di istruzione dei disabili mentali è iniziato dopo che la Polonia ebbe riconquistato la sua indipendenza (1918). Un evento importante in questa area è stata la fondazione dell'Istituto Nazionale di Istruzione Speciale che ha formato gli insegnanti di istruzione speciale.

L'assistenza per i bambini disabili fisicamente e malati cronici è stata fornita inizialmente nei cosiddetti campi. Tali campi furono organizzati a Rymanów-Zdrój nel 1886, a Rabka nel 1890, a Krynica nel 1909, a Busko-Zdrój nel 1918 e nel 1920 e a Otwock nel 1919. Negli anni che seguirono la riconquista dell'indipendenza, proseguì l'istituzione di tali scuole, iniziando "dalla scuola- luogo di cura" di Otwock (1919). Tre anni più tardi fu istituita una scuola primaria e successivamente fu istituita una scuola secondaria nel sanatorio anti-tubercolosi a Zakopane. Il sistema di cura si è esteso successivamente ai bambini tracomatosi (Witkowice vicino a Cracovia, 1923), ai bambini epilettici (Tworki, 1923) e a quelli paraplegici (Busko-Zdrój, 1926).

Durante l'occupazione nazista della Polonia, poche scuole e centri per i bambini con handicap mentali furono operativi. Il loro funzionamento fu considerato come un segno di difesa dei valori morali ed umanitari e come un segno di protesta nei confronti del programma di sterminio dei disabili. Nelle aree incorporate nel terzo Reich, le scuole speciali furono chiuse. Nel General Gubernia, invece, furono operativi i seguenti istituti: l'Istituto per Sordo-Muti a Varsavia, tre scuole per handicappati mentali, i centri per ragazzi e ragazze "trascurati moralmente" e l'Istituto per i Ciechi a Laski vicino a Varsavia.

Dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, rinacque l'istruzione speciale e furono istituite nuove scuole e istituti per invalidi di guerra. L'obiettivo di questi istituti era quello di aiutare gli invalidi a diventare indipendenti e a trovare un impiego. Nel 1956 fu approvato un Regolamento della scuola dell'obbligo che permise ai bambini con problemi di conseguire l'istruzione della scuola primaria tradizionale iscrivendosi presso scuole speciali. Negli anni 60 e 70 furono istituite nuove scuole speciali che comprendevano scuole, istituti, centri di assistenza e di scolarizzazione, che includevano scuole (ed a volte asili e convitti). A tutt'oggi 300 centri di questo genere sono operativi. L'introduzione dell'istruzione negli ospedali era una novità a quei tempi e aveva come obiettivo di rivolgersi ai bambini che erano costretti a stare in ospedale a lungo a causa di malattie con un lungo decorso (per esempio la tubercolosi). Furono istituite anche le scuole professionali per i giovani handicappati mentali. Nel 1962 fu introdotto l'insegnamento individuale a casa per gli allievi disabili. Nel 1963 fu aperta in Polonia per la prima volta una cosiddetta "scuola di vita", che istruiva i bambini con severe menomazioni mentali. Nel 1968 si diffusero la realizzazione e la pubblicazione di libri di testo speciali.

Nel 1993 fu introdotta la legislazione per l'istruzione dei bambini con bisogni educativi speciali. Tale iniziativa permise l'istituzione delle scuole e dei corsi integrativi. Negli anni 1994-97 furono introdotte le classi con l'assistenza e il recupero per i bambini con gravi disturbi mentali. La riforma del sistema educativo ha tenuto conto dell'introduzione dei disabili nelle scuole tradizionali.

Dibattiti in corso

La prosecuzione della riforma del sistema educativo include l'istituzione di speciali scuole triennali che preparano gli studenti con moderati e gravi handicap mentali (come anche gli studenti con handicap multipli) ad inserirsi nel mondo del lavoro, rilasciando un certificato che dimostri l'idoneità del diplomato per l'occupazione. Le scuole sono operative dal 1° settembre 2004.

Nel 2005 furono introdotte le prime attività di sostegno per i bambini con handicap diagnosticati fino all'età di 6 anni.

Nel documento "Strategia per lo Sviluppo dell'Educazione Permanente fino al 2010" è stato previsto che saranno sviluppati ed effettuati i programmi locali per rimuovere le barriere di accesso all'istruzione, ponendo particolare attenzione ai disabili e alla necessità di portare l'istruzione permanente nelle loro case.

Nel documento "Strategia per lo Sviluppo di ICT in Polonia – ePoland" è stato proposto che ogni persona diplomata (compresi i disabili) possa essere in grado di usare un pc ed Internet. Ai cittadini disabili sarà offerta una chance per partecipare alla società delle informazioni con il supporto dei metodi dell'apprendimento elettronico.

Nel documento "La Strategia Statale per i Giovani negli anni 2003-2012" è stato previsto che sarà sviluppato un programma di sostegno per l'istruzione dei giovani disabili al fine di assicurare loro un grado di accesso completo ed uguale all'istruzione, al tirocinio, alle qualifiche. Gli obiettivi del Programma Operativo "Conoscenze e Competenze" del Piano di Sviluppo Nazionale 2007-2013 sono i seguenti:

- Neutralizzare l'esclusione sociale attraverso l'istruzione
- Accrescere l'istruzione economica basata sulla conoscenza
- Assicurare l'alta qualità del sistema educativo.

Fonti legislative:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym](#)
[Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012](#)
[Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010](#)
[Strategia Informatyzacji Rzeczypospolitej – ePolska](#)
[Education in Poland in the Process of Social Changes](#)
[Operational Programme "Knowledge and Competencies"](#)

ISTRUZIONE

L'istruzione speciale si rivolge ai bambini e ai giovani con disabilità che richiedono un'organizzazione speciale del lavoro e dei metodi di lavoro. Tale istruzione può essere impartita nelle scuole generali, nelle scuole o nei corsi integrativi, nei corsi o nelle scuole speciali o come insegnamento individuale.

L'istruzione speciale comprende i seguenti gruppi di bambini con esigenze educative speciali:

1. bambini con lievi disabilità mentali;
2. bambini con disabilità mentali moderate o severe;
3. bambini sordi;
4. bambini con deficit uditivi;
5. bambini ciechi;
6. bambini parzialmente ciechi;
7. disabili fisici;
8. malati cronici;
9. psicotici;
10. bambini autistici e bambini con disabilità multiple;
11. bambini socialmente disadattati, tossicomani, bambini con difficoltà comportamentali.

Nei centri psico-pedagogici di consulenza pubblica ci sono team di esperti che esprimono pareri su:

1. bisogni attuali dell'istruzione speciale compreso l'orientamento dei bambini verso corsi di recupero per allievi con gravi disabilità mentali
2. bisogni attuali dell'insegnamento individuale per i bambini che non sono in grado di andare a scuola regolarmente a causa dei loro problemi di salute

Questi gruppi suggeriscono il tipo di istruzione speciale da fornire - nelle scuole tradizionali, nelle scuole o nei corsi integrativi, nelle scuole o nelle classi speciali o nei centri educativi speciali.

L'assistenza ai bambini con esigenze educative speciali in Polonia comprende la guida e la consulenza, i servizi ambulatoriali, la cura e l'assistenza nelle scuole, l'istruzione e l'assistenza nelle scuole speciali e negli asili. La guida ed i servizi di consulenza sono forniti dai Centri di Guida e di Consulenza (Centri di Servizio Psicologico ed Educativo).

Le loro mansioni includono quanto segue:

1. diagnosticare il grado di sviluppo psicologico e fisico dei bambini e dei giovani dai 3 anni ai 18 (e oltre) e registrare i bambini devianti che vivono nella loro area;
2. effettuare la diagnostica medica (sviluppo fisico e suoi danni), la diagnostica psicologica (sviluppo intellettuale, psicomètria, funzioni degli analizzatori, personalità), la diagnostica educativa (avanzamento nell'apprendimento, ambito delle deficienze) e la diagnostica sociale (situazione e condizione di vita nelle famiglie);
3. esprimere pareri riguardo al tipo di assistenza educativa, correttiva e compensativa per i bambini con diverse deviazioni e disordini ed indirizzare i bambini disabili alle scuole speciali e alle organizzazioni o altre istituzioni educative speciali;

4. effettuare gli esami medici per i bambini ed i giovani che frequentano le scuole e le pre-scuole speciali per riconsiderare, se necessario, la possibilità di re-indirizzare alcuni di loro nelle loro scuole tradizionali originali (correggere le prime diagnosi);
5. intraprendere trattamenti preventivi, comprese la guida per gli insegnanti ed i genitori, le misure studiate per influenzare l'ambiente; .
6. organizzare centri terapeutici.

L'assistenza dei Centri di Guida e Consulenza è fornita a tutti gratuitamente e su base volontaria.

I risultati degli esami psicologici, pedagogici e medici, effettuati dagli specialisti assegnati ad un centro prestabilito o da esperti esterni, servono come base per un parere che orienti i bambini ed i giovani verso forme idonee di istruzione speciale (comprese le disposizioni per l'insegnamento individuale). Tali pareri sono espressi da una commissione speciale composta dal direttore o dal direttore delegato da un centro come suo presidente, uno psicologo, un insegnante, un consigliere medico specializzato e altre persone se richieste. Queste commissioni inoltre individuano i bambini ed i giovani socialmente disadattati o quelli con dipendenza da droghe, idonei per gli istituti educativi correttivi e quelli che sono interamente o parzialmente deprivati dell'assistenza dei genitori idonei per gli istituti di assistenza e istruzione.

I principi e le procedure per la qualificazione dei bambini e dei giovani disabili per l'istruzione speciale e le norme per indirizzare i bambini verso le scuole e le organizzazioni idonei, sono definiti nel Regolamento del Ministero dell'Istruzione del 12 Febbraio 2001.

Gli altri regolamenti pertinenti sono i seguenti:

1. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on principles of providing and organising psychological and educational assistance to pupils in public pre-schools, schools and units;
2. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the detailed organisation and operational rules for public psychological and educational guidance centres and other public specialist services and on the framework statutes for these centres;
3. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the framework statutes for public psychological and educational guidance centres and other public specialist centres;
4. Regulation of the Minister of National Education of 12 February 2001 on the recognition of needs to follow special education or individual teaching of children and youth and on detailed rules on directing pupils to special education or individual teaching (amended on the 29 January 2003).

Nel 2004/05 esistevano 573 centri psicologici e di guida educativa (compresi 30 centri di guida specialistica).

Fonti legislative:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu \(Ministry of National Education and Sport\)](#)
[Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym](#)
[Regulation by the Minister of National Education of 12 February 2001 on the recognition of a need for special or individual teaching of children and youth, and on detailed rules of directing to special education or individual teaching](#)
[Regulation by the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the framework statutes for public psychological and educational guidance centres and other public specialist services](#)
[Regulation by the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the detailed organisation and operational rules for public psychological and educational guidance centres](#)
[Regulation by the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on principles of providing and organising psychological and educational assistance to pupils in public pre-schools, schools and units](#)

Supporto finanziario per le famiglie degli alunni

Gli Enti locali (gmina) sono obbligati per legge ad organizzare il trasporto e l'assistenza per gli allievi con bisogni educativi speciali (SEN2 pupils) che frequentano le scuole primarie e secondarie inferiori (istruzione obbligatoria) nella loro area. A causa dell'introduzione dell'istruzione obbligatoria pre-scolastica di un anno per i bambini di 6 anni, le autorità locali sono obbligate a fornire ai bambini disabili il trasporto gratuito per andare a scuola. I bambini e i giovani disabili hanno il diritto al supporto finanziario sulla base del reddito familiare, dei risultati conseguiti a scuola, o dei criteri di vita del luogo (aree rurali, città piccole). I bambini disabili sono stati inclusi nel programma nazionale "School starting kit". Nell'ambito di tale programma, i bambini provenienti da famiglie bisognose che iniziano il loro primo anno nella scuola primaria, ricevono i libri di testo gratuitamente.

Ogni anno vengono pubblicati diversi tipi di libri di testo e di libri aggiuntivi per ciechi, parzialmente ciechi, sordi e allievi mentalmente disabili in modo lieve/moderato o severo. Questi libri di testo sono distribuiti alle scuole pertinenti gratuitamente dagli enti educativi regionali.

Fonti legislative:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym](#)
[Decision nr 19/2003 by the Council of the Ministers of 28 January 2003 on the programme "School starting kit"](#)

Disposizioni speciali nell'ambito dell'Istruzione tradizionale

Si definisce scuola integrativa (pre-scuola integrativa) o corso integrativo una scuola o un corso in cui i bambini con bisogni educativi speciali studiano insieme ad altri allievi. Una scuola (pre-scuola) è considerata come integrativa se la maggior parte dei corsi sono integrativi.

Negli anni scolastici 2004/05 in 4337 corsi integrativi organizzati nelle scuole primarie, nei ginnasi e nelle scuole post-ginnasio, c'erano 18 476 allievi disabili- 10.2% di tutti gli allievi disabili.

L'integrazione più ampia degli allievi con bisogni educativi speciali nell'istruzione tradizionale (sia a livello pre-scolastico che scolastico) e nelle scuole integrative, ha come obiettivo l'istruzione di gruppi di persone della stessa età il più vicino possibile alle loro case. In tali circostanze gli allievi non-disabili imparano la tolleranza, la solidarietà e la democrazia mentre studiano con i loro amici disabili.

² SEN pupils = Special Education Needs pupils

Corsi speciali vengono organizzati dalle scuole pubbliche e dagli asili. Questa disposizione supporta l'integrazione a livello organizzativo. I corsi speciali possono seguire o i programmi educativi che corrispondono a quelli di un asilo speciale o i programmi di studi selezionati da una pre-scuola tradizionale. L'insegnamento nei corsi speciali si basa sui programmi di studi e sugli schemi degli orari effettuati nella scuola speciale o tradizionale. Il numero di allievi iscritti nei corsi speciali delle scuole tradizionali deve essere uguale al numero di allievi che frequentano i corsi della scuola speciale.

Nel 2004/05 4135 allievi iscritti in 481 corsi speciali organizzati nelle scuole primarie tradizionali, secondarie inferiori (ginnasi) e post-ginnasio, hanno usufruito di questo tipo di istruzione.

Oltre all'istruzione integrativa, le scuole tradizionali pubbliche e le pre-scuole possono organizzare corsi integrativi con singoli allievi disabili. I bambini con varie disabilità (deficit uditivi, deficit visivi, malati cronici, disabili fisici, disadattati sociali) frequentano le scuole tradizionali e molto spesso seguono il programma di studi di una scuola tradizionale. Solo i bambini con una disabilità mentale moderata o grave quando frequentano una scuola tradizionale, seguono il programma di studi di una scuola speciale.

Nell'anno scolastico 2004/05, 60426 allievi disabili erano iscritti nelle pre-scuole tradizionali, e nelle scuole primarie, secondarie inferiori (ginnasi) e post-ginnasio. Il 33.2% di tutti gli alunni disabili.

Fonti legislative:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym](#)

Struttura legislativa specifica

L'istruzione speciale è una parte integrante del sistema educativo polacco. Questa disposizione è prevista nella Legge sull'Istruzione scolastica del 7 settembre 1991. Le nuove definizioni e norme per l'organizzazione dell'istruzione speciale sono state introdotte tramite gli emendamenti di tale legge. Il sistema educativo della scuola riformata (ai livelli primari e secondari inferiori), compresa l'istruzione speciale, è stato realizzato ai sensi della Legge dell'8 gennaio 1999 (sull'attuazione delle riforme del sistema educativo). La Legge del 15 marzo 2002 che emenda l'Istruzione scolastica (ed altre leggi) ha introdotto i nuovi tipi di scuole post-ginnasio. Inoltre, l'istruzione speciale è regolata dalla seguente legislazione:

1. [Regulation of the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on principles of providing and organising psychological and educational assistance to pupils in public pre-schools, schools and units;](#)
2. [Regulations of the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the detailed organisation and operational rules for public psychological and educational guidance centres and other public specialist services and on the framework statutes for these centres;](#)
3. [Regulation of the Minister of National Education of 12 February 2001 on the recognition of needs to follow special education or individual teaching of children and youth and on detailed rules on directing pupils to special education or individual teaching \(amended on the 29 January 2003\);](#)
4. [Regulation of the Minister of National Education and Sport of 29 January 2003 on the organisation and rules for individual teaching of children and youth;](#)
5. [Regulation of the Minister of National Education and Sport of 27 February 2003 on the organisation and conditions of implementation of special educational activities in special schools organised in hospitals and social care institutions;](#)
6. [Act of 19 August 1994 on the protection of mental health whereby the Minister of National Education is responsible for education and correctional education of children and young people with severe mental disabilities;](#)
7. [Regulation of the Minister of National Education of 30 January 1997 on the principles of organising correctional education for children and youth with severe mental disabilities.](#)

Fonti legislative:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu \(Ministry of National Education and Sport\)](#)

[Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym](#)

[Act of 7 September 1991 on the education system](#)

[Act of 19 August 1994 on the protection of mental health](#)

[Regulation by the Minister of National Education of 30 January 1997 on the principles of organisation of correctional education for children and youth with severe mental handicaps](#)

[Act of 8 January 1999 on the implementation of the education system reform](#)

[Regulation by the Minister of National Education of 12 February 2001 on the recognition of a need for special or individual teaching of children and youth, and on detailed rules of directing to special education or individual teaching](#)

[Act of 15 March 2002 amending the act on the education system and some other acts](#)

[Regulation by the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the framework statutes for public psychological and educational guidance centres and other public specialist services](#)

[Regulation by the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the detailed organisation and operational rules for public psychological and educational guidance centres](#)

[Regulation by the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on principles of providing and organising psychological and educational assistance to pupils in public pre-schools, schools and units](#)

[Regulation by the Minister of National Education and Sport of 29 January 2003 on the organisation and rules for individual teaching of children and youth](#)

[Regulation by the Minister of National Education and Sport of 27 February 2003 on the organisation and conditions of implementation of special educational activities in special schools organised in hospitals and social care institutions](#)

Obiettivi generali

L'obiettivo principale della scuola consiste, in particolare, nel preparare i bambini e i giovani disabili alla vita, integrandoli nella società :

1. assicurando con metodi speciali lo sviluppo più completo degli allievi nell'ambito delle loro capacità.
2. preparandoli alla vita familiare e all'integrazione nella Comunità locale;
3. preparandoli ad esercitare una professione.

Nell'attuare tali obiettivi, la scuola deve non solo fornire agli allievi conoscenze e competenze, ma anche sviluppare comportamenti socialmente significativi.

Nel preparare l'allievo ad una partecipazione attiva alla vita sociale, la scuola deve:

1. fornirgli/le la conoscenza delle strutture sociali;
2. insegnargli/le ad utilizzare le risorse materiali e culturali;
3. prepararlo/la a rivestire i ruoli sociali relativi alla propria vita professionale;
4. fornire a lei/lui la conoscenza della natura e delle sue regole;
5. insegnare a lei/lui il rispetto delle norme igieniche, la cura della propria salute e l'organizzazione delle attività di svago.

L'istruzione e le attività educative ideate per preparare gli allievi alla vita economica e sociale mirano a:

1. sviluppare le competenze e i comportamenti richiesti nel lavoro;
2. infondere il senso della disciplina, dell'ordine, del risparmio e della responsabilità per eseguire il lavoro;
3. sviluppare la capacità di cooperare e di convivere in un gruppo.

Fonte legislativa:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym](#)

Misure specifiche di supporto

Il numero di allievi di un corso integrativo dovrebbe essere fra 15 e i 20 con 3- 5 allievi disabili. Una scuola con corsi integrativi può impiegare altri insegnanti con qualifiche pedagogiche speciali (i cosiddetti insegnanti di sostegno). Un insegnante di sostegno (secondo le esigenze degli allievi disabili) può lavorare durante tutte le attività del corso o soltanto durante quelle selezionate. Gli insegnanti specialisti possono lavorare anche individualmente con gli allievi disabili, insegnando loro diverse tecniche di apprendimento, per esempio l'alfabeto Braille, il linguaggio dei segni ed altre tecniche come il movimento autonomo o le tecniche del vedere. Nelle piccole scuole i corsi di integrazione includono i bambini con diverse disabilità (ciechi, sordi, con disabilità fisiche). Nelle grandi scuole con diversi corsi in un livello, è possibile dividere i bambini nei corsi in modo tale che venga stimolato il loro sviluppo. Nel Centro per il Supporto Psico-Pedagogico, è stato istituito un Team per l' Istruzione speciale. Tale team organizza corsi di tirocinio e di qualificazione per insegnanti, prepara i materiali didattici e le pubblicazioni ed organizza i congressi ed i seminari. I centri metodologici regionali ed i centri per il supporto psico-pedagogico forniscono il supporto alle scuole ed ai corsi integrativi.

Fonte:

[Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej \(Centre for Psychological Support\)](#)

Disposizioni Speciali differenziate

La scuola speciale o il corso speciale è una scuola o un corso per gli allievi che sono stati indirizzati verso un'istruzione speciale compresi quelli negli ospedali, nelle case di cura, o nelle unità di sostegno sociale.

Secondo i bisogni educativi speciali, il tipo ed il livello di disabilità dei bambini e dei giovani, si potrebbero istituire e gestire i seguenti istituti pubblici e speciali:

1. Asili (per i bambini di 3 anni in su - fino al loro ingresso nella scuola, ma non più di 10 anni)
2. scuole primarie di sei anni
3. ginnasi per tre anni
4. scuole professionali di base da 2 a 3 anni
5. Corsi che preparano all'occupazione organizzati per gli allievi con disabilità mentali moderate e severe nelle scuole professionali di base speciali
6. scuole superiori-secondarie generali di tre anni .
7. scuole superiori-secondarie specializzate di tre anni
8. scuole superiori-secondarie professionali di quattro anni
9. Scuole post-secondarie
10. Collegi speciali (una o più scuole speciali con strutture collegiali)
11. Centri di cura e di istruzione speciale (con le strutture collegiali e programmi speciali di riabilitazione).

Il numero di allievi per il corso scolastico speciale dovrebbe essere come segue:

1. da 10 a 16 allievi nelle scuole per bambini con disabilità mentali leggere;
2. da 6 - 8 allievi nelle scuole per bambini con disabilità mentali moderate e gravi;
3. da 8 a 10 allievi nelle scuole per bambini ciechi e parzialmente ciechi;
4. da 6 a 8 allievi nelle scuole per bambini sordi e parzialmente udenti;
5. da 10 a 16 allievi nelle scuole per bambini malati cronici;
6. da 6 a 8 nelle scuole per bambini con i disordini psichici;
7. da 2 a 4 allievi nelle scuole per bambini autistici e bambini con disabilità multiple;
8. da 8 a 12 allievi nelle scuole per bambini fisicamente disabili;
9. da 10 a 16 allievi nelle scuole per disadattati sociali, tossicomani e bambini con disordini comportamentali.

Sono organizzati, inoltre, riformatori per bambini disadattati socialmente, bambini dipendenti da droghe e quelli con comportamento deviante (in base alla Legge sul Supporto Sociale). Gli allievi hanno il diritto a ricevere assistenza psicologica ed educativa. Questo tipo di assistenza favorisce lo sviluppo psicologico e fisico e sviluppa l'apprendimento

correggendo le deviazioni, le deficienze o riducendo le lacune nella conoscenza o nelle competenze da acquisire nel quadro di un programma di studi; ugualmente vengono eliminate le cause ed i sintomi dei disordini, comprese le deviazioni comportamentali. Gli asili organizzano tale assistenza sotto forma di attività terapeutiche specialistiche. Le scuole e i riformatori possono a loro volta fornire l'insegnamento e i corsi correttivi o le attività specialistiche (socioterapia o altre attività terapeutiche). Queste attività possono essere organizzate per gli allievi che provengono da ambienti sociali che non assicurano un'istruzione efficace o per gli allievi con difficoltà di apprendimento.

Nell'anno scolastico 2004/05 2361 bambini disabili sono stati istruiti negli asili speciali.

Nell'anno scolastico 2004/05 98647 bambini e giovani disabili sono stati istruiti nelle scuole speciali di diversi livelli (primario, ginnasio e post-ginnasio) – Il 54.3% di tutti gli allievi disabili. L'istruzione speciale può essere fornita dalle scuole o dalle istituzioni sia pubbliche sia non-pubbliche. La responsabilità dell'istituzione, della gestione e della manutenzione delle pre-scuole speciali è un compito degli enti autonomi locali (gmina) delle scuole speciali (e dei centri di istruzione speciale) - delle autorità del distretto (powiat).

Fonte legislativa:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym](#)

Accessibilità geografica

Gli Enti locali (gmina) sono obbligati per legge ad organizzare il trasporto e l'assistenza per gli allievi con bisogni educativi speciali che frequentano le scuole primarie e secondarie inferiori (istruzione obbligatoria) nella loro area. Il trasporto può essere fornito attraverso un autobus della scuola o tramite una macchina affittata ideata appositamente o per mezzo della macchina della famiglia del bambino. Gli allievi disabili che vivono nelle aree senza scuole adatte, possono iscriversi nei collegi di 395 centri di cura e di istruzione speciale e in 51 centri di cura speciali.

Requisiti per l'ammissione e scelta della scuola

Generalmente, gli istituti di istruzione speciale ammettono i bambini ed i giovani che sono stati qualificati come "bisognosi di un'istruzione speciale" da un Centro di Guida e Consulenza, in quanto il tipo di disabilità e l'età rappresentano i criteri chiave. La scuola dell'obbligo può essere rinviata soltanto per un anno. La scelta del tipo di istruzione speciale (scuola speciale, scuola con corsi integrativi) è lasciata alla discrezione dei genitori degli allievi.

Livelli relativi all'età e raggruppamento degli allievi

Un livello di insegnamento "zero-grade" si può organizzare solo in una scuola speciale. Esso si applica ai bambini disabili che non hanno frequentato le istituzioni pre-scolari. Una scuola primaria speciale (come in effetti qualsiasi scuola tradizionale) comprende due livelli di istruzione: il livello base che va dalla I alla III (insegnamento integrato) e le classi che vanno dalla IV alla VI. Il terzo livello (fase) dell'istruzione è il ginnasio speciale dei tre anni. Il quarto livello educativo comprende l'istruzione professionale o generale. Gli allievi disabili che non presentano disabilità mentali possono studiare in una scuola superiore-secondaria generale sostenendo un esame di Maturità che dà loro il diritto di accedere agli istituti di istruzione superiore o ad altre scuole post-ginnasio. Possono studiare anche in scuole professionali di base, che danno loro le qualifiche professionali. Gli allievi con disabilità moderate e gravi possono seguire la formazione professionale in classi professionali che li preparano per il lavoro.

L'istruzione speciale per gli allievi disabili che non presentano disabilità mentali e con disabilità mentali minori è organizzata come un sistema in cui gli allievi sono divisi in classi (corsi) e l'insegnamento si basa sul sistema delle lezioni. In alcune classi dove si possono distinguere 2 o 3 gruppi di allievi con diversi livelli di conoscenze, viene adottato il sistema di istruzione multi-livello.

Organizzazione dell'anno scolastico

L'organizzazione dell'anno scolastico è identica in tutte le scuole nel paese. Un collegio può essere aperto per 6 giorni in una settimana. Le feste religiose possono essere unite alle vacanze invernali. La distribuzione delle vacanze invernali è stabilita dal soprintendente regionale della regione in questione.

Programma di studi, Materie

I programmi di studi adottati nelle scuole speciali (con l'eccezione delle scuole per i bambini con disabilità mentali moderate e gravi) si basano sul programma di studi comune preparato per conseguire il grado di istruzione convenuto. I programmi di studi possono essere preparati dagli insegnanti di una data scuola e approvati dal consiglio pedagogico. Se il programma di studi deve essere trascritto in un registro dei programmi di studi per uso nazionale, deve subire una procedura definita dal Ministro dell'Istruzione pertinente.

Gli schemi degli orari prevedono 30 ore di sostegno aggiuntive alla settimana in un periodo di 3 anni ad ogni fase dell'istruzione obbligatoria, ad es. la Fase 1 (classi I-III), la Fase 2 (classi IV-VI) e la Fase III (ginnasio). Gli schemi degli orari per le scuole speciali sono molto simili a quelli delle scuole tradizionali.

Nelle scuole speciali per i bambini e i giovani con disabilità mentali moderate e gravi, si prevedono programmi di studi e orari diversi.

Fonte legislativa:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu \(Ministry of National Education and Sport\)](#)

Materiali e Metodi di insegnamento

Le scuole speciali utilizzano metodi d'insegnamento simili a quelli delle scuole tradizionali. Tuttavia, viene dato particolare risalto all'individualizzazione del lavoro con ogni allievo. Gli insegnanti sono liberi di scegliere metodi, tipi di lavoro e strumenti didattici, ma viene richiesto loro di applicare i seguenti principi educativi e didattici:

1. Avere una profonda intesa con l'allievo ed offrirgli un'assistenza specialistica

2. adattare le attività educative alle competenze, alle esigenze degli allievi ed alle condizioni ambientali:
 - o individualizzazione dei requisiti, dei metodi, della selezione degli strumenti educativi, dell'organizzazione e del ritmo di lavoro;
 - o accessibilità dei contenuti d'insegnamento;
 - o classificazione dei problemi.
3. Assicurare la partecipazione attiva e consapevole del bambino ai processi educativi e all'apprendimento.
4. Usare la dimostrazione come metodo d'insegnamento e utilizzare gli esempi.
5. Avere come obiettivo "l'impatto integrato" (coesione, correlazione nell'ambito delle materie e fra le materie, cooperazione degli specialisti).
6. Assicurare la "durata" dei risultati, sviluppando la capacità di usarli e migliorarli:
 - o Approccio sistematico (struttura logica e pre-pianificata del materiale d'insegnamento),
 - o "durata" delle conoscenze (potenziamento continuo delle conoscenze e delle competenze acquisite),
 - o Associazione di teoria e pratica (sperimentazioni giornalierie).

L'insegnamento nelle prime tre classi delle scuole speciali per i bambini mentalmente disabili è organizzato secondo il cosiddetto metodo dei "centri di lavoro". Si basa sull'insegnamento globale in cui si distinguono i cosiddetti "centri di lavoro"; essi includono materie o questioni che una volta insegnati richiedono al bambino di osservare, identificare le caratteristiche importanti, distinguere le relazioni di causa-effetto, assorbire le informazioni riguardo ad una determinata questione, ed esprimere le conoscenze in termini specifici ed astratti.

Nell'insegnamento ai bambini udiolesi sono usati i seguenti quattro metodi principali : il linguaggio orale, dattilografico, il linguaggio mimico dei sordomuti e la loro combinazione.

La "terapia-biblioteca" è un nuovo metodo applicato nell'istruzione correttiva. È descritta come un "programma di attività basato sui processi interattivi che coinvolgono l'uso dei materiali stampati e non stampati, sia immaginativi che informativi; con l'assistenza di un bibliotecario o di un altro specialista, tale programma fornisce la capacità di approfondire lo sviluppo normale o la possibilità di introdurre cambiamenti nell'istruzione di coloro che sono disturbati a livello emotivo.

Progressi degli allievi

Valutazione degli allievi

Gli allievi sono valutati durante tutto l'anno scolastico.

Nelle classi I-III della scuola primaria, gli allievi sono sottoposti alla valutazione descrittiva. Cominciando dalla classe IV, la valutazione annuale o periodica si basa su una scala di 6-livelli che comprende le seguenti valutazioni: eccellente (6), molto buono (5), buono (4), soddisfacente (3), accettabile (2), insoddisfacente (1). Il comportamento dei bambini è valutato in base alla seguente valutazione: eccellente, buono, accettabile ed inaccettabile.

Nel caso di allievi con disabilità moderate e gravi , la valutazione descrittiva è usata in tutti i livelli di istruzione.

Secondo le indicazioni del Regolamento del Ministero dello Sport e dell'Istruzione Nazionale del 7 settembre 2004 per le condizioni e le norme di valutazione, classificazione, promozione degli allievi e per gli esami e i test nelle scuole pubbliche, con il parere scritto di un centro di guida e di consulenza o di un altro centro di guida specialistica come base per la sua decisione, un insegnante scolastico può adattare i requisiti educativi richiesti ai bisogni individuali psicofisici ed educativi dell'allievo, nel caso di un allievo portatore di carenze nello sviluppo che gli impediscono di conseguire i requisiti richiesti.

Gli allievi delle scuole speciali, al completamento della scuola primaria , risolvono test, mentre, al completamento del ginnasio, sostengono un esame nella forma che tiene conto delle loro carenze. Tale adattamento è previsto anche per l'esame di Maturità. I disabili che hanno completato la scuola secondaria, possono sostenere l'esame di Maturità con prove scritte ed orali, in aule speciali o a casa ed in una forma adattata al loro modo di parlare, alle loro abilità motorie e di scrittura. Se necessario, l'esame avviene in un'aula separata o a casa dell'allievo. Soltanto gli allievi con disabilità mentali moderate e gravi non sono obbligati a fare i test e gli esami.

Promozione

Come previsto nel suddetto Regolamento, l'allievo disabile è promosso alla classe successiva se ha ricevuto i voti periodici ed annuali secondo la scala di classificazione della scuola e secondo i criteri specifici in tutte le materie e classi obbligatorie (tranne le materie e le classi da cui è stato esentato). Gli allievi sono promossi alle classi successive in base alla decisione del consiglio pedagogico della scuola.

Fonte legislativa:

[Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu \(Ministry of National Education and Sport\) Regulation by the Minister of National Education of 7 September 2004 on Conditions and Rules for Pupil Evaluation, Eligibility for Assessment, Promotion and Examinations and Tests in Public Schools with further amendments](#)

Guida alla professione/istruzione. Collegamenti Istruzione/occupazione

Quelli che presentano disabilità mentali leggere completano la scuola primaria, il ginnasio e la scuola professionale di base. Possono anche acquisire qualifiche per esercitare un'occupazione. Gli allievi ciechi, sordi, malati cronici e fisicamente disabili possono anche completare (oltre alle scuole suddette), le scuole superiori-secondarie per esempio una scuola tecnica superiore-secondaria (con il titolo del tecnico), un liceo specializzato o una scuola secondaria generale. I diplomati più dotati possono continuare i loro studi negli istituti di istruzione superiore. Nell'anno accademico 2004/05 il numero degli studenti disabili in tutti i tipi di istituti di istruzione superiore ammontava a 9 256, rappresentando circa lo 0.45% della popolazione degli allievi.

Attestazione

Tutti coloro che hanno completato la scuola speciale, tranne quelli con disabilità mentali moderate e gravi, ricevono gli stessi diplomi scolastici degli allievi delle scuole tradizionali. Gli allievi delle scuole per bambini con disabilità mentali leggere ricevono i diplomi finali scolastici con una dicitura: "l'allievo ha seguito il programma di studi adattato alle

competenze e ai bisogni individuali sulla base della guida del centro psico-pedagogico pubblico". Gli allievi con disabilità moderate e severe ricevono i diplomi finali scolastici con una scheda speciale, in conformità con le regole della valutazione descrittiva.

Gli allievi che si diplomano in un corso di "preparazione all'occupazione" ricevono certificati che affermano nella seconda pagina del paragrafo "attività educative obbligatorie," che l'allievo ha seguito il programma di studi "preparazione al lavoro" basato sul programma di studi di base per la professione scelta.

Istruzione privata

Le scuole possono essere pubbliche o non-pubbliche con i diritti della scuola pubblica. Le scuole primarie e secondarie inferiori (ginnasi) possono essere pubbliche o non-pubbliche solo con i diritti della scuola pubblica. Una scuola pubblica è un istituto educativo istituito dalla amministrazione centrale, dagli enti locali/regionali/distrettuali, da un organo legale o da una persona singola. Fornisce l'istruzione gratuitamente, adotta i programmi di studio di base e le procedure di valutazione stabiliti dal Ministro dell'Istruzione. Una scuola non-pubblica è un istituto educativo gestito da organi legali o da persone singole in base alla loro iscrizione nel registro delle scuole non pubbliche, che è sorvegliato dalle autorità locali. Una scuola non pubblica può acquisire i diritti di una scuola pubblica (il diritto a consegnare i diplomi di stato) se effettua il programma di studi minimo ed applica le procedure di valutazione definite dal Ministro dell'Istruzione.

Statistiche

Il numero degli istituti di istruzione speciale e il numero degli allievi con bisogni educativi speciali nell'anno scolastico 2004/05

Istituti	Numero istituti	Numero di allievi
Asili Speciali	74	2361
Scuole primarie speciali	770	35052
Ginnasi	809	37140
Scuole secondarie superiori generali (licei)	36	1152
Scuole professionali speciali e scuole professionali generali di cui:		
- scuole di base e scuole professionali di base	419	23166
- scuole professionali secondarie e specializzate	64	1951
- scuole post-secondarie	6	313
Totale	2 178	100 984

Il numero di allievi disabili nelle scuole secondarie primarie e secondarie (2004/05)

	Modulo organizzativo				
	Scuole speciali	Corsi speciali nella scuola tradizionale	Corsi integrativi	Corsi tradizionali	Insegnamento individuale
Scuole primarie	35 052	1 653	12 641	30 166	9 700
Ginnasi	37 140	955	4 434	21 361	4 700
Scuole post-ginnasio	26 142	527	1 401	8 899	-

Secondo la più recente e valida definizione di disabilità, una delle condizioni che richiede una costante attenzione per i bambini e i giovani al di sotto dei 16 anni, è l'essere sordi o sordo-muti portatori di un disturbo uditivo che non migliora in misura significativa neanche dopo l'impiego degli apparecchi acustici o dell'impianto cocleare. Dati dettagliati indicano che vi sono quasi 6.500 bambini con disturbi uditivi significativi o profondi e 70 - 90 mila bambini con disturbi lievi. Il 90% dei bambini con ipoacusia imparano nelle scuole normali, quasi tutti i bambini sordi imparano nelle scuole speciali. (3)

In ogni tipo di scuola, gli elementi più importanti per gli studenti con disturbi uditivi sono le classi poco numerose, gli insegnanti esperti che conoscono i problemi e i bisogni dei loro studenti, la preparazione pre-scolastica e soprattutto l'apprendimento del linguaggio dei segni.

E' importante, inoltre, il livello globale dello sviluppo intellettuale e della personalità del bambino. Non si può mai dimenticare il ruolo dei genitori dei bambini sordi. Essi devono essere direttamente e sistematicamente coinvolti, devono collaborare con gli insegnanti, sviluppare le conoscenze dei loro figli, gli interessi e la flessibilità linguale.

L'analisi che è stata effettuata da parte delle autorità scolastiche in 219 scuole (20%) nel 2004, ha evidenziato le aree in cui tali scuole sono riuscite a raggiungere determinati standard e quelle che evidenziano ancora i punti deboli. È emerso che i migliori risultati riguardo all'insegnamento degli studenti disabili, sono stati conseguiti nelle scuole elementari speciali (4.6 punti in una scala da 1-5), nelle scuole medie inferiori integrative o nelle scuole medie inferiori con le classi integrative (4.4), e nelle scuole elementari integrative (4.3). Il risultato più basso è stato conseguito dalle scuole elementari comuni (3.3) e dalle scuole medie inferiori comuni (3.5). L'allestimento di attrezzature speciali per gli studenti disabili adeguate alle loro esigenze, non è stato realizzato in modo soddisfacente nelle scuole elementari comuni (2.5) e nelle scuole medie inferiori comuni (2.7).

³ B.Szczepankowski, Język migany w szkole, wyd. III, WSiP Spółka Akcyjna, Warszawa, 1988, s.11.

La ricerca di cui sopra dimostra che gli studenti disabili ottengono la migliore istruzione e riabilitazione nelle strutture che sono state progettate appositamente per i bambini con disturbi uditivi.

In tutta la Polonia ci sono 35 strutture del genere che forniscono istruzione a diversi livelli (scuole elementari, scuole medie inferiori, scuole medie superiori e scuole professionali). Ci sono 3 centri del genere a Łódź, che forniscono l'istruzione a 450 studenti. I questionari riguardo al progetto SENSORY sono stati compilati in questi 3 centri.

I questionari elaborati dal team del progetto internazionale, sono stati adeguati alla realtà polacca poiché il sistema è diverso da quelli esistenti negli altri paesi europei. Alcune domande possono apparire irrilevanti, come si può riscontrare nelle risposte presentate qui di seguito

40 studenti

Krzywickiego - studenti delle scuole medie inferiori, Siedlecka e Wólczańska: giovani (scuole post- secondarie, scuole professionali secondarie, scuole superiori). 40 studenti

Tipo di sordità: Moderata: 15; lieve sordità: 9; grave sordità: 16

Lingua preferita: Segni: 17; orale: 7; entrambe: 15; Senza risposta: 1

Il vostro insegnante conosce la lingua dei segni? Sì: 19; Non tutti : 20

E' un'oralista: Sì: 10; No: 12; A volte: 8; Senza risposta: 1

Contatto individuale con il vostro insegnante: Sì: 11; No.: 20; Talvolta: 8

Avete un interprete della lingua dei segni? No: 34; Sì: 2; Può capitare: 1; Mai utilizzato: 1; Senza risposta: 2

Avete programmi di integrazione in classe? No: 28; Sì: 3; Senza risposta: 9

Livello di comunicazione con gli insegnanti: Eccellente: 5; Buono: 28 Non buono: 1; Con alcuni di loro un buon livello e con altri di loro no: 6

Livello di comunicazione e di integrazione con i compagni: Eccellente: 16; Buono: 21; Senza risposta: 1; Dipende con chi: 2

Che cosa pensate riguardo alla vostra formazione personale? Non è sufficiente: 2; E' abbastanza sufficiente: 10;

Proseguirò gli studi: 12; Forse: 1; Senza risposte: 15

Intendete proseguire i vostri studi? (sì / no) No: 7; Sì: 33

Pensate che ci sia una lacuna nelle scuole per studenti sordi? (sì / no) Se sì quale? No: 27; Sì: 6; non so: 4

Vi aspettate qualche altro supporto da parte delle scuole superiori? Se sì, quale tipo di supporto? No: 24; Senza risposta: 4; Sì: 9 (logopedia, lezioni private, borse di studio); Non so: 2

Scuola a Krzywickiego Street

Numero di studenti: 99 Numero di studenti disabili: 99

Sordi: 99 Segnanti: 99

Numero di insegnanti: 20, 1 pedagogo

Numero di ore / studente per insegnante

Non ci sono consultazioni individuali formalmente regolamentate

Gli studenti hanno a loro disposizione circa 20 ore di consultazioni a settimana, o di più, se necessario.

Assistenti alla Comunicazione: No

Istruzione del pedagogo, dello psicologo e degli insegnanti che lavorano con gli studenti non udenti; pedagogia educativa pertinente per i sordi (corsi postdiploma)

Corsi di formazione professionale per pedagoghi

Pedagogia + pedagogia educativa per i sordi + la Lingua dei segni (attestato del completamento di un corso di formazione specializzata)

2 tipi di corsi: per i traduttori e per gli insegnanti. Due sono i livelli per i traduttori, tre per gli insegnanti. Dopo aver completato il corso della Associazione Polacca dei Sordi (PZG) si può sostenere l'esame previsto dal Comitato dell'Associazione Polacca dei Sordi: per i traduttori (attestato T1 e T2), per gli insegnanti specialisti della lingua dei segni (W1 e W2)].

Numero di interpreti della lingua dei segni: 0.

Tutti gli insegnanti sono segnanti.

Servizi per le famiglie: compilazione dei documenti; supporto emotivo e materiale; contatti con le istituzioni

Contatto con le istituzioni per l'assistenza medica: stretti rapporti con la clinica di logopedia che opera sotto la supervisione della scuola (gli studenti hanno la precedenza)

Supporto dei fisiologi: sì

Numero di fisiologi ': 1

Programmi di integrazione: no

Supporto degli operatori sociali: no

Ufficio per i disabili nella scuola: no

Il servizio è fornito dal pedagogo, dallo psicologo e dall' insegnante scolastico o tramite il sito web.

Gestione della Scuola a Siedlecka Street

Numero di studenti: 174

Sordi: 82 Segnanti: 82 Orale: 10 Altre disabilità: 0

Numero di insegnanti: 28 di cui 1 pedagogo

Numero di ore / studente per insegnante

Non ci sono consultazioni individuali formalmente regolamentate

Gli studenti hanno a loro disposizione circa 20 ore di consultazioni a settimana, o di più, se necessario. Istruzione del pedagogo, dello psicologo e degli insegnanti che lavorano con gli studenti non udenti; pedagogia educativa pertinente per i sordi pertinente (corsi postdiploma)

Corsi di formazione professionale per pedagoghi

Pedagogia + pedagogia educativa per i sordi (270 ore) + la Lingua dei segni (attestato del completamento di un corso di formazione specializzata)

[2 tipi di corsi: per i traduttori e per gli insegnanti. Due sono i livelli per i traduttori, tre per gli insegnanti. Dopo aver completato il corso della Associazione Polacca dei Sordi (PZG) si può sostenere l'esame previsto dal Comitato

dell'Associazione Polacca dei Sordi: per i traduttori (attestato T1 e T2), per gli insegnanti specialisti della lingua dei segni (W1 e W2)].

Numero di interpreti della lingua dei segni: 3

Servizi per le famiglie a) compilazione dei documenti; b) supporto emotivo e materiale; c) contatti con le istituzioni

Contatti con il servizio sanitario comunitario: ospedali, cliniche di logopedia

Supporto dei fisiologi: sì. Numero di fisiologi ': 1

Programmi di integrazione: sì. "Wigwam II"

Supporto degli operatori sociali: no

Ufficio per i disabili nella scuola: no

Gestione della Scuola a Wolczanska Street

L'indagine si riferisce solo alla Scuola superiore (la scuola elementare e la scuola media inferiore non sono state censite

Numero di studenti: 163 nella scuola elementare, scuola media, scuola superiore; 49 nella scuola superiore

Segnanti: 10; Orale: 10; Altre disabilità: 3

Numero di insegnanti: 22 di cui 1 pedagogo

Numero di ore / studenti per insegnante: non ci sono consultazioni individuali formalmente regolamentate

Gli studenti hanno a loro disposizione circa 20 ore di consultazioni a settimana, o di più, se necessario.

Istruzione del pedagogo, dello psicologo e degli insegnanti che lavorano con gli studenti non udenti; pedagogia educativa pertinente per i sordi (corsi postdiploma)

Corsi di formazione professionale per pedagoghi:

Alcuni corsi annuali (in base alle esigenze) Ogni corso ha una durata di qualche ora o di una dozzina di ore.

3 corsi di lingua dei segni per gli insegnanti. Ciascun corso (livello) dura 105 ore.

2 tipi di corsi: per i traduttori e per gli insegnanti. Due sono i livelli per i traduttori, tre per gli insegnanti. Dopo aver completato il corso dell'Associazione Polacca dei Sordi (PZG) si può sostenere l'esame previsto dal Comitato dell'Associazione Polacca dei Sordi: per i traduttori (attestato T1 e T2), per gli insegnanti specialisti della lingua dei segni (W1 e W2).

Numero di interpreti della lingua dei segni: Ci sono pochi interpreti, con le qualifiche (T1 e T2), solo uno possiede l'attestato. Tuttavia, ogni insegnante ha completato il corso della lingua dei segni.

Servizi per le famiglie a) orientamento, b) consultazioni con tutti i dipendenti (pedagogo per sordi, psicologo, specialista di logopedia, pedagogo scolastico)

Contatti con il servizio sanitario comunitario: molto buono

Supporto dei fisiologi: sì. Numero di fisiologi ': 1

Programmi di integrazione: secondo i regolamenti interni, adeguati alle capacità degli studenti.

Supporto degli operatori sociali:

l'operatore sociale si occupa di altre questioni, contatta le famiglie, che contattano a loro volta gli istituti di assistenza sociale. Non ha contatti con gli studenti.

Ufficio per i disabili nella scuola: no

Il servizio è fornito dal pedagogo, dallo psicologo e dall'insegnante scolastico o tramite il sito web.

Gestione del Collegio di Pedagogia a Lodz

8 studenti:

tipo di sordità: 1 lieve sordità; 2 moderata; 5 grave

Lingua preferita: Segni: 1; orale: 1; entrambe: 4; Senza risposta: 2

Avete specifici servizi di accoglienza e di guida per i non udenti nella vostra Università? Sì: 3; no: 5

Avete un tutor? (sì / no)

Sì: 4; no.: 4

Avete un interprete della lingua dei segni? (sì / no) Sì: 8

Quante ore di contatto alla settimana avete con l'interprete? 1 o 2 ore: 5, 2 ore: 1; 30 ore: 1; 6 - 7 ore, durante le lezioni, individualmente, 2 ore: 1

Che tipo di servizi avete? Prendere appunti: 8 Tutti sono soddisfatti

Livello di comunicazione con gli insegnanti: Eccellente: 2 Buono: 6

Livello di comunicazione e di integrazione con i compagni di corso: Eccellente: 2; Buono: 5; Non buono: 1

Intendete proseguire i vostri studi? Sì: 7; Forse: 1

Che cosa pensate riguardo al vostro livello personale di studi per il vostro futuro? E' buono: 8

Avete un ufficio per i disabili nell'università? No: 8, 2 vorrebbero averlo nell'università.

Conclusioni

Numero degli studenti di livello BA circa 1200 / non udenti e con disturbi uditivi: 12

Numero degli studenti di livello post laurea circa 450 /sordi e con disturbi uditivi: 14

Gli studenti di livello BA in grado di leggere le labbra: a) correntemente - 3; b) quelli che leggono le labbra solo a contatto diretto, il che significa che essi sono in grado di organizzare situazioni di base come ad esempio la biblioteca o l'ufficio del rettore, ma non hanno una fluidità sufficiente ad evitare le difficoltà nel recepire il contenuto delle lezioni - 6; c) non legge le labbra -3.

L'ufficio del preside non è in grado di fornire informazioni riguardanti lo studente sul livello post laurea.

Tutti gli studenti hanno fluidità nella lingua dei segni (la maggior parte di loro ha studiato nelle strutture per sordi dove la lingua dei segni viene utilizzata comunemente)

Numero di interpreti - 4, 2 dei quali hanno disturbi uditivi

Numero di ore di consulenza con gli insegnanti per 1 studente:

Nel 1 ° semestre del livello BA e post-laurea 1500 ore (sovvenzione finanziaria concessa da PFRON 70.000 zł) e quasi lo stesso numero nel 2 ° semestre (mentre il livello BA è di 1200 ore).

Il numero medio di ore di lavoro dell'interprete per studente 58 (mentre il livello BA è di 100 ore).

Il responsabile del coordinamento del sostegno agli studenti disabili è il vice-rettore responsabile dei contatti educativi e con gli stranieri (prof. dr Dorota Podgórska-Jachnik). Il Vice-rettore è il portavoce degli studenti sordi. La Dott.ssa

Dorota Podgórska-Jachnik è la portavoce e supervisore di coloro che studiano in modo individuale; psicologa e pedagoga, ha conseguito un diploma in pedagogia educativa per sordi, una laurea di 1° livello nel corso della lingua dei segni, il Dottorato di ricerca in comunicazione con i bambini sordi, ha frequentato un corso per procurare il posto di lavoro ai sordi, ha acquisito 6 anni di esperienza come rappresentante del rettore in relazione alle problematiche dei sordi. Attualmente è anche psicologa del centro di recupero per i non udenti.

1. Non vi è alcun tutore, ma c'è la figura del supervisore per gli studenti che studiano in modo individuale, attualmente ci sono 4 studenti che studiano in tal modo (prof. dr Podgórska Dorota-Jachnik)

2. Non ci sono persone che prendono appunti. Gli studenti possono usufruire del servizio gratuito di fotocopie del materiale didattico (materiali preparati dagli insegnanti, non libri). Gli insegnanti hanno completato i corsi per la formazione elementare e sono stati forniti dei materiali che si suppone possano aiutarli nella didattica dei sordi. Essi comprendono le difficoltà che gli studenti sordi incontrano mentre prendono gli appunti. E' stato spiegato agli studenti quanto sia importante condividere gli appunti presi durante le lezioni.

3. Qualifiche degli interpreti della lingua dei segni:

- 2 persone sono udenti, 2 sono sordi, una fra le persone udenti è figlia di genitori sordi.

- Tutti sono insegnanti istruiti (uno è laureato in pedagogia speciale, uno in pedagogia riabilitativa, due in pedagogia sociale e protettiva + pedagogia educativa per sordi)

- Tutti hanno il diritto alla traduzione

7 non sono persone che prendono appunti e assistenti person

Conclusioni

La condizione sociale della sordità

Occorre predisporre ad una necessaria indagine di tipo sociologico giuridico per individuare meglio il contesto nel quale vive ed "è collocato" il sordo. Abbiamo usato la forma passiva ("è collocato") e non quella attiva - riflessiva ("si colloca"), nient'affatto a caso. D'altro canto non è del modo di essere intimo della persona sorda che si vogliono qui tracciare gli estremi. Né si vogliono discutere gli aspetti caratteriali o psicologici del sordo. Si vuole guardare invece alla sordità come "qualificazione" ed a come questo fenomeno venga trattato nella nostra società mettendo in mostra quelle profonde contraddizioni quegli errori culturali e giuridici che la società udente ha commesso e continua impunemente a commettere. Tutto ciò ragionando astrattamente, senza alcun riferimento al modo di essere intimo della persona sorda. Prima di approcciare con l'argomento, ci pare necessario, tuttavia, esprimere con chiarezza alcuni fatti che sono estremamente evidenti e che costituiscono la cornice e la premessa alla nostra riflessione. Le persone sorde nascono circondate dalla società delle persone udenti con le quali sono costrette a rapportarsi per tutta la vita nello svolgere la maggior parte delle loro quotidiane attività sociali: famiglia (quando nascono da genitori udenti o sposano persone udenti o hanno figli udenti), scuola, lavoro, parte del tempo libero, ecc..

Dalla società udente essi sono visti non proprio come "partecipanti" ma neppure come estranei. Tuttavia si deve sottolineare il fatto che questa società è una società degli udenti e che, per quanto teoricamente aperta, essa risponde a canoni e regole non certo attinenti alla condizione sociale della quale avrebbe bisogno la sordità. Altro dato estremamente importante è che la sordità è certamente un handicap, visto dalla parte delle persone udenti, ma che essa produce, dal punto di vista delle implicazioni sociali che comporta, conseguenze molto diverse rispetto alla cecità o agli altri handicap, conseguenze tali da indurre persino, all'estremo del ragionamento che faremo, a chiedersi se effettivamente la sordità sia da considerare un handicap (se vista dalla parte dei sordi) ed in quali "momenti", in quale senso o in quali casi debba o possa essere considerata tale. Conseguenze fino ad ora non sufficientemente approfondite in Italia e che, comunque, anche se studiate o denunciate, non hanno ricevuto tutta la necessaria attenzione. Per tentare un'analisi sociologica utilizzeremo il concetto di "ruolo" ed un metodo di indagine che ci pare estremamente utile a comprendere anche il "ruolo sociale" assegnato alla persona sorda dalla nostra organizzazione sociale. Un ruolo che, vista la scarsissima autonomia sociale della quale la comunità sorda (o piuttosto i suoi membri) è stata fino ad oggi depositaria, evidentemente, la persona sorda non si è autonomamente ricavato da sola ma che si è trovato bell'e costruito dovendolo accettare, ancora oggi, in troppi aspetti, a scatola chiusa. La categoria di "ruolo" alla quale abbiamo intenzione di fare ricorso può condurre a qualche incertezza anche perché "non esiste una definizione del concetto di ruolo che sia universalmente accettata"⁴. Questa categoria ci appare estremamente utile, inoltre, per esporre e dimostrare alcune tesi approfondendo un'analisi che avemmo modo di iniziare diversi anni fa in altra sede.⁵

Utilizzeremo, tra quelli molteplici presenti, perciò, il metodo di analisi che Ralph Dahrendorf ha utilizzato nel suo "Homo sociologicus" ormai ben oltre 35 anni fa, ma che dimostra pochi giorni di vita, tale ne è l'attualità nel contesto nel quale vogliamo utilizzarlo. Dahrendorf utilizza alcuni strumenti definitivi, alcune categorie, nei quali si sostanzia il rapporto tra la società e l'individuo: la "posizione", i "segmenti di posizione", i "ruoli" e, quindi, i "gruppi di riferimento". Ciascun individuo, quando viene al mondo, acquista immediatamente una sua "posizione sociale" perché entra in relazione con altri individui. La posizione sociale "indica ogni luogo in un campo di relazioni sociali". Questa posizione sociale varia in quanto variano le caratteristiche possedute dall'individuo e variano quelle possedute dall'originario contesto sociale di riferimento. La posizione alla nascita non viene scelta dall'individuo, ovviamente; quindi egli, venendo al mondo verrà catalogato e definito tanto dal suo gruppo sociale di riferimento, quanto dagli altri gruppi interessati all'evento della sua nascita. Questa catalogazione verrà compiuta attraverso l'individuazione di una sua posizione: "bimbo" o "bimba". A questa posizione, inoltre verranno immediatamente collegati altri attributi, più o meno determinanti e qualificanti l'individuo per quanto attiene alla sua sfera sociale. In particolare egli acquisterà il segmento di posizione di "figlio" rispetto al contesto genitoriale, di "fratello" rispetto al contesto della famiglia in senso stretto, di "parente" (cugino, nipote, ecc.) in quello della famiglia in senso lato, e così via. Pertanto potremmo dire che volendo visualizzare la sua posizione sociale, quell'individuo (che possiede un certo nome e cognome) è un "bimbo - figlio - fratello - nipote - cugino ecc." laddove la posizione sociale, dunque, non è che l'insieme codificato delle

⁴ Maria I. Macioti, Il concetto di ruolo nel quadro della teoria sociologica generale, Laterza, Bari, 1993, pag.74.

⁵ M. Chilante, Sordo Oggi, edito a cura della Sez.ne ENS di Chieti, 1978.

relazioni sociali che l'individuo intrattiene, da appena nato, con i vari gruppi di riferimento che incontra. Occorre anche dire che, a seconda del gruppo sociale di riferimento che si considera quale principale, i vari elementi che compongono la posizione sociale complessiva dell'individuo mutano di rilevanza divenendo, di volta in volta, posizioni o segmenti di posizione. In questo senso " *al punto di intersezione tra il singolo e la società si trova l' homo sociologicus, l'uomo come titolare o soggetto di precostituiti ruoli sociali. Il singolo è i suoi ruoli sociali, ma da parte loro questi ruoli sono realtà condizionanti della società. La sociologia per risolvere i suoi problemi ha bisogno di riferirsi ai ruoli sociali, come ad elementi dell'analisi; il suo obiettivo consiste nella scoperta delle strutture dei ruoli sociali*".⁶ Ma brevemente che cosa intende Dahrendorf per "ruolo" e, soprattutto, che cosa esso rappresenta per ciascun uomo?

"*Da quid prefigurato, che si contrappone al singolo la categoria di ruolo*" rivela una "tendenza a passare dal significato di forma predeterminata di comportamento a regola di comportamento individuale, quindi da concetto elementare sociologico a concetto socio-psicologico"⁷

".....la società è quel fatto condizionante, che solleva il singolo dalla sua singolarità a qualche cosa di generale ed estraneo, mentre gli conferisce una determinazione. I fatti della società sono condizionanti, perché non ne possiamo prescindere.per ogni posizione che l'uomo può assumere, sia essa caratterizzata dal sesso, dall'età, dalla famiglia, dalla professione, dalla nazione, dalla classe o da quel che si vuole, la "società" conosce attributi e forme di comportamento, che il titolare di dette posizioni si trova di fronte e con cui deve fare i conti. Se il singolo assume ed accoglie le sollecitazioni che gli si offrono, rinuncia ad una intatta individualità, ma guadagna la approvazione della società in cui vive; se il singolo fa resistenza alle sollecitazioni della società, può conservare una indipendenza astratta ed inutile, ma è destinato alla condanna ed alle sanzioni della società".⁸

Nella sostanza, l'uomo agisce all'interno di un sistema coordinato di relazioni sociali dentro le quali recita ruoli le cui forme e sostanze sono predeterminate da una serie di aspettative e pre - comportamenti attesi.

"*Per mezzo del ruolo e della posizione il singolo e la società entrano in contatto... Ad ogni situazione che l'uomo occupa appartengono determinati tipi di comportamento, che ci aspettiamo dal titolare di questa posizione; a tutto ciò che egli è appartengono qualità che ha ed azioni che compie. Ad ogni azione sociale appartiene un ruolo sociale.*"⁹

Non è l'intera società che si pone dinanzi all'individuo e viceversa. Il contatto avviene tra questo e, di volta in volta, il "gruppo di riferimento" interessato dall'esercizio del ruolo. Per cui "Il problema dell'essenza delle <<società>>, rispetto al ruolo sociale, diventa il problema del modo in cui i gruppi di riferimento determinano e sanzionano le aspettative delle posizioni da loro individuate".¹⁰ In questo senso occorre comunque distinguere tra : "1) norme fissate da gruppi di riferimento, che s'impongono obiettivamente come aspettative di ruolo al titolare di una posizione; 2) opinioni dei membri di gruppi di riferimento intorno a tali norme, che determinano la loro legittimità ed il loro evolversi; 3) effettivo comportamento di coloro che sostengono il ruolo."¹¹

A questo punto, avendo per sommi capi riportato ed esposto i concetti di ruolo, possiamo tentare di applicarle al problema della sordità.

Abbiamo detto prima che occorre, però, tenere presente alcuni fatti fondamentali per la nostra analisi:

- 1) La sordità è una minorazione sensoriale. Ma ha caratteristiche e, soprattutto conseguenze assolutamente diverse dalle altre minorazioni di ogni tipo per svariati motivi:
 - a. essa priva il soggetto che ne è colpito del mezzo ordinario di comunicazione e di scambio di informazioni proprio della società udente, cioè la lingua parlata.¹² La persona sorda resta spesso assolutamente estranea all'uso di questo mezzo fondamentale. In questo senso la sordità dovrebbe essere trattata con specifica e diversa attenzione rispetto agli altri handicap¹³. Ciò significa che non soltanto il bimbo sordo non possiede lo strumento della trasmissione verbale ma che non è in grado di percepirne neppure l'esistenza e l'importanza. Insomma il linguaggio parlato è per la persona sorda, nella sostanza, una sovrastruttura. "La scoperta dei gesti da parte della madre o della logopedista permette di favorire l'interazione sia con gli altri bambini sordi sia con gli udenti. Invece l'alienazione dei gesti provoca la regressione di una possibile comunicazione gestuale"¹⁴
 - b. La differente modalità di comunicazione e, quindi, l'utilizzo da parte della persona sorda di una Lingua diversa da quella parlata non soltanto per contenuti ma anche per modalità e per canale di percezione, favorisce la creazione di una diversa comunità, la Comunità sorda.
 - c. La minoranza linguistica che nasce a causa della sordità ha caratteristiche diverse dalle altre minoranze linguistiche.
 - d. Il mancato riconoscimento della Lingua dei Segni fa sì che, soprattutto dal momento dell'introduzione della legge 517/77 ad oggi, sia aumentata una parcellizzazione all'interno del gruppo sociale delle persone colpite da sordità, parliamo soprattutto di quelle colpite prima dell'apprendimento del

⁶ R. Dahrendorf, Homo Sociologicus, Armando, Roma, 1976, pag.29.

⁷ R. Dahrendorf, Op. cit., pag.35.

⁸ R. Dahrendorf, Op. cit., pag.37.

⁹ R. Dahrendorf, Op. cit., pag.43.

¹⁰ R. Dahrendorf, Op. cit., pag.58

¹¹ R. Dahrendorf, Op. cit., pag.62

¹² Ovviamente ci riferiamo qui alla conseguenza apportata dalla sordità su chi ne sia afflitto dalla nascita oppure a chi ne sia colpito prima dell'apprendimento del linguaggio. Altrettanto ovviamente senza tener conto degli interventi educativi.

¹³ R. Pigliacampo, Op. cit. pag. 92

¹⁴ R. Pigliacampo, Op. cit. pag. 91

linguaggio (5 anni).¹⁵ Va segnalato che questo allontanamento forzato di persone sorde dalla loro lingua e comunità naturale, che noi consideriamo essere quella sorda, viene ad avere effetto nei confronti di persone che raggiungono un buon livello di cultura e di capacità espressiva nella lingua parlata della comunità maggioritaria. Acquistata, perciò, come affermano molte persone sorde, il sapore ed il valore di una, sia pure inconsapevole, pulizia etnica; il valore dell'operazione scientifica di depauperamento di una cultura "diversa". Una cultura che inconsciamente per molti aspetti incute timore, non essendo facilmente comprensibile, e che va quindi resa "inefficace" utilizzando chirurgicamente il mezzo di una solo apparente integrazione.¹⁶

- e. Lo Stato si occupa della Sordità così come si occupa delle altre minorazioni. Per le persone sorde valgono le stesse norme che concernono le altre categorie. Le conseguenze di questo atteggiamento generale sono gravissime per quanto attiene allo sviluppo della personalità delle persone sorde e alle conseguenti possibilità di effettiva integrazione delle stesse.

Da queste osservazioni rapportate alle tesi di Dahrendorf può partire, ora la riflessione sul ruolo sociale riservato dalla nostra società verbale a quella delle persone sorde. Sostanzialmente, riassumendo l'analisi sulla categoria di "ruolo", l'individuo sordo, appena nasce è doppiamente danneggiato dalla sua minorazione rispetto ad un altro qualunque soggetto portatore di handicap. Egli non è in grado di entrare in comunicazione, di aprire lo scambio di informazioni nel modo "atteso" dalla famiglia (se questa è composta da genitori udenti). Inizia, da subito a non rispondere alle aspettative del gruppo di riferimento primario. Il bimbo cieco, invece, ad esempio, porterà comunque a compimento il processo di lallazione al quale farà seguito un normale e completo apprendimento del linguaggio. Il linguaggio, abbiamo visto, è il mezzo che utilizziamo non soltanto per comunicare, semplicemente, ma, soprattutto per educare ed, in un certo senso, condizionare il bimbo alle nostre forme di comportamento. Riflettiamo su quali e quante aspettative vadano deluse, da parte della famiglia e su quali e quanti problemi si aprano sul fronte non già più della qualità della comunicazione, bensì sulla stessa esistenza di una comunicazione valida e piena tra genitori e figli.¹⁷ Nella sostanza e facendo riferimento alle conseguenze dell'incontro - scontro tra l'individuo sordo e la società possiamo dire che:

1. La società maggioritaria udente ha predisposto una serie di modelli di comportamento sociale che tende ad applicare a tutti indistintamente e, quindi, anche all'individuo sordo;
2. Mentre l'individuo udente partecipa volontariamente al processo di acquisizione dei ruoli potendo, teoricamente anche rifiutarli, e vi partecipa fin dall'infanzia in forza di una spontanea imitazione critica, favorita dall'uso comune del medesimo mezzo di scambio delle informazioni (il linguaggio verbale), l'individuo sordo è escluso a priori da questo processo;
3. L'individuo sordo resta, quindi, sostanzialmente estraneo **non per propria volontà o per carenza di mezzi intellettivi** ai modelli della società udente che continua ad ostinarsi ad utilizzare il mezzo di trasmissione orale delle informazioni anche nei suoi confronti;
4. Le forme di comportamento e di modello da raggiungere nella società udente restano, anche per la persona sorda, quelle predeterminate dalla società udente per gli individui udenti;
5. Esse non riescono a "divenire" comportamento individuale connaturato della persona sorda ed anche se e quando, con la scolarizzazione, questa acquisirà le modalità comunicative e comportamentali generali proprie della maggioranza udente, dette modalità resteranno estranee alla sua personalità più intima;
6. Anche professionalmente gli è di fatto impedito l'esercizio di attività quali quelle libero professionali perché nessuno si è posto fino ad oggi il problema creando le strutture ed i tecnici (interpreti specializzati) in grado di aiutarli appunto nell'esercizio di dette professioni. Pertanto, anche se pervengono alla laurea, l'unico sbocco verso il quale possono rivolgersi è quello del pubblico impiego o, comunque, del lavoro dipendente;
7. Inoltre continueranno ad essere faticosi i percorsi di aggiornamento, di acquisizione delle modificazioni delle aspettative sociali. Infatti tutti questi processi di aggiornamento avvengono attraverso la comunicazione orale o con strumenti che, utilizzando la parola quale mezzo di espressione sono estranei alla persona sorda. Leggere per intero un giornale o un libro sono attività complesse e che richiedono molta concentrazione per la persona sorda che ha molto raramente una conoscenza dell'italiano che può essere considerata paritaria rispetto a quella di un udente che abbia percorso lo stesso itinerario scolastico¹⁸;

¹⁵ Occorre sottolineare qui che la maggior parte di queste istituzioni alle quali si deve questa che va riconosciuta come una scelta regressiva in assoluto erano istituzioni ecclesiastiche o caritative gestite da ecclesiastici. Si pensi che, a quanto ci consta, ancora oggi nella regola, addirittura nella regola, dell'ordine al quale aderiscono i sacerdoti degli Istituti Gualandi esiste formalizzata la impossibilità di insegnare ai sordi con il metodo gestuale. Nessun'altra categoria di portatori di handicap ha gli stessi problemi: il linguaggio Braille non vede sostenitori e denigratori, ad esempio.

¹⁶ E ben comprensibile a questo proposito lo sfogo amaro che Pigliacampo si concede riportato per intero nel capitolo dedicato al Contesto Culturale.

¹⁷ Vedi in questo senso le interessantissime testimonianze raccolte da Simonetta Maragna nel suo "La sordità", Hoepli, Milano, 2000, pag. 7 e segg..

¹⁸ Cominciano ad essere molteplici le testimonianze scritte che riguardano la problematica del "bilinguismo necessario" della persona sorda. Occorre tenere presente ed è qui necessario ribadire, che la lingua parlata sarà sempre considerata come una lingua straniera dalla persona sorda. Non devono perciò meravigliare le affermazioni di difficoltà anche della lettura della stessa, oltre che della scrittura. In questo senso è interessante leggere, ad esempio, il testo scritto da una studentessa universitaria sorda, riportato per intero da Simonetta Maragna (Op. cit., pag.72), nel quale sono evidenti le difficoltà di uso delle forme verbali italiane tanto in termini di collocazione temporale dell'azione che si racconta

8. Quando la società udente maggioritaria tenta di "incorporare" l'individuo sordo spingendolo verso l'omogeneizzazione al modello dato ottiene risposte che nel migliore dei casi soltanto parzialmente positive;
9. Poiché il grado di omogeneizzazione alla società maggioritaria raggiunto dall'individuo sordo sarà soltanto parziale, soltanto parzialmente questi riceverà il premio dell'accettazione sociale. Ogni persona sorda verrà **comunque, chi più chi meno**, "condannata". In tutto o in parte non è rilevante, perché tutte le persone sorde vengono esposte immancabilmente alla "sanzione" dell'isolamento da parte del gruppo di riferimento e, quindi della società in genere;
10. Il soggetto sordo possiede, inoltre, una cartina al tornasole per la valutazione delle proprie capacità sociali e per l'esercizio dei ruoli totalmente estranea alla nostra società maggioritaria. Questa è data dalla parallela esistenza di una Comunità sorda che si muove sull'onda di una lingua e di una cultura diverse da quelle della società udente; una Comunità nella quale la persona sorda recita ruoli che nella società udente maggioritaria le vengono negati: è dirigente, è docente, è esponente, coordina, è campione sportivo, regista, attore, ecc. . Una sorta di duplice personalità, di doppia vita, propria della persona sorda che la conduce ad interpretare ruoli sociali ridotti nel lavoro come in molte altre delle attività sociali. Una condizione comunque dissociante e che, nel migliore dei casi, non aiuta certo la persona sorda ad avere fiducia e stima nella società maggioritaria e nelle persone che la compongono, ma che, soprattutto non le consente di nutrire con pienezza la propria autostima.

Nella sostanza, quindi, appare evidente che esiste un rifiuto innato della società udente maggioritaria a considerare la persona sorda semplicemente come "persona" nel pieno significato del termine. A nostro avviso ciò accade perché, nel momento di intersezione tra la società maggioritaria udente e la persona sorda quello che è in realtà, semplicemente, un segmento della sua posizione sociale (cioè l'essere sordo) assurge a ruolo sociale assoluto (se ci si consente di creare una super categoria di ruolo molto specifica perché legata soltanto alla condizione sociale delle persone sorde). La sordità non si limita ad essere quello che dovrebbe realmente e semplicemente essere, cioè, come appare evidente, "uno" degli attributi personali della persona (come avere i capelli biondi o gli occhi azzurri o avere la "r" alla francese) ma, anzi, diviene "il" suo ruolo sociale.¹⁹ Egli sarà un sordo - lavoratore, un sordo - padre, eccetera.

*"Il diverso rientra nei ruoli sociali come dato di fatto. Ecco il senso del come entra. Perché la società odierna non è più in grado di rifiutare alcunché e non rifiuta alcunché non in quanto positivamente sicura e disponibile al confronto, ma in quanto incapace di ogni opposizione e di ogni indicazione."*²⁰

E questa affermazione, genericamente valida per tutte le categorie di portatori di handicap raddoppia, in un certo senso, la sua valenza sociale quando oggetto ne sia una persona sorda, come abbiamo già precisato prima, a causa della natura e delle conseguenze naturali del tipo di minorazione.²¹

La Cultura della Comunità Sorda

Così come il concetto di "cultura" è vago e per questo non unanimemente condiviso, anche quello di cultura sorda subisce incertezze ed ambiguità.

Intanto, per le proprie caratteristiche, la comunità sorda può essere correttamente definita come un sottogruppo della comunità maggioritaria ed in questi termini la cultura sorda andrebbe, perciò definita come "*microcultura*"²².

Occorre sottolineare, tuttavia, che questa definizione di microcultura, non è stata certo proposta specificamente per la comunità sorda. In questo senso sconta il limite dato dalle osservazioni che abbiamo svolto nel capitolo sul contesto sociale ed in particolare sulla difficoltà naturale della comunità sorda a partecipare della cultura o alla cultura della comunità maggioritaria essendo i propri membri aprioristicamente esclusi da troppe posizioni o ruoli sociali.

Tuttavia le ricerche svolte per individuare le caratteristiche proprie della cultura sorda o, se si vuole, le caratteristiche minime necessarie perché quella sorda possa definirsi come tale, ricerche svolte principalmente negli USA nell'ultimo ventennio del secolo scorso, si sono risolte in una elencazione di elementi individuati come costitutivi di questa²³.

Col risultato che l'analisi socio antropologica operata in questo modo è stata fortemente criticata da un altro autore americano, Graham Turner, che ha sostanzialmente osservato come i fenomeni presi a paradigma della cultura sorda o che riguardano la comunità dei sordi non siano unitari e, quindi, comuni a tutti i membri della stessa comunità.

Secondo Turner sarebbe poco utile procedere ad una analisi della comunità sorda tesa ad individuare gli elementi, i comportamenti, i fenomeni i fattori che ne determinano l'esistenza oppure che la rendono problematica.

Occorre, invece dare attenzione a come essi si manifestano ed a come nascono: quali individui ne sono i produttori, come divengono comuni e si propagano all'interno della comunità sorda, ecc..

In quali termini è allora possibile parlare di "cultura sorda".

quanto in termini di *consecutio temporum*, mentre appare evidentissima una netta influenza delle modalità della LIS che vengono applicate tout court alla lingua italiana.

¹⁹ M. Chilante, Op. cit., pag.19.

²⁰ Hervé. A. Cavallera, i problemi dei diversi come problema pedagogico, in Cultura dell'handicap (a cura di Vito A. D'Armento, Adriatica salentina editrice, Lecce, p.217.

²¹ A sostegno si veda l'intervento di Davide Vari intitolato "Il sordo deviante" (in Cultura del gesto, Op. cit., pagg. 17 – 18) .

²² "Sembrirebbe adeguato definire la comunità sorda in termini di *microcultura*. Secondo la definizione data da Spradley e McCurdy "le microculture sono sistemi di conoscenza culturale che caratterizzano i sottogruppi interni a società più ampie. I membri di una microcultura condividono in genere gran parte del loro sapere con ciascun individuo all'interno della più ampia società, ma possiedono una coscienza culturale che appartiene al sottogruppo (...) E' questa conoscenza condivisa che edifica la loro microcultura".

²³ Si vedano le opere di Padden C. (completare la nota citando gli altri autori riportati nel testo di Zuccalà)

Poiché facciamo riferimento ad una "cultura", appartenente ad una "comunità", appare tuttavia necessario identificare questa comunità.

Ce ne danno una definizione Carol Padden e Tom Humphries, due ricercatori sordi²⁴.

Essi affermano che non esiste una sola cultura delle persone sorde e che essi non vogliono offrire generalizzazioni circa queste culture o in merito alla relazione esistente tra la condizione del non udente e la formazione di una cultura. Tant'è che affermano di voler raccontare soltanto la Cultura sorda che essi conoscono, vale a dire la loro propria cultura. Segnalano anche che all'interno di alcune comunità locali di persone sorde di diverse parti degli USA esistono gruppi più piccoli che sono organizzati per classi, professioni, etnie o razze ognuno dei quali possiede un certo numero di caratteristiche distintive.

Mentre dunque sembrerebbe opportuno riferirsi a più Culture Sorde piuttosto che ad una sola Cultura, corrispondenti ad altrettante Comunità Sorde (questo, quanto meno nel caso americano), appare chiaro che per gli autori del testo in esame il solo fattore della sordità non è sufficiente a poter definire Sorda, con l'iniziale maiuscola, la persona che ne è afflitta. Ciò con la conseguente esclusione di questa dalle Comunità Sorde e, quindi, anche dalla Cultura o dalle Culture Sorde. E' interessante notare che i due ricercatori della cui opera ci occupiamo sono l'una nata sorda da genitori sordi mentre l'altro, divenuto sordo da bambino, è venuto in contatto con altre persone sorde al momento dell'ingresso in un collegio per sordi. Da queste note i gruppi sociali dei Sordi acquistano un profilo di esclusività, di circolo chiuso o perlomeno molto ristretto. È estremamente difficile dare una definizione della comunità sorda se non in termini empirici. Potrebbe essere definita comunità sorda quell'insieme di persone sorde che si frequenta stabilmente e che utilizza la LIS come propria lingua principale (naturale, prioritaria o come altro si voglia definire). Lo zoccolo duro di questa comunità sarebbe pertanto costituito da "persone sorde figlie di genitori sordi, native nella lingua dei segni, educate in scuole speciali, con una sordità congenita e quindi prelinguistica e non portatrici di protesi acustiche"²⁵ E' bene sottolineare che essere nati sordi da genitori sordi, essere educati nelle scuole speciali essendo affetti da una sordità prelinguale ed, infine, non essere stati protesizzati significa aver appreso tutte le conoscenze esclusivamente attraverso il canale visivo avendo come mezzo comunicativo la lingua dei segni. Significa, cioè, avere come estranea la parola e, tutto ciò che ad essa la nostra cultura interconnette automaticamente. Nella sostanza significa aver affrontato un percorso di acculturazione completamente differente da quello della persona udente. Significa aver gradatamente e naturalmente acquisito appieno quelle differenze culturali in senso lato ed in senso proprio che fanno di una persona che cresce in quel conteso preciso un soggetto etnicamente differente da quello, sia pure sordo ma educato alla cultura oralista o di quello anch'esso sordo ma protesizzato ed ovviamente diverso da quello udente. Rimandiamo a quanto già scritto in merito nelle pagine che precedono. Inoltre occorre sottolineare un'altra caratteristica: essa è una comunità chiusa ed esclusiva. In essa non si entra definitivamente e non si è accettati se non si possiedono due caratteristiche, che alcuni ricercatori americani hanno definito fondamentali, della cultura sorda: il *patrimonio* e la *paternità* intese l'una come il complesso di regole comportamentali e sociali proprie della comunità sorda e l'altra come il possesso della sordità come "tratto biologico involontario".²⁶ Cultura del gesto e cultura della parola²⁷. Appare necessario tentare di definire che cosa accade nel momento in cui vengono materialmente e forzatamente in contatto i due mondi dei quali ci occupiamo.

" Dalle opere di Foucault emerge ...l'idea che via siano uomini, che "non hanno diritto a prendere posto nella storia" e che la società occidentale "lasci intravedere una struttura del rifiuto" tale da costituire quello che Foucault stesso definisce il "sistema trasgressivo" con il quale "conferisce lo statuto di esclusione quando si tratta di giudicare, di inclusione quando si tratta di spiegare".

Questa dicotomia paradossale grazie alla quale la "cultura dominante" include ma nello stesso tempo esclude l'alterità, in qualsiasi forma essa si presenti, svela a mio parere uno dei caratteri fondamentali della coscienza occidentale. Se da un lato, infatti, detta coscienza, sembra includere l'alterità, accettandola, dall'altro avvia in realtà un processo di appropriazione e di manipolazione dell'alterità stessa, includendola nelle proprie categorie ed in questo modo stravolgendone le caratteristiche originarie. Questo è un meccanismo di difesa che la cultura dominante attua ogni qualvolta si trova di fronte ad una "diversità" (basti pensare all'incontro con le culture tradizionali e con le varie forme di devianza: omosessualità, follia...)." ²⁸

In altre parole, la società che è espressione della cultura dominante, cioè di quella udente, include la persona "diversa"²⁹, prepara leggi che la difendono, individua percorsi teorici di inserimento nella scuola, nel lavoro, nello sport, nelle attività sociali. Nel momento, però, di dover concretamente realizzare ciò che ha messo in cantiere, tende a non riconoscere alla diversità stessa il diritto ad essere paritaria, le nega il diritto di cittadinanza, tende a schiacciarne i contorni per ridurne la forza dirompente, continuamente operando paragoni con i propri schemi mentali e sociali e, quindi, tentando di appropriarsi di essa e di ridurla dentro questi schemi.

²⁴ Carol Padden e Tom Humphries, *Deaf in America, voices from a culture*, Harvard University press, Cambridge, Massachusetts, London England, 1988, pagg.2 e3. Traduzione di Mauro Chilante.

²⁵ Amir Zuccalà, *La cultura dei sordi e il dibattito contemporaneo in antropologia*, in *Cultura del gesto ...*, Op. cit., pag.45.

²⁶ R.E. Johnson, C.Erting: *Etnicity and socialization in a classroom for deaf children*, in C. Lucas (a cura di) *The sociolinguistics of the Deaf Community*, San Diego, Academic Press, pp.41-83 . Vedi anche l'interpretazione conforme in Amir Zuccalà, Op. cit., pag.46.

²⁷ Amir Zuccalà (a cura di), *Cultura del gesto*, op.cit.

²⁸ Davide Vari, in *Cultura del gesto.....*,Op. cit, pagg.16-17

²⁹ Sia chiaro che qui non si intende riferirci esclusivamente a persone portatrici di handicap. La "diversità" è infatti una questione più generale che comprende tutti coloro i quali per qualsiasi motivo rifiutino o rinneghino i comportamenti che la società ritiene omologhi al proprio pensare maggioritario (religione, sesso, ecc.).

Le persone sorde partono doppiamente svantaggiate dal tipo di handicap dal quale sono colpite e che il ruolo sociale di sordo, inteso come ruolo totalizzante, che la società maggioritaria attribuisce alla persona colpita dalla sordità non è rapportabile alle conseguenze sociali che investono le altre categorie di handicappati.

Perciò per la categoria delle persone sorde l'esclusione dai ruoli sociali, anche quelli più ordinari, è totalizzante quando questi ruoli debbano essere recitati all'interno gruppi di riferimento costituiti da persone udenti. Per quanto concerne la comunità e le persone sorde questo avviene privandole del riconoscimento di qualsivoglia autonomia culturale. Non consentendo loro, quindi, di essere loro stessi protagonisti della propria partecipazione alla vita sociale, scegliendo le forme ed i modi compatibili con le norme e libertà **poste e non imposte** dalla maggioranza, in accordo con la comunità minoritaria. Oltre a deprivarle del riconoscimento di una loro autonomia culturale specifica accade, inoltre che se ne realizzi lo zittimento totale con quegli strumenti che apparentemente sembrerebbero esser stati predisposti (almeno nelle intenzioni), per realizzarne l'integrazione e l'inclusione sociale. A molti è accaduto, nell'espletamento del proprio servizio di interpretariato e attraverso la frequentazione assidua della comunità sorda di "*scoprire l'esistenza di un'etica sorda*"; *una serie di codici comportamentali che fino a quel momento mi erano passati davanti e non avevo notato*".³⁰ Peretti ne offre come esempi: la disposizione a semicerchio durante le lezioni, le riunioni o le conversazioni; l'uso stesso della vista quale mezzo percettivo sostitutivo dell'udito e, quindi, "*asse portante*", dice Peretti, della lingua e della cultura; alcune norme di comunicazione che da questo uso obbligato si sviluppano: toccare una persona per chiamarla; parlare da lontano. Aggiungiamo noi: richiedere e mettersi sullo stesso piano dell'interlocutore evitando di segnare l'uno seduto e l'altro in piedi (in situazioni di discussione animata, ad esempio, la figura in piedi, aggettando su quella seduta potrebbe involontariamente assumere un atteggiamento aggressivo agli occhi della persona seduta); interrompere due persone che conversano in modo da non offendere il segnante; consentire e ricercare, soprattutto in riunioni formali in cui siano presenti anche persone udenti, tempi morti tra un intervento e l'altro per facilitare la possibilità di intervento dopo aver percepito pienamente il senso del messaggio; non temere di iniziare con sistematicità in ritardo riunioni ed incontri per dare tempo e modo a ciascuna persona sorda di espletare i compiti preliminari dedicati ai saluti delle persone conosciute ed alla presentazione di volti nuovi; comportamenti casalinghi come far sempre scorrere l'acqua dello sciacquone dopo aver usato la toilette anche di notte (quanti di noi evitano di farlo per timore di svegliare i parenti?); alcuni comportamenti a tavola (rumori con le posate, articolare parole con la bocca piena, lo stesso continuo segnare); e così via.

"L'esistenza di un'etica" Sorda diversa dalla nostra di sempre ci ha fatto pensare al sordo come ad un maleducato, una persona poco intelligente".³¹

Se facciamo ricorso al concetto di cultura prima accennato ci avvediamo, dunque, di avere dinanzi non una persona maleducata, bensì una persona che segue comportamenti determinati da un'altra cultura che vanno, perciò, rispettati ed assecondati.

³⁰ Andrea Peretti, in *Cultura del gesto*, Op. cit., Pag.24.

³¹ Andrea Peretti, in *Cultura del gesto*, Op. cit., Pag.25.



My name is Roberta and I study Economy of Tourism in the University of L'Aquila. In spite of the difficulty I meet in the study, I like to learn new things regarding my city. I would like to work in a tourist agency and organize trips in places where I never have been .



My name is Julia and I am the tutor in the university for Roberta. I work in the world of the deafness for over five years and every day I share the joys and the problems of who, like Roberta, undertakes university studies, in order to construct their future. It is a dynamic job that demands ability to listens and attention to the needs of the students, but also an activity that gives me an unforgettable sign like as the relationship and communication with the others.





Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

HUNGARY



Háttér

Országunk történelmét a siketek oktatásának vonatkozásában, más nemzetekkel ellentétben, a kizárólagos szóbeliség jellemzi, amely majdnem egy évszázadig meghatározta a pedagógiai és tanítási módszereket. Ennek megfelelően a jelnyelvet, amelyet a siketek mindig is használtak a kommunikációban, kirekesztették az oktatásból és az iskolából, kitörölve ezzel a történelem és a hagyományok évszázadait a siketek oktatásában és hátrányosan befolyásolva a siketek társadalmi életét. A siketek számára a kétnyelvűség mind a jelnyelv, mind a beszélt és írott olasz nyelv ismeretét jelenti, amely hosszú, akár 10-12 évig tartó beszéd-terápiát igényel, mialatt a jelek elsajátítása természetes, spontán módon és gyorsan megtörténik. Tehát a jelnyelv képviselheti a siket gyermek első kommunikációs rendszerét, hogy kapcsolatot tudjon teremteni az anyával, a családdal és a külvilággal, információt és tudást elsajátítva. Ily módon elkerülhető, hogy a fogyatékosokat tetézve visszamaradjon a tanulásban és a siketség mellett még pszichológiai problémákkal is küszködjön a családi kommunikáció hiánya miatt. Az Európai Közösségben félmillió ember szenved teljes siketségben és ugyanennyi a nagyothallók száma. A jelnyelv a legkedveltebb kommunikációs eszköz, illetve az egyetlen, amelyet ezen emberek többsége használ.

Olaszországban a siketek a népességnek körülbelül 0,1 százalékát teszik ki. Ez nem homogén kategória, valójában a „siket” szó több különböző jelentéssel bír:

- siketen született vagy életük első 3 évében (tehát mielőtt teljesen elsajátították volna a nyelvet) siketté vált gyerekek; vagy a 3. életévük után siketté vált gyermekek;
- siket szülők siket gyermekei és halló szülők siket gyermekei;
- a jelnyelvet ismerő, illetve azt nem ismerő siketek;
- azok a siketek, akiket kizárólag szóbeli módszerrel képeztek át a nyelv ismeretére;
- azok a siketek, akiket kétféle módszerrel képeztek át;
- kétnyelvű képzésben részesült siketek;
- cochleáris implantációban részesült siketek (nincs információ a beültetések következményeivel kapcsolatban végzett tudományos felmérésekről sem funkcionális-auditív szempontból, sem az adottságok szempontjából).

TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁS

Ami az oktatáshoz való jog történelmi visszaállítását illeti, az első törvények, amelyek a fogyatékosokkal foglalkoznak, megtagadják ezektől a diákoktól a „rendes” iskolába járás lehetőségét, ezzel hátrányos helyzetbe kényszerítve őket. Az Alkotmány életbeléptetésével megteremtődtek az előfeltételek a fogyatékkal élő állampolgárokat érintő törvények jobbítására. Az Alkotmány elismeri a jogegyenlőséget minden állampolgár számára (3. cikkely), az iskolai nevelést mindenki számára (34. cikkely) és különösen az oktatáshoz és szakképzéshez való jogot a fogyatékosok számára (38. cikkely). A Siketek Nemzeti Intézetének (ENS) létrehozása közvetlenül a háború utáni időszakban - éppúgy, mint más államilag irányított jótékonyági célú szervezete - alapjában véve azt a célt szolgálta, hogy a 38. cikkelyben foglalt jog érvényesüljön. Az állam az ENS kereteibe vont számos, fiatal siketekkel foglalkozó speciális szakképző iskolát. Ezek a törvények által biztosított egyenlőségi elvek nem valósultak meg azonnal a hagyományos képzést nyújtó iskolák világában. Először az 1971. március 30-án hozott 118. sz. törvény ismeri el a fogyatékkal élők jogát a közoktatáshoz és a törvény olyan eszközeivel biztosítja az oktatásban való részvételüket (28. cikkely), mint az ingyenes közlekedés, az akadálymentesítés az iskolaépületekben és a támogató szolgálat megteremtése.

1975 óta a minisztérium számos közleményt adott ki, de az első, amely speciálisan a fogyatékosok iskolai oktatásba való bevonását érinti, a 227/75. számú, amely bölcsődéket, általános és középiskolákat biztosít jól meghatározott területi egységeken belül. Ezeknek az iskoláknak speciális felszereléssel kell rendelkezniük ahhoz, hogy fogadni tudják a fogyatékos tanulókat.

Csak 1977-ben az augusztus 4-i 517. sz. törvény megalkotásával határoztak meg egy nagyon világos és pontos keretet legalábbis a bölcsődék és középiskolák számára. A 2. cikkelyben szabályozzák: „... az iskola végrehajtja a fogyatékos tanulók integrációját... a szükséges speciális integrációt, a társadalmi-nevelési pszichológiai szolgálatot és különleges támogatási formákat kell biztosítani...”.

Az 517/77. sz. törvény, amellyel, hogy leírja az egyéni nevelési eszközök fontosságát, amelyek a tanulók személyiségének teljes fejlesztését célozzák, csoport-tevékenységeket biztosít a különböző osztályok között is; megengedi, hogy további tevékenységeket hajtsanak végre a nevelési programon belül és bemutatja a támogató tanárok alkalmazásának kritériumait. Meg kell jegyeznünk, hogy a korábbi rendelkezésekkel ellentétben a törvény nem a „bevonás” szót, hanem az „integráció” szakkifejezést használja; sőt nem a fogyatékosok különálló csoportjaira, hanem az összes fogyatékos emberre utal. Az 517/77. sz. törvény számos minisztériumi közlemény által vált ismertté; A legfontosabb a 199/79. sz. minisztériumi körrendelet, amelynek tartalma a kerettörvény számos pontját előrevetíti. Ebben az adminisztratív intézkedésben a következőket rögzítették:

- négy fogyatékos tanulóra jusson egy segítő tanár;
- kötelező az adott fogyatékosági területen speciális képzettséggel vagy gyakorlattal rendelkező tanárok alkalmazása;
- a segítő tanár teljes mértékben vegyen részt a nevelési programmal kapcsolatos összes tevékenységben;
- szükséges a fogyatékos tanuló viselkedésének és körülményeinek specifikus leírása.

Egy másik fontos intézkedés az M. D. 26. 8. 81, amely biztosítja a lehetőséget a fogyatékos tanulóknak az iskolai tanulmányokat lezáró vizsgák letételére különböző tesztek segítségével, amelyek „képesek értékelni a tanuló előrehaladását az adottságaihoz és a kiindulási szinthez viszonyítva”.

Nem feledkezhetünk meg két minisztériumi körrendeletéről, amelyek tartalmát idézni fogja a kerettörvény. Ezek a következők: M. D. 258/83 és M. D. 250/85. Az első az 517/77. sz. törvényt idézi és rámutat a helyhatósági és iskolai szolgáltatások közötti szoros koordináció szükségességére, anélkül, hogy ezt szabályozná; az utóbbi azt szövegezi le, hogy az új általános iskolai programoknak külön figyelmet kell fordítaniuk a fogyatékos tanulók integrációjára, akiknek elismert joga-kötelezettsége van a közoktatásban való részvételre. Újra megerősíti a lehetőséget, hogy együttműködés jöjjön létre az iskolák, a helyhatóságok és a Helyi Egészségügyi Hatóság között az „individualizált oktatási projektek” megvalósítása érdekében.

1982-ben a május 20-i 270. sz. törvény intézményesíti a bölcsődei nevelési támogatást és bevezeti a segítő tanárok fogalmát a kötelező oktatási szinteken. A középiskolát illetően, az Alkotmánybíróság 1987-es ítélete 15 év után törvénytelennek nyilvánítja a 118/71. sz. törvény 28. cikkelyét, mivel az kimondta, hogy a középiskolai oktatásban való részvételt elősegített ahelyett, hogy biztosítanak. Adminisztratív szinten ezt a „forradalmi” ítéletet (215/87) a 104/92. sz. törvény hajtotta végre.

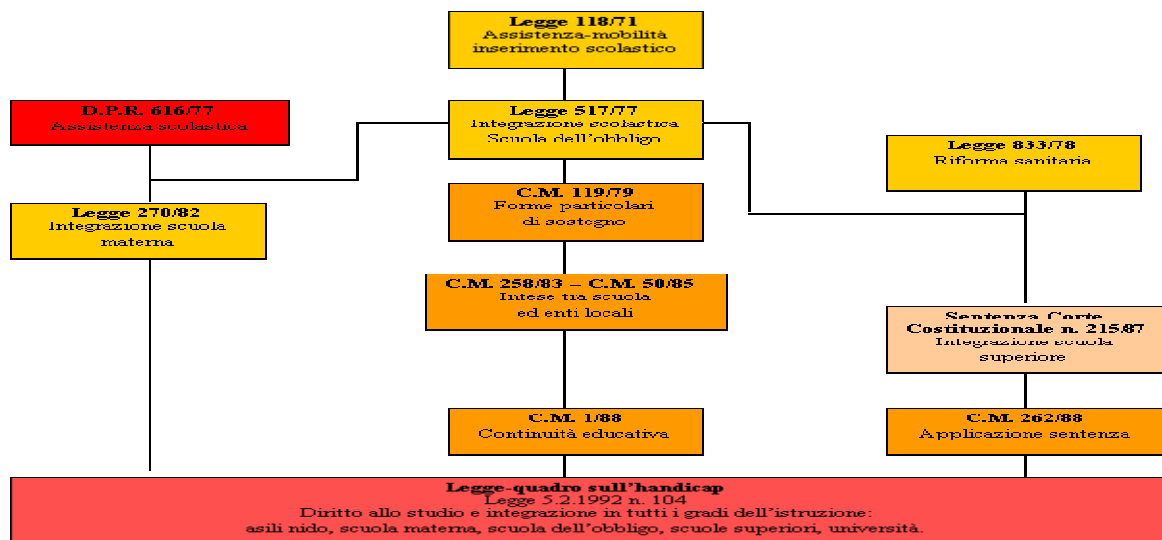
A 104/92. sz. törvény mérföldkövet jelent a szabályok javításában, amelyek kimondják a fogyatékosok oktatáshoz való jogát: különböző feltételeket és eszközöket nevez meg ahhoz, hogy garantálja az oktatáshoz való jogot minden iskolai szinten. Az általános elveket tekintve (12. és 13. cikkely) első alkalommal garantálja a törvényhozói tervezet a 0 és 3 év közötti fogyatékos gyermekek bevonását a bölcsődei nevelésbe (12. cikkely, 1. bekezdés). A törvény valójában biztosítja, hogy a helyhatóságok és a Helyi Egészségügyi Hatóság hozzáigazíthatja a bölcsőde szerkezetét és működését a fogyatékos gyermekek szükségleteihez. Elrendeli az közoktatáshoz való teljes körű jogot és minden rendű és rangú iskolai osztály és az egyetemek (12. cikkely) látogatásához való jogot. Az oktatáshoz való jog, amelyet kivétel nélkül kötelező biztosítani, enyhíti a helyzet súlyosságán. A kötelező oktatás teljesítése marad a fő cél a bentlakásos intézmények enyhén siket tanulóira részére is.

A törvény az iskolai és területi szolgáltatások koordinált tervezése mellett más specifikus és pontos intézkedéseket is biztosít:

- az iskolák és az egyetemek felszerelése technikai eszközökkel és oktatási segédletekkel;
- kísérleti módszerek tesztelése fogyatékos tanulókból álló osztályokban.

Az egyetemi tanulmányokhoz biztosítja az egyén igényeihez és a tanterv sajátosságaihoz igazított intézkedések tervezését valamint szakképzett tolmácsokat biztosít, hogy megkönnyítse a siket diákok egyetemi tanulmányait. A 2000. nov. 8-i 328. sz. kerettörvény „Az intézkedések és szociális szolgáltatások integrált rendszerének megvalósulása (annak érdekében, hogy garantálják a diszkrimináció megszüntetését, az egyenlő lehetőségeket és a polgári jogokat, megszüntetve vagy csökkentve ezzel a kényelmetlen situációkat), és annak alkalmazásai”, néhány módosítással jelenleg is érvényes. E törvénynek az új jóléti rendszert érintő alapelveit azonban kritikával illették éppen egy évvel az Alkotmány V. pontjának reformja után. Az Alkotmány ezen része lényegében elkülöníti az állam és a régiók hatáskörét. Mióta érvénybe lépett, hogy a szociális ügyek kizárólag a régiók hatáskörébe tartoznak, a jogok rendszerének kartája, amely a 328. sz. kerettörvényt biztosította, nem érvényes.

A polgári és büntető törvénykönyvek, valamint a közjegyzői törvény foglalkozik a siketek, a némák és a siketnémák tolmács segítségével történő gondozásában. Azonban ezt különböző módokon teszik, és nem veszik figyelembe az új situációkat, valamint a témáról készült új tanulmányokat. Például van, aki megfelelőnek és elégségesnek tartja az egyszerű rokon gondoskodást. Lényegében a siketséget érintő felülvizsgálatok és a tolmácsolás ügyének alakulása nem látható előre.



Szolgáltatások

Az utóbbi néhány évben a kutatások új perspektívákat nyitottak a siketek életében. A technikai fejlődés és a jelnyelv számos lehetőséget kínál a kommunikációs akadályok leküzdésére. A múlt században a technika forradalmasította mindannyiunk, de kiváltképp a siketek életét. Az ehhez szükséges, kommunikációt segítő eszközökről, felszerelésekről, intézkedésekről, a szükségletekről és szakfeladatokról, a személyes autonómiáról és kapcsolatokról szóló információk a következőképpen összegezhetők:

Kultúra, sport, szabadidő

Az információk a szabadidős társadalmi tevékenységekre - akár mindennapi (iskola vagy munka utáni, akár kivételes (üdülések, turistautak)- vagy fizikai tevékenységekre és sportra vonatkoznak. Ezeket a situációkat, amelyek az egyén személyiségfejlődését befolyásolják, nem hagyhatják figyelmen kívül sem a fogyatékosok, sem azok, akik a társadalmi integrációval bármilyen szinten foglalkoznak.

Dokumentáció, információk

Ez a terület az információt adó szolgáltatásokat érinti különféle bizonyítékok gyűjtésével (a személyes tapasztalattól kezdve az írásos anyagokig) és képzett személyzet által nyújtott szolgáltatásokkal, akikhez segítségért lehet fordulni, és akik információkkal szolgálhatnak a szakképzetségi területükön belül.

Oktatás

Az iskolai és a helyi önkormányzatok közötti új kapcsolatot hálózatként képzelték el, a kötelezettségeket és funkciókat illető autonómiával, de ugyanazzal a céllal, hogy lehetőség szerint magas kulturális színvonalat érjenek el és megvalósuljon a tanulásból való jog és az oktatás sikeressége. A fellelhető információk az oktatás teljes skáláját érintik a bölcsődétől és óvodától kezdve az egyetemig; a speciális és integrált iskolákat, a szakképzést, a tanácsadást és a tanulásból való jog megvalósítását.

Munka és foglalkoztatás

„ A fogyatékosok számokban „c. weboldalról. A munka és a gazdasági függetlenség világába történő integráció nagyon fontos a fogyatékosok társadalmi beilleszkedéséhez. A fogyatékosokat érintő olaszországi törvénykezésben jelentős előrelépés történt a 68/99. sz. törvénnyel, amelynek célja „a fogyatékos emberek munkába való integrációjának és foglalkoztatásának elősegítése támogató szolgáltatásokkal és rájuk szabott munkalehetőségekkel”. Ezen a területen belül ügynökségek és intézmények foglalkoznak tanácsadással, szakképzéssel, munkaközvetítéssel és egyéb szolgáltatásokkal.

Mobilitás

Az e területen javasolt szolgáltatások általánosságban a fogyatékosok lehetőségeivel kapcsolatosak annak érdekében, hogy függetlenül élhessenek. A mobilitás a szó legtaggabb jelentésében értendő, mint a fogyatékosokkal élő ember lehetősége, hogy megtapasztalhassa a gazdasági, politikai, kulturális és szolidaritást kifejező kapcsolatokat, ami identitástudata kifejlődésének alapvető feltétele. Az érdeklődés ezért azokra a szolgáltatásokra összpontosul, amelyek megszervezik és működtetik a közlekedést és a teljes vagy részleges akadálymentesítést.

Szociális és egészségügyi szolgáltatások

E terület a szociális és egészségügyi szolgáltatásokra vonatkozó információkat tartalmazza, amely szolgáltatásokat magán- vagy közintézmények biztosítanak és/vagy működtetnek. Tartalmaz információkat az eszközökről, tevékenységekről, szolgáltatásokról, amelyek a fizikai és mentális egészséget hivatottak javítani és megőrizni, szolgáltatásokról és projektekről, amelyek igazolják a támogatás, orvosi kezelés és a családon belüli vagy védett környezetben történő nevelés szükségességét.

Harmadik szektor

Nagy érdeklődés övezi a különböző – akár nem klerikális, akár vallási - háttérrel rendelkező szervezetek, önkéntes csoportok - az úgynevezett harmadik rendszer - forrásait és lehetőségeit.

Az emberi jogok védelme

Az információk ezen a területen szorosan kapcsolódnak a mindennapi élet aspektusainak törvényi megjelenítéséhez, a kereskedelmi szervezetek által nyújtott szervezési és vezetési szolgáltatásokhoz, amelyekkel megkönnyítik az adminisztrációt, hogy az érintettek szociális, jóléti, munkával kapcsolatos, adóügyi és oktatási előnyökhöz juthassanak.

Oktatás

Tekintettel arra, hogy Olaszországban az iskolai integráció helyzete sem nem homogén, sem területileg nem osztályozható, a megfelelő eszközök, a tanárok speciális felkészítése és a családok információi nem mindig felelnek meg a legmagasabb szintű törvénykezésnek. Kiderül, hogy a siketek bevonása a közoktatásba sikeresebben valósul meg az óvodában és az általános és iskolákban, mivel a gyerekek kommunikációs szükségletei ebben a korban kevésbé komplexek, és a tananyag is könnyebb.

A középiskolában és az egyetemen azonban sokkal nagyobbak és égetőbbek a megoldatlan problémák. Egyrészt azt látjuk, hogy a középiskolába beiratkozók siketek száma jelentősen megnőtt, főleg a szakiskolákban; másrészt nemrégiben néhány felmérés azt mutatta, hogy sokan közülük nem teljesen érik el oktatási céljait. Ráadásul ezek a tanulók nagyon gyakran nem tudnak beilleszkedni a halló emberek közé az iskolai életben kívül. Jelenleg a siket gyerekek családjai választhatnak siketek speciális iskolái és hallók iskolái között; a legtöbb szülő az utóbbit választja, mert jobban szeretik otthon tudni a gyermekeiket, mint bentlakásos iskolában, és mert meg vannak győződve arról, hogy a „rendes” iskolában jobb képzésben részesülnek. A hallók iskoláiban a siket gyermek - még ha néhány órában korrepetáló tanár foglalkozik is vele, aki azonban nem mindig ismeri a jelnyelvet - gyakran elszigetelődik, mert nem ismer saját korabeli gyermekeit, akivel együtt tanulhatna vagy gyakorolhatna a jelnyelvet. Mivel egyedül halló modellt lát maga előtt, saját magát másnak érzi, mint a többiek, ennek következtében szükségesnek érzi, hogy elrejtse a fogyatékoságát. Jelenleg a szokásos eljárás támogató igényléséhez a következő:

- a család kommunikációs segítőt kér a helyi vagy tartományi önkormányzattól (a hatáskörük nem mindenütt azonos);
- az önkormányzatok gyakran nem saját maguk irányítják a szolgáltatást, hanem ügynökségeket, egyesületeket, társaságokat, stb. bíznak meg ezzel;
- az operátor kinevezésének előfeltétele az olasz jelnyelvi tanfolyamon megszerzett bizonyítvány, és egy képzésen való részvétel.
- A kommunikációs segítőnek a következő képesítésekkel kell rendelkeznie:
- az olasz jelnyelv kiváló ismerete
- egy tanfolyam elvégzése
- megfelelő bizonyítvány: a) középiskolai bizonyítvány a bölcsődéhez; b) érettségi bizonyítvány a bölcsődéhez és az általános iskolához; c) diploma mindegyik oktatási szinthez (a bölcsődétől a középiskoláig).

Az egyetem nem mindig figyel és törekszik arra, hogy biztosítsa a szükséges technikai eszközöket és személyeket (jeltolmács, tutor, jegyzetelő személy, stb.), akik segíthetnek a diáknak, még annak ellenére sem, hogy erre a 104. sz. törvény kötelezi. Az első sikert az olasz jelnyelv egyetemi tárgyak közé való felvétele jelentette (MURST - M. D. 23/6/97 - megjelent a hivatalos közlönyben - 29/7/97 - 175. sz. kiegészítés).

A felmérés eredménye

Az eljárásmódot a kutatók számára az első összemzeti találkozón L'Aquilában vitatták meg és fogadták el. A felek megegyeztek az értékelendő témákban és két részre osztották a kutatást:

- az első az egyes országokban érvényben lévő, a fogyatékosokra, különösen a siketekre vonatkozó törvényekkel,
- a második rész az iskolák, az egyetem és a tanulók által kitöltött kérdőívek értékelésével foglalkozik.

Mindegyik országban a városi/községi területeket értékelték

Az Olaszországban érvényben lévő törvényeket érintő kutatás összegzése.

A kérdőívre adott válaszok értékelése

Abruzzo régió kutatást végzett a L'Aquila helyhatósági területén található összes középiskolát illetően, és hivatalos levélen keresztül lépett kapcsolatba velük, hogy bemutassa a projekt érdekében végzendő tevékenységeket. A kérdőívet a középiskolákban és az egyetemen adták közre. Az iskolák faxon válaszoltak a kérdésekre. Csak néhányszor kellett felvenniük velük a kapcsolatot egyes hiányzó információk megszerzése céljából. Minden iskola megkapta a kérdőív első részét az általános témákról szóló információkkal (tanulók, tanárok, siket tanulók száma). A válaszok első értékelése után úgy döntöttünk, hogy csak azoknak az iskoláknak küldjük el a teljes kérdőívet, ahol siketek is tanulnak. A válaszok nem minden esetben voltak teljesek vagy helyesek, ezért kapcsolatba léptünk az iskolákkal az összes információ megszerzéséért. Csak egy egyetem található L'Aquilában, ezért könnyen tudtuk tartani a kapcsolatot, ugyanaz volt az eljárás, mint a középiskolákban.

Miután begyűjtöttük az általános adatokat a siket tanulókról és értékeltük az eredményeket, egy specifikus kérdőívet osztottunk ki a középiskolák és az egyetem diákjainak.

A kutatás eredményei

Középiskolák: 12

Ist. Cotugno

(Liceo Ginnasio-Liceo Linguistico-Liceo Scienze Sociali- Liceo Socio Psico-Pdeagogico)

Ist. Istruzione Sup. L. da Vinci

(Ist. Prof.Stato Industria, Art, Serv.Alberg.- Ist. Statale D'arte)

Istituto Tecnico per attività sociali

Istituto Tecnico Commerciale Statale

Istituto d'Istruzione Superiore

(Ist. Prof. Agricoltura- Ist. Prof. Servizi commerciali – Ist. Tec. Geometri)

Istituto Tecnico Industriale

Liceo Scientifico

L'Aquila 69.800 lakosa közül 4.229-en középiskolai tanulók – 6,06%. A fogyatékos diákok száma 58 (az összes tanuló 1,37%-a) – közülük 8-an (0,19%) siketek és 50-en (1,18%) egyéb fogyatékosossággal élnek.

A tanárok száma 540 és a segítő tanárok száma 29

Egy tanárnak 73 perce jut egy tanulóra

Egy segítő tanár 11 órát foglalkozik egy tanulóval

Egy kommunikációs asszisztens 1 diplomával és minősítő oklevéllel, 500 óra gyakorlattal

Nincs jeltolmács

Nincsenek családra szabott szolgáltatások

Alig van kapcsolat egészségügyi szolgálatokkal

Csak 2 pszichológus van

Kevés az „integrációs program”

Csak 1 szociális munkás van

Fogyatékosokkal foglalkozó iroda van az iskolában, de nem mindig van koordinátor.

A középiskolai tanulókat érintő kutatás eredményei

A nyolcból hat tanuló válaszolt. A tanulók előnyben részesítették a tutoraik segítségével történő válaszadást.

- A siketség fajtája:

5 súlyos kétoldali halláscsökkenés

1 hallóideg sérülés

Az előnyben részesített nyelv: 6 oralista

- A segítő tanárok oralista módszert alkalmaznak az összes tanuló esetében. 1 tanár mind a jelnyelvet, mind az oralista módszert használja
- A segítő tanár heti 10 órában foglalkozik a tanulókkal
- 5 tanuló van kommunikációs segítője, asszisztense, 1 tanuló van
- 4 diáknak van jeltolmács, 2-nek nincs
- Csak 1 tanuló vesz részt a tanár által szervezett integrációs programokban az osztályon belül (sport-didaktika)
- A tanárokkal való kommunikáció szintje jó, csak 1 tanuló akadnak nehézségei a tanárral
- Az osztálytársakkal való kommunikáció és integráció szintje jó, csak 1 tanuló van nehézségei
- A személyes képzés hasznos minden diák számára
- 3-an abba fogják hagyni a tanulást
- 2-en szakképzésben vesznek majd részt (informatika)
- 1 tanuló jelentkezik egyetemre (kémia)

Az összes diákot foglalkoztatja, hogyan találhatnának kiutat csendes világukból, de mindegyiküknek különböző elképzelése van a probléma megoldásáról.

Főleg az okoz sikerélményt számukra, ha túl sok tanulás nélkül képesek állást találni. Csak egy tanuló akar egyetemre jelentkezni.

A L'Aquilai Egyetemen végzett kutatás eredményei

Adminisztratív hibák miatt az egyetem csak januárban kapott hivatalos levelet a projekthez tartozó tevékenységek ismertetése céljából.

A kérdőívet indirekt módon terjesztették elő, az egyetem megválaszolta a kérdéseket.

Eredmények

L'Aquila teljes népessége 69.800 fő. Az egyetemi hallgatók száma 23.000, de nem mindannyian élnek L'Aquilában, többségük naponta ingázik lakóhelyéről L'Aquilába.

A fogyatékos hallgatók száma:

23 (az összes hallgató 1,0 %-a), közülük 4-en (17%) siketek és 19-en (83%) egyéb fogyatékosokkal élnek.

- Fogyatékosokkal foglalkozó iroda működik az egyetemen – a koordinátor Casacchia professzor
- Fogadó és eligazító szolgálat a fogyatékos hallgatók részére (nem specifikusan siketeknek)
- Nincsenek jelnyelvi tolmácsok
- Nincs jegyzetelő szolgálat
- Tutorok vannak az egyetemen
- A hallgatóknak nincsenek információik a specifikus szolgáltatásokról
- Nincs információ a közösségi egészségügyi szolgálattal való kapcsolatáról
- Csak 2 pszichológus van
- Nincsenek szociális munkások

Ami a hallgatókat illeti, csak egy hallgató válaszolt a kérdésekre.

A hallgató válaszána eredmény

90%-os hallássérült

Előnyben részesíti az oralista nyelvtanulást

Általában nem veszi igénybe a fogadó és eligazító szolgálatot

Oralista tutora van

Van jegyzetelő segítője, akivel elégedett. Kért tolmácsot, de jelenleg nem rendelkezik tolmáccsal. Nem tudja, milyen szolgáltatásokon lehetne javítani.

A tanárokkal való kommunikáció szintje jó

A többi hallgatóval való kommunikáció és integráció szintje jó

Folytatni fogja a tanulmányait

A kutatás azt mutatja, hogy csak néhány diák tanul tovább egyetemen, ezért a kutatás mélyítése szükséges és több információt kell szerezni a fogyatékosok valódi szükségleteivel és elvárásaival kapcsolatban.

Magyarország

Siket és nagyothalló fiatalok integrációs esélyei a mai magyar felsőoktatási rendszerben

Jelen tanulmány a „Counselling Centre for Training Sensory Disabled” című Grundtvig 2 projekt keretében készült.

A projekt közvetlen célja, hogy az érzékszervi fogyatékosok, különösen a siketek bekerüljenek a felsőoktatásba. Ezt indokolja, hogy a partner országokban a siket egyetemisták száma alacsony, még a többi felsőoktatásban tanuló, fogyatékosokkal élő csoporttal összevetve is.

A fenti célok előkészítéséhez kívánok hozzájárulni egy, a program keretében a magyar helyzet feltárását célzó tanulmány elkészítésével. A fő hipotézisem, hogy Magyarországon is rendkívül alacsony a siketek és nagyothallók, de egyáltalán a hallássérültek aránya a felsőoktatási intézményekben. Ez nyilván feltételezi, hogy a közpiskolákban is hasonló a helyzet. Ennek igazolása, vagy elvetése e rövid, empirikus elemeket is tartalmazó vizsgálat feladata. A kérdőíveket az Institute for Research, Study and Diffusion of Italian Language munkatársai készítették. Hasonló tanulmány készítenek a lengyelországi helyzetről a The College of Computer Science in Lodz intézmény pályázatban szereplő lengyel partnerek is.

A siketség kezelésére kialakult intézményrendszer

Magyarországon a fogyatékosokkal élő emberek számára kialakított intézményrendszer fejlődése a többi európai országban épülő hasonló funkciót ellátó intézményekkel nagyjából egyidőben alakult ki.

Ugyanakkor megemlítendő, hogy a későbbiekben éppen az ország társadalomfejlődésében mutatkozó elmaradottság, a folyamatos Habsburg megszállás és elnyomás miatt az intézményes gyógyító-nevelés az első sikeres lépések ellenére lelassul. Erre egy példa: Franciaországban az első siketnéma számára létesített intézet megalakulásától számítva csak tizennégy év telik el az első vakok számára alapított intézmény létrejöttéig, és ötven év múlva már az értelmi fogyatékosok számára is megindul az intézményes gyógyító-nevelés. Összehasonlítva: Magyarországon huszonnégy év telik el az első vakok intézetének létrejöttéig, és közel háromnegyed század az első értelmi fogyatékosok számára alapított intézet alapításáig. Mindehhez hozzátartozik, hogy az első, a siketek számára létrehozott magyar intézet működése is három évtizeddel később indul, mint Franciaországban.

Az első hiteles adat, amely egy fogyatékos (ezen belül egy siket) kislány egyéni foglalkoztatásáról szól, 1786-ból ismeretes. Ezt a „Mercur von Ungarn” c. német nyelvű lap közli, és néven nevezi azt a pest megyei tanítót, aki ezt a siketnéma kislányt tanítja (a tanító neve: Német János). A hír azonban a tanító módszerét, eredményeit és munkája körülményeit nem tárgyalja.

Az összes magyarországi fogyatékos intézmény közül legelőször éppen a siket gyermekek számára létesül a gyógyító-nevelés említésre méltó szervezet 1802-ben Cházár András kezdeményezésére. Az intézmény „Váczi Királyi Siketnéma Intézet” elnevezéssel némi állami és többnyire alapítványi finanszírozással és esetenként magánszemélyek adakozásával működik. Hatvan fő felvehető létszámot terveznek, a felvételi korhatár 7-14 év; a tanulók – kivételes esetektől eltekintve – húsz éves korukig maradhatnak az intézetben, és nem vehetők fel olyan növendékek, akik más

fogyatékosággal is rendelkeznek.³² A XIX. században még alakulnak intézmények siketek számára, de ezek egyre inkább helyi lokalitásokhoz, városokhoz kötődnek. Jelenleg hét siketekkel (Budapest, Eger, Kaposvár, Vác, Sopron, Szeged és Debrecen) és egy nagyothallókkal (Budapest) foglalkozó általános iskola működik Magyarországon, és egy budapesti gimnázium, amely indít hallássérült osztályt is.

Magyarországon a második világháború után elsősorban a sajtóról olvasás képezi a siketek képzésének alapját, csak az utóbbi évtizedben tapasztalható a jelnyelv fokozatos terjedése. Az orális tanulás/tanítás alapvető koncepciója a beszélő társadalomba történő integrálás. A jelnyelvtolmácsok képzése, a jelnyelv egységesítése napjainkban még nincs kialakulva, egyszerre több jelnyelvi dialektus is létezik és működik, az egységesítés jelenleg is tart. Az iskolarendszerre jellemző, hogy a siket gyermekek speciális környezetben tanulnak leggyakrabban, azonban léteznek integrált általános iskolák is, ez a forma azonban nem elterjedt. Ez jellemzi a középiskolákban és a felsőfokú intézményrendszerben tanuló diákokat is: együtt tanulnak ugyan a hallókkal, de nem kapnak megfelelő segítséget még akkor sem, ha arra egyébként törvényes garanciák léteznek. Ugyanakkor kulturálisan nem rendelkeznek kialakult mintákkal a középiskolai és a felsőfokú nem integrált képzésekben való részvétellel kapcsolatban. Ez a nagyarányú távolmaradásban, sőt a siket identitás nyílt fel nem vállalásában is megmutatkozik.

Magyarországon a felnőtt siketek 1802-ben, a Cházár András kezdeményezésére megindult iskolai oktatás után kezdték el megszervezni társasági életüket, baráti köreiket. 1907-ben megalapították a Cházár András Országos Siketnéma Otthont. A szervezet 1950-ben alakult újjá „Siketnémák Szövetsége” néven. 1952-ben alapszabályban rögzítették a nagyothallók érdekvédelmének ellátását, amelyet a szövetség új elnevezése is tükrözött: „Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége” (SINOSZ).

A SINOSZ 1989-től független társadalmi szervezetként működik, szakmai érdekvédelmi szervezetként segíti, támogatja a siket és nagyothalló embereket a társadalmi beilleszkedésben, az egyéni érvényesülésben. A SINOSZ kiadásait elsősorban állami költségvetési támogatásból, másodsorban pedig adományokból, pályázatokból fedezi.

Minden megyében a megyeszékhelyeken működik megyei siket és nagyothalló szervezet, ezenkívül vannak városi egyesületek, valamint klubok. Ezeknek a szervezeteknek siket, nagyothalló, valamint pártoló tagjai is vannak. A Szövetség segítséget nyújt tagjai számára a munkavégzéshez, tanúláshoz, szakmai képzés megvalósításához, tanfolyamokon való részvételhez, szakköri tevékenységekhez. Lehetőséget biztosít a kulturális- és sportéletben való részvételhez.

A szövetség jelenlegi tevékenységének egy része az egykor kijelölt célokkal megegyezik: a siketek és nagyothallók szakmai-érdekvédelmi szervezeteként segíti, támogatja a siket és nagyothalló embereket a társadalmi beilleszkedésben, az egyéni érvényesülésben. Ezt a feladatot az egyesületi törvény alapján, a szövetség Alapszabályában foglaltak szerint látja el. Továbbá szolgáltatásokat (jelnyelvi tolmácsszolgálat, jogsegélyszolgálat) nyújt tagjainak és országos illetve megyei szinten egyaránt programokat szervez (elsősorban kulturális és ifjúsági vonalon).

Siketek és nagyothallók megoszlása a népességben, oktatási statisztikák

Ma Magyarországon nehéz megbecsülni a siketek és a nagyothallók arányát. Az azonban kétségtelen, hogy az egyes szervezetekben regisztrált siket populációnál jelentősen nagyobb arányban vannak jelen a népességben a célcsoporthoz tartozók. Ennek oka lehet egyfelől az, hogy nem érzik magukat a siketekhez tartozónak; ebből következően nem rendelkeznek regisztrációval a viszonylag jobb kommunikációs képességgel rendelkező csoportok tagjai, másfelől az iskolai és a munkaerőpiaci részvétel kulturálisan csak korlátozottan szerepel a társadalmi integrációs törekvéseik között kellő pozitív tapasztalatok és megerősítések hiányában.

Miután Magyarországon tankötelezettség van, így a gyermekként az általános iskolai képzésbe kerülők elvileg megtalálhatók, regisztrálhatók. A tényleges különbségek, amelyek a valós népességbeli, ill. a fogyatékosággal élők populációján belül mutatkoznak, a későbbi életszakaszokban mutatnak drámai eltéréseket a feltételezhető arányokhoz képest. Ma Magyarországon a lakosságnak közel 10 %-a (közel 1 millió lakos) küszködik valamilyen mértékű hallássérüléssel. A siketek száma becsléssel cca. 60.000, a súlyos fokban nagyothallók száma megközelíti a 300.000-et. Ha az alábbi statisztikát, amely nagyjából 1998-as adatokat tartalmaz, akkor azt látjuk, hogy a nagyothallók és siketek, és a némák és siketnémák együttesen a fenti becsült nagyságrendet igazolják.

I. TÁBLÁZAT. Siketek csoportjainak aránya (Forrás:Kósa és Lovász, 1997)

Nagyothalló, siket	11,8 %	43 475 fő
Néma, siketnéma	1,2 %	4 525 fő
Egyéb (mozgássérült, vak, egyéb) ³³	87 %	320 265 fő
Összesen	100 %	368 265 fő

A táblázatból látszik, hogy a célcsoport nagysága 48. 000. Ha az iskolai végzettséget tekintjük, azt láthatjuk, hogy

- 11 % nem járt iskolába, ebből néma, siketnéma 54 % (21 785 fő)
- speciális iskolát végzett :
 - siketnéma 61,6 %
 - siket 33 %
- a megkérdezett nagyothallók 3 %-ának nincs iskolai végzettsége, ez az arány a siketeknél 28 % !
- a nagyothallók 4,6 %-a rendelkezik felsőfokú iskolai végzettséggel, ez az arány a siketeknél 0,6 %.

Riasztóak a fenti arányok, mert azt mutatják, hogy a siketek szinte teljesen kiszorulnak a felsőoktatásból. Ez is alátámasztja, hogy a Szegedi Tudományegyetem közel 30 000 fős hallgatói létszámát alapul véve mintegy 56 fő

³² Gordosné Dr. Szabó Anna: Gyógypedagógia történet II. Tankönyvkiadó. Budapest, 1972.

³³ Az egyéb kategória első látásra aggályos, hacsak a felnőtt populáció adatvesztéseit nem kalkuláljuk. Ez azonban a célcsoport adatait nem teszi kétségessé. (A szerző.)

regisztrált fogyatékkal élő hallgató, ebben a tárgyévben, és ebből mindösszesen 3 fő tekinthető a siket népességhez tartozónak.

II. TÁBLÁZAT. Csongrád megyei fogyatékos gyermekek, tanulók fogyatékoság típusa szerinti nyitóadatai a 2005-2006. tanévben (Forrás: Központi Statisztikai Hivatal.)

Fogyatékoság	Iskola típusa				
	Általános iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium*	Szakközépiskola*
Enyhén értelmi fogyatékos	824	121	213	-	-
Középsúlyos értelmi fogyatékos	164	3	38	-	-
Nagyothon	26	7	-		2
Siket	73	17	-	-	-
Gyengénlátó	5	-	-	-	-
Vak	2	-	-	-	-
Mozgássérült	16	2	-	-	-
Beszéd fogyatékos	6	-	-	-	-
Enyhén értelmi fogyatékos mozgássérült	1	-	-	-	-
Középsúlyos értelmi fogyatékos mozgássérült	6	-	-	-	-
Autista	18	-	-	-	-
Diszlexia egyéb rész-képesség zavar	976	23	-	4	12
Súlyos magatartási tanulási zavar	126	2	-	1	-
Összesen	2243	175	251	5	14
Ebből leányok	729	79	92	1	4

A *-gal jelzett intézményekből lehetséges a továbbtanulás

A 2005-2006. tanévben országos közoktatási statisztikában nyilvántartott siket gyermekeket figyelembe véve azt látjuk, hogy a gyógypedagógiai intézményekben tanulók (tehát speciális képzésben részesülők) száma összesen 540 fő, ebből Csongrád Megyében 97 gyermeket regisztráltak. Jellemzően mindegyik gyermek Szeged városában, a legnagyobb megyei településen folytatja általános iskolai tanulmányait.

Ugyanebben a statisztikában, ebben a tanévben a szakiskolában szakmát tanuló, jellemzően nem középfokú, tehát a későbbiekben továbbtanulást lehetővé tevő jellegű képzésben már országosan csak 21 fő tanul.

III. TÁBLÁZAT. A Dél-Alföldi Régióban élő fogyatékos gyermekek, tanulók fogyatékoság típusa szerinti nyitóadatai a 2005-2006. tanévben (Forrás: Központi Statisztikai Hivatal.)

Fogyatékoság	Iskola típusa				
	Általános iskola	Szakiskola	Speciális szakiskola	Gimnázium*	Szakközépiskola*
Enyhén értelmi fogyatékos	3342	170	1133	-	-
Középsúlyos értelmi fogyatékos	621	3	150	-	-
Nagyothon	64	7	-	1	2
Siket	76	17	-	-	-
Gyengénlátó	24	1	-	-	-
Vak	2	-	-	-	-
Mozgássérült	45	2	-	4	-
Beszéd fogyatékos	50	-	-	-	-
Enyhén értelmi fogyatékos mozgássérült	1	-	1		
Enyhén értelmi fogyatékos nagyothalló	1	-	2	-	-
Enyhén értelmi fogyatékos siket	1	-	-	-	-
Enyhén értelmi fogyatékos mozgássérült	3	-	1	-	-
Középsúlyos értelmi fogyatékos mozgássérült	7	-	-	-	-
Autista	72	2	-	1	-
Diszlexia egyéb rész-képesség zavar	4723	189	-	39	88
Súlyos magatartási tanulási zavar	976	51	11	5	11
Összesen	10008	442	1298	50	101
Ebből leányok	3633	139	509	18	20

Fogyatékoság és esélyegyenlőség a jogban Magyarországon

Magyarországon átfogó módon csak 1998-ban szabályozták a fogyatékosokkal élőket, így a siketek jogait is. Ez nem jelenti azt, hogy a korábbi időszakban részletszabályok nem jelentek volna meg egyes törvényekben.

Az alábbiakban áttekinthető, hogy a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény (a továbbiakban: Esélyegyenlőségi tv.) milyen alapvető szabályozást tartalmaz e tárgy körében.

Kimondja a törvény, hogy a fogyatékos személyek a társadalom és a helyi közösségek egyenrangú tagjai, ezért meg kell teremteni azokat a feltételeket, amelyek lehetővé teszik számukra a társadalmi életben való részvételt. Az állam köteles gondoskodni e személyeket megillető jogok érvényesítéséről, a hátrányokat kompenzáló intézményrendszer működtetéséről, a nemzetgazdaság mindenkori lehetőségeivel összhangban.

Kit minősít fogyatékosnak az Esélyegyenlőségi törvény?

Fogyatékosnak minősül az, aki érzékszervi, különösen látás, hallásszervi, mozgásszervi, értelmi, képességét jelentősen mértékben, vagy egyáltalán nem birtokolja, illetve a kommunikációjában számottevően korlátozott és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben. A fogyatékos személy társadalmi életben való részvételének és az önálló életvitelének megteremtésében a rehabilitáció a döntő eszköz a törvényalkotó szempontjából. A rehabilitáció megvalósulását a jog lehetőségei nem, kizárólag a társadalom lehetőségei korlátozhatják.

Azok a többletjogok képezik lényegi elemét a szabályozásnak, amelyek e törvény szerint megilletik a fogyatékosokat.

Joga van a fogyatékos személyeknek:

- akadálymentes, érzelhető, biztonságos környezethez,
 - a közérdekű információkhoz való hozzáféréshöz, - lásd pl. jeltolmácsot televízióban,
 - a közlekedési rendszerek, a tömegközlekedés (pl. vasút, villamos, autóbusz), utasforgalmi létesítmények (várótermek, épületek) biztonságos kialakításához,
 - támogató szolgálathoz (önkormányzatok által fenntartott komplex szolgáltatás, amely elősegíti a fogyatékosokkal élőket mindennapi szükségleteinek kielégítését), a segédeszközök (pl. hallókészülékek) igénybevételéhez.
- Az Esélyegyenlőségi tv. az alábbi területeket tartja a legfontosabbnak az esélyegyenlőség szempontjából:
- *egészségügy* - az állapot javításához, a romlás megakadályozásához szükséges ellátás vonatkozásában,
 - *oktatás, képzés* - a korai fejlesztés, óvodai, iskolai nevelés vonatkozásában,
 - *lakóhely, kultúra, sport,*
 - *foglalkoztatás* - az integrált, illetve védett munkahelyi környezet kialakításához állami támogatás igényelhető.

OKTATÁS-NEVELÉS

A téma szempontjából fontos kitérni a fogyatékosokkal élő, ezen belül is az érzékszervi fogyatékosok oktatási-nevelési rendszerének alapvető törvényi szabályozására.

Az országgyűlés a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvényt (Közokt. tv.) az Alkotmányban meghatározott művelődéshez való jog esélyegyenlőség alapján való megvalósulása, a lelkiismereti meggyőződés szabadságának biztosítása, a vallásszabadság biztosítása és a hazaszeretetre nevelés érdekében alkotta meg. Ez az első szabályozás Magyarországon, amely a súlyosan fogyatékos gyermekek részére is kötelezően biztosítja az oktatási-nevelési ellátást. (Korábban ezek a gyerekek teljes felmentést kaptak a kötelező oktatás alól.) Jelen szabályozás szerint a gyermeknek jog, a szülőnek kötelezettség a gyermek közoktatásban való részvétele.

Az óvodába, általános iskolába való felvétel, átvétel kérelemre történik. Az iskola igazgatója – gyakorlati képzés kivételével – részben, vagy egészben felmentheti a kötelező tanórai foglalkozáson való részvétel alól, ha a tanuló egyéni adottságai, sajátos nevelési igénye, sajátos helyzete ezt indokolttá teszi. Az első évfolyamra felvett tanulót, ha egyéni adottsága, fejlettsége indokolja a *szakértői* vagy *rehabilitációs bizottság*, illetve *nevelési tanácsadó* véleménye alapján az igazgató mentesítheti az értékelés alól, vagy részére ún. „egyéni továbbhaladást engedélyezhet.”

Kimondja a Közokt. tv., hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek (ezek közé tartoznak a fogyatékosok is) esetén a *tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság* vagy az *országos és szakértői tevékenységet végző szakértői és rehabilitációs bizottság* szakértői véleménye alapján az iskola igazgatója dönt a tankötelezettség kezdetéről, illetve meghosszabbításáról.

A Közokt. tv. nem foglal abban állást, hogy a fogyatékos gyermeket külön erre a célra létrehozott gyógypedagógiai intézményben vagy a többiekkel együtt kell nevelni. Az esélyegyenlőségi tv. lapján a cél az integrált nevelés, de a szülő választhat a megfelelő feltételekkel rendelkező óvodák, iskolák között, melyekről a már hivatkozott szakértői bizottságoktól kaphat tájékoztatást. A fogyatékos gyermek is 3 éves kortól kapcsolódhat be az óvodai, 6 éves kortól az iskolai nevelésbe. A tankötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló 18. életévét betölti, a sajátos nevelési igényű tanulónál legfeljebb annak a tanévnek a végéig hosszabbítható meg, melyben 20. életévét betölti.

A sajátos nevelési igény kifejezi a gyermek életkori sajátosságainak a fogyatékoság által okozott részleges, vagy teljes körű módosulását, a képességek részleges, vagy teljes kiesését, fejletlenségét, eltérő ütemű fejleszthetőségét. A sajátos nevelési igény az átlagnál nagyobb mértékű differenciálást, speciális eljárások alkalmazását, kiegészítő fejlesztő, habilitációs, rehabilitációs, terápiás célú pedagógiai eljárások szelektív alkalmazását jelenti.

A *habilitációs, rehabilitációs* eljárás alapja a szakértői bizottság véleménye, egyéni vagy csoportos úton valósul meg. Az egyéni fejlesztéshez gyógypedagógus, terapeuta szükséges.

Az integrált nevelést vállaló intézmény többlet vállal, magasabb értéket kínál a gyermeknek, mint részvételt és védettséget. A pedagógiai programjának figyelemmel kell lennie a sajátos nevelési igényű gyermek fejlesztésének igényeire. A gyermeknek minden segítséget meg kell kapnia hátránya leküzdéséhez. Integrált óvodában sikerkritérium a beilleszkedés, fejlődés, az együtt haladás lehet!

Az óvodai nevelést megelőzheti az ún. *korai fejlesztés, gondozás*. A korai fejlesztés, gondozás otthoni, bölcsődei ellátás keretében, fogyatékosok ápoló, gondozó otthonában nyújtott gondozás, gyermekotthonban nyújtott gondozás keretében, valamint gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás keretében biztosított fejlesztés és

gondozás, konduktív pedagógiai ellátás keretében is. Az ilyen gyermekek gondozása erre a célra létrehozott gyógypedagógiai oktatási, nevelési intézményekben, konduktív pedagógiai intézményben, óvodai csoportban, óvodai tagozaton, illetve integrált nevelési intézményben történhet. Az intézménynek rendelkezni kell a megfelelő személyi, tárgyi feltételekkel, melyek szükségesek a rehabilitációs és rehabilitációs lejáráshoz. Az intézményt a szülő választja a szakértői bizottság véleménye alapján.

Az a gyermek, aki súlyos fogyatékosága miatt az iskolarendszerű oktatásban nem tud részt venni, ötödik életévének betöltése után az óvodai nevelési év első napjától kezdve *fejlesztő felkészítésen* vesz részt. Ezt képzési kötelezettségnek nevezi a tv., a tanév rendjéhez igazodik, s legfeljebb a tankötelezettség fennállásának végéig tart, azonban *szakértői, rehabilitációs bizottság* véleménye alapján meghosszabbítható. A képzési kötelezettség személyre szóló foglalkozást jelent. *A gyerek nincs beíratva iskolába! A minimális óraszám heti három, csoportos foglalkoztatás esetén legalább heti öt óra. A 8. életév betöltését követően felül kell vizsgálni a gyerek állapotát, ezt követően pedig 3 évenként.*

A fogyatékoság tényét kizárólag az erre a célra működtetett *szakértői és rehabilitációs bizottságok* állapíthatják meg, *komplex orvosi, pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai*, vizsgálat alapján. A vizsgálat a szülő kérésére és egyetértésével indul, annak megkezdésénél a szülőnek jelen kell lennie. A vizsgálaton való részvétel érdekében, illetve a kijelölt intézménybe történő beíratás érdekében államigazgatási eljárás kezdeményezhető.

Ha a fenti vizsgálatok alapján a fogyatékoság megállapítást nyert, illetve a szülővel együttműködve a gyermek a megfelelő iskolába került, az iskola igazgatója a tanulót kérelmére - részben, vagy egészben - felmentheti a kötelező tanórai részvétel alól, ha sajátos helyzete ezt indokolja, vagy mentesítheti a készségi tárgyak tanulás alól. Az első évfolyamra felvett tanulót, ha egyéni adottsága szükségessé teszi, a *szakértői és rehabilitációs bizottság*, vagy *nevelési tanácsadó* véleménye alapján mentesíti az igazgató az értékelés és minősítés alól, és egyéni adottságához igazodó továbbhaladást, egyéni haladást engedélyez. Egyéni továbbhaladás esetén meg kell határozni melyik tárgyból, melyik évfolyam utolsó tanítási napjáig a kell a tanulónak utolérni a többieket. (Ez legkésőbb a negyedik évfolyam vége lehet.) Az iskolai tanulmányok nyolc évfolyamos általános iskolák esetén (Magyarországon az általános iskolák többnyire ilyenek) attól az évtől kezdődően, melyben a tanuló a tizenhetedik, középiskola és szakiskola esetén huszonharmadik életévét betölti kizárólag felnőttoktatás keretében folytatható. Sajátos nevelési igényű tanulónál ehhez három évet hozzá kell számítani.

A magyar oktatási rendszerben az általános iskola utáni szakiskola speciális szakiskolaként működik, ha a többi tanulóval fogyatékosága miatt együtt haladni nem tudó tanulókat készít fel szakmai vizsgára, és nyújt részükre munkába álláshoz, és életkezdéshez szükséges ismereteket. Sajátos nevelésű tanulók esetén az oktatásban való részvétel és a kollégiumi ellátás minden esetben ingyenes, akárcsak a fejlesztő felkészítés és a pedagógiai szakszolgálatok igénybevétele.

Az iskolának kell gondoskodnia megfelelő szakember biztosításáról, ha a sajátos nevelési igényű tanuló mindennapos iskolába járás nélkül, magántanulónként folytatja tanulmányait, vagy a szülő otthoni ellátás keretében tesz eleget a képzési kötelezettségének.

A fogyatékosokat nevelő intézményeknek az egész nevelési-oktatási rendszerét átfogó, hosszú távú rehabilitációs célok és feladatok határozzák meg. A fogyatékos tanulók részére a többi tanulóhoz képest **többletszolgáltatásokat kell biztosítani, ilyenek pl. speciális tankönyvek, tanulási segédletek, tanulást életvitelt segítő technikai eszközök.**

A Köznevelési törvény (1993. évi LXXIX.) rendelkezik arról, hogy az integrált iskolák mellett gyógypedagógiai intézmények működnek az olyan tanulók számára, akik állapotuk miatt nem felelnek meg az általános iskola elvárásainak. Hasonló a helyzet az óvodák esetében is. A gyógypedagógiai intézményekben a speciális foglalkozás keretében a fogyatékosok heti tanítási óráinak meghatározott százaléka rehabilitációs célú foglalkozás, siketek esetén ez pl. 50%. Integrált iskolában is követelmény, hogy a pedagógusnak alapvető technikai tájékozottsága is legyen a gyermek fogyatékoságának kezelésével kapcsolatban, pl. siket gyermek esetén hallókészülék, és egyéb segédeszközök kezelésében. Ezen felül pl. a hallássérült gyermekek számára biztosítani kell mindazokat a speciális eszközöket, egészségügyi és pedagógiai habilitációs, rehabilitációs ellátást.

A köznevelésről szóló törvény arról is rendelkezik, hogy siket gyermekek óvodai, iskolai nevelése jelyelven is folyhat. A **felsőoktatási intézményben** tanuló fogyatékos felnőtt kérheti az intézmény engedélyét - a fogyatékosagra tekintettel - a tanulmányi kötelezettség teljesítése, a vizsgák alóli teljes, vagy részleges felmentésre, illetve más módon történő teljesítésére.

A fogyatékos hallgatókat az intézmény részéről koordinátor irányítja, az intézményi szabályzat alapján. Technikai, személyi segítséget kaphat a belső szabályzat alapján a fogyatékos hallgató az intézmény részéről, illetve engedélyezhetik (ha biztosítani nem tudják) ennek igénybevételét a fogyatékos hallgató részére. Speciális jegyzet, illetve azt helyettesítő más technikai segédeszköz igénybevételét szintén a belső szabályzat engedélyezheti. Az intézmény a fogyatékos hallgató részére eltérő tanulmányi és vizsgakövetelményeket is meghatározhat. Hallássérült tanulónál (siketnél) pl. szóbeli vizsga helyett írásbeli vizsga lehetőséget kell biztosítani, a siket tanuló pedig az idegen nyelv tanulás és nyelvvizsga alól is kaphat felmentést.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. Törvény nem szentel igazán nagy teret a fogyatékosoknak, a már említett szabályozásokhoz hasonlóan a többletjogok biztosításával igyekszik könnyíteni helyzetükön. Kimondja a törvény, hogy a Kormány előnyben részesítési követelményt állapíthat meg a fogyatékos jelentkezők számára azzal, hogy az előnyben részesítés kizárólag az alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben nyújtható, és nem vezethet alap- és mesterképzésben az oklevél által tanúsított szakképzettség, illetve felsőfokú képzésben a bizonyítvány által tanúsított szakképesítés megszerzéséhez szükséges alapvető tanulmányi követelmények alóli felmentéséhez.

Kérdőíves vizsgálat a siket és nagyothalló magyar hallgatók egyetemi és főiskolai képzésekben való részvételéről

A statisztikák alapján két hallgató folytat Szegeden középiskolai tanulmányokat, ezek közül az egyiket a SINOSZ helyi szervezetének lelkes munkatársa által sikerült megkérni, hogy egy kérdőívet kitöltjön.

Összességében nagyon negatívak a tapasztalatai, valószínűleg súlyos nagyothalló, ezt azonban pontosan nem említi. Csak sajtóról olvas, segítő tanára nincs, tanári egyéb segítséget nem jelez. Kommunikációs asszisztensről beszámol, integrációs programok nincsenek az osztályában. A tanárok attitűdje általában elfogadhatatlan a számára, rossz kommunikációs szintet jelöl, ugyanakkor csoporttársaival jó a kommunikációs és integrációs szinten jelzett kapcsolata.

Nem kívánja folytatni a tanulmányait, a későbbiekben, inkább vállalkozásban és más, nem tanulással összefüggő tevékenységben kíván gondolkodni. Erős szakadást jelez a siketek oktatását illetően, véleménye, hogy „túlságosan leegyszerűsítik a tanulnivalókat”. Nem vár semmilyen egyéb támogatást a középiskolától. Ebből az egy esetből természetesen nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, ugyanakkor elgondolkodtató, hogy mennyire problematikusnak tartja a kérdezett hallgató úgy összességében a középiskolai tapasztalatait. Ezek mellett kereken kijelenti, hogy nem kíván tovább tanulni.

A felsőoktatási intézmények esetében a fent említett törvényi és intézményes keretek kiépültek, nincs különösebb jelentősége az intézményekkel a kérdőíveket kitölteni, mert a nagyobb magyarországi egyetemeken és főiskolákon nagyjából hasonló a helyzet.

Vannak olyan személyi segítők, akik személyes segítségnyújtással teszik elérhetővé az egyetemi és a városi szolgáltatásokat és a kommunikációs akadályok leküzdését.

Sikerült azonban a tervezetthez képest egy viszonylag nagyobb elemszámú adatfelvételt készíteni: kilenc siket és nagyothalló hallgatóhoz eljutottak a hallgatói kérdőíveket. Ezek a fiatalok az ország több felsőoktatási intézményében tanulnak, így a személyes kérdés csak két hallgató esetében volt lehetséges. Köszönet jár magyarországi legnagyobb siket- és nagyothalló országos érdekvédelmi szervezet, a SINOSZ több, a projekttalálkozó is részt vevő lelkes munkatársának azért, hogy kapcsolatai révén elérhetővé tette a válaszolókat.

Az elemzés során lényeges a siketek és nagyothallók megoszlásának aránya: a válaszolók közül csak ketten állítják magukról, hogy siketek, a többiek a nagyothalló és a „hallóideg sérülés” meghatározással illetik az állapotukat. Ez is jelzi, hogy a minta valamilyen szinten reprezentálja a magyar viszonyokat, vagyis, hogy sokkal inkább elérhető az enyhébb halláscsökkenés által érintettek, mint a siketek számára jelenleg a magyar felsőoktatás.

A kérdezettek közül a siketek inkább jelelnék, bár egyikük mindkét kommunikációs formát alkalmazza, a nagyothallók kivétel nélkül a szájról olvasást preferálják. Van, aki megjegyzi, hogy nem tud jelelni egyáltalán. Meglepő módon csak hárman jelzik, hogy az egyetemen részesülnek speciális foglalkozásban. Akik kapnak segítséget, általában elégedettek, van olyan válaszadó, akinek ajánlottak, ő azonban nem élt a lehetőséggel. Egy esetben jeleznek tutort (ez a rendszer egyáltalán nincs elterjedve a magyar felsőoktatásban). Aki tutort jelölt, kérdésre hozzátette, hogy azon a kari koordinátort (akinek messzemenően nem ez a szerepe) értette.

Jeltolmáccsal ketten rendelkeznek, mindkét esetben ez a segítő a hallgatók szerint oklevéllel rendelkezik. Van, aki nem él ezzel a lehetőséggel.

Feltűnő, hogy a többség nem részesül semmilyen szolgáltatásban, többen jelzik, hogy ez törvény szerint járna nekik. Hárman viszont segítséget kapnak a jegyzetelésben, ezzel elégedettek is. A többség a tanárokkal jónak ítéli a kommunikációt, van, aki sérelmezi, hogy egyes tanárok csak jeltolmács segítségével „hajlandók” vele értekezni. Olyan válaszoló is van, akinél vizsgán nem vették figyelembe az állapotát, és ebből hátrányai adódtak. A társakkal való kommunikációt a többség jónak, egy kivétellel rossznak, egy másik esetben kiválóan tartják. Az egyik siket hallgatót kínosan érinti, hogy nemcsak egyes tanárok, de egyes hallgatók is csak a jeltolmácsán keresztül kommunikálnak vele. Az indokok között szerepel még, hogy nehezen érthetőek a társak, de addig próbálkozik, amíg meg nem érti őket. Egy kivétellel mindenki folytatni kívánja tanulmányait, aki befejezi, annak ez már a harmadik diplomája lesz. Van, aki jelenleg is dolgozik a tanulmányainak folytatása mellett.

A kérdezettek többsége viszonylag pozitív jövőképpel rendelkezik, van, aki szerint a jelenlegi helyzetben jobbak a lehetőségek a fogyatékossgal élő fiatalok számára, mint korábban, mások a munkába jutást nem tartják perspektivikusan megnyugtatónak.

A kérdezettek többsége jelzi, hogy nincs olyan iroda a közvetlen tanulmányainak a helyszínén, azonban van koordinátor. Tevékenységét a többség gyengének, ketten nagyon jónak tartja. Ebből is látszik, hogy a koordinátor és a segítséget nyújtó kari szolgáltatás nem eléggé ismert, rosszul kommunikáltan jelenik meg, gyakran formális és nem hatékony.

Sokkal inkább szükséges lenne egy hatékonyabb, közvetlenebb segítségnyújtásra, mint a jelenlegi személytelen, főként csak a minimális segítséget és a tárgyi eszközöket biztosító szolgáltatásra.

Összefoglalás és következtetések

Magyarországon a siket hallgatók rendkívül alacsony részvétellel vannak jelen a felsőoktatásban, a nagyothallók azonban valamivel nagyobb arányban tanulnak ezekben az intézményekben.

E tényeket a fent jelzett országos, regionális és megyei, sőt városi statisztikák nagymértékben megerősítik. Ennek egyik oka, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben az Esélyegyenlőségi Törvény hatályba lépésének ellenére sincsenek meg azok a feltételek, amelyek az integrált oktatást lehetővé tennék. Másfelől azonban az is nyilvánvaló, hogy kialakult egy olyan gyakorlat, amely egész egyszerűen teljes képtelenségnek tartja a mai magyar középfokú oktatásban a siketek részvételét, viszont valamilyen szinten elfogadja és támogatja a nagyothallók integrálását. Ezt a projektben folytatott alacsony mintaelem számú, azonban területileg viszonylag széles spektrumot átfogó kérdőíves kutatás egyértelműen bizonyítja.

Ugyanakkor az is tény, hogy több évtizedes hagyománya és jelenleg is élő gyakorlata van annak Magyarországon, hogy ezek a fiatalok speciális képzésben részesülnek az alapfokú, sőt a későbbi tanulmányaik során is. Így ez a probléma mintegy – látszólag – „megoldottnak” minősül a nem siketek számára fenntartott közoktatási intézményekben. Ehhez még mindezek mellett társul egy olyan attitűd a siketek és részben a nagyothallók részéről is, amely szerint az átlag népszerűségű való közös tanulmányokban való részvétel csak úgy oldható meg, ha a tanuló/hallgató képes a többiekkel együtt, minden speciális segítség mellőzéseével, kvázi nem siketként a képzési rendszerben részt venni. Az is fontos tényező, hogy az elsősorban orális alapú kommunikációs kultúra nem teszi lehetővé a jelnyelven történő kommunikációt (kivéve az utóbbi éveket) csak siketek és nagyothallók körében. Ezek egyenes következménye, hogy a környezet nem számol a siketekkel, így nekik is előnyösebb, ha „próbálnak beilleszkedni” a nem siketek világába, vagy teljesen elkülönülnek attól. (Ennek azonban egyenes következménye a későbbi munkahelyi, stb. nehézségek sora is.)

Mindezek után már nem meglepő a fenti beszámolóban jelzett arány: a Szegedi Tudományegyetemen nyilvántartott 61 fő a fogyatékossgal élő hallgató, ebből siketek mindössze ketten vannak. Így az ország többi területein élő, egyetemen tanuló hallgatók véleménye valószínűleg jelentős mértékben reprezentálhatja akár a teljes siket és nagyothalló egyetemi alapsokaságot is.

A tanulmányait felsőbb szinten folytató célcsoport nincs megfelelően ellátva. Sokkal inkább elérhető, nagy mennyiségben akár egyénileg is hozzáférhető információkra van szükség, pl. az internet segítségével, amely mindenki számára tartalmazza a szükséges alapinformációkat.

Ugyanakkor olyan személyi segítők tevékenysége is szükséges, akik a tárgyi feltételek biztosításán túl nemcsak az integrációt, hanem majd esetleg később a szélesebb értelemben vett társadalmi befogadást is modellezhetik az érintett hallgatók felé. Most még egyszerűen csak a törvényi feltételek betartása, azok biztosítása is gondot okoz. Dolgozni kell azon, hogy a személytelen, formális segítségnyújtást hosszú távon egy jóval emberibb, elfogadóbb integráció és elfogadás, befogadás váltsa fel.

Lengyelország

Háttér

Az elsőként kifejlesztett speciális oktatási forma Lengyelországban a siket gyermekek oktatása volt, ezt követte a vakok, a beilleszkedési zavarral küzdők és az értelmi fogyatékosok oktatása. Utolsóként hoztak létre iskolákat a mozgássérült, a krónikus betegségben szenvedő és a halmozottan sérült gyermekek számára.

1817-ben a Lengyel Köztársaság Közfelvilágosodási (Közoktatási) Bizottsága megalkotta a „Törvényt a Siketnémák Intézetének felállításáról Varsóban”, amely alapul szolgált a siket gyermekek nevelőintézetének létrehozásához. Az intézet négy évig működött, és tanterve magában foglalt olyan elemeket, mint a képzés és a képekhez megfelelő jelek társítása, speciális „olvasási” (szájról olvasás) készségek fejlesztése, beszéd és írás, alapvető számolási készségek, vallási és erkölcsi elvek. Később csak kiegészültek más tantárgyakkal, mint a fizika, történelem, földrajz és nyelvtan, valamint a litográfia, az ácsmunka, az esztergálás és a mechanika elemei. 1842-ben az intézet olyan gyerekeket is felvett, akiket „világtalan”-ként említettek. Következésképpen az eredeti nevét Siketnémák és Vakok Intézetére változtatták. A Vakokat Gondozó Társaság létrehozása után a vak gyermekeket a Varsóhoz közeli Laskiban oktatták. Számos hatékony módszert kifejlesztettek itt, hogy a vak gyerekek általános fejlődését elősegítsék és felkészítsék őket a társadalmi életre. Ezenfelül néhány kiegészítő tantárgyat is oktattak, mint a kötés, a művészi szöveg, a bútorkészítés és a fém-megmunkálás. Az első iskolát a beilleszkedési zavarokkal küzdők számára Studzieniechben (fiúknak) nyitották meg 1876-ban és Puszcza Marianskaban (lányoknak) 1891-ben. Ezeket az iskolákat a Mezőgazdasági Telepek és Kézműves Műhelyek Társasága hozta létre. Ezekben az intézményekben a baráti kapcsolaton és a kölcsönös bizalmon alapuló korrekciós nevelési tevékenységgel csökkentették a nevelési szigort. Azonban a kézműves típusú képzés első modelljeit 1629-ben vezették be a Gyermekek Erkölcsi Nevelési Intézetében Mokotówban (ma Varsó egyik kerületet). A II. világháború után történtek nagyobb változások ebben a nevelési irányzatban, amikor a korrekciós nevelési tevékenységet végzők körébe bevonták nemcsak a speciálisan képzett tanárokat, hanem fiatalokká váló foglalkozó bírót, hivatalos pártfogókat, civil pártfogókat, pszichológusokat, pszichiátereket és neurológusokat is.

Bár az első iskolát az enyhén szellemi fogyatékos gyermekek számára 1897-ben hozták létre Poznańban, a szellemi fogyatékosok nevelésének tényleges fejlődése azután kezdődött, hogy Lengyelország visszanyerte függetlenségét (1918). Fontos esemény volt ezen a területen a Speciális Nevelés Nemzeti Intézetének létrehozása, amely a tanárokat képezte a speciális oktatáshoz.

A krónikusan beteg és mozgássérült gyerekekről való gondoskodást először úgynevezett táborként formájában biztosították. Ilyen tábort neveztek Rymanów-Zdrójban 1886-ban, Rabbában 1890-ben, Krynicyban 1909-ben, Busko-Zdrójban 1918-ban és 1920-ban valamint Otwockban 1919-ben. A függetlenség visszanyerését követő években folytatódott az ilyen iskolák létrehozása, elsőként a „szanatóriumi iskola” felállításával Otwockban (1919). Három évvel később létrejött egy általános iskola és később egy középiskola. Zakopaneban a tüdő-szanatóriumban. Később a gondozás rendszerét kiterjesztették a trachomás gyermekekre (Witkowice Krakkó közelében, 1923), az epilepsziás gyermekekre (Tworki, 1923) és a kétoldali végtagbénulásban szenvedőkre (Busko-Zdrój, 1926).

Lengyelország náci megszállása idején nagyon kevés iskola és gyermekcentrum működött az értelmi fogyatékosok számára, ezek működését a morális és humanitárius értékek védelme és a fogyatékosok kirekesztése elleni tiltakozás jelének tekintették. A Harmadik Birodalom területén a speciális iskolákat bezárták. A Lengyel Főköormányzásban a következő intézmények működtek: a Siketek és Némák Intézete Varsóban, három iskola a szellemi fogyatékosoknak, központok „morálisan elhanyagolt” fiúk és lányok számára és a Vakok Intézete Laskiban, Varsó közelében.

A második világháború befejeződése után a speciális nevelés újjászületett és új iskolákat és intézményeket hoztak létre a hadirokkantak számára. Ezeknek az intézményeknek az volt a célja, hogy segítsenek a rokkantaknak függetlenné válni és munkát találni. 1956-ban egy iskolakötelezettségről szóló rendeletet hoztak, amely alapján a hagyományos iskolatípusba integrálódni nem tudó gyerekek iratkozhatnak be. A 60-as és 70-es években új speciális iskolákat alapítottak, beleértve az iskolákat, az intézeteket, oktató és gondozó központokat, ahová számos iskola (néha óvodák) és bentlakásos intézmények tartoznak. Napjainkban 300 ilyen központ működik. Újdonság volt abban az időben a kórházi oktatás bevezetése, amely a hosszantartó betegség (pl.: a tuberkulózis) miatt sokáig kórházban tartózkodó gyermekeket célozta meg. A szellemi fogyatékosok számára szakiskolákat is létrehoztak. 1962-ben bevezették az otthoni magánoktatást a fogyatékos gyermekek számára. 1963-ban az első úgynevezett „élet iskoláját” nyitották meg Lengyelországban, amely a súlyos értelmi fogyatékos gyermekeket fogadta. 198-ban megkezdődött a speciális tankönyvek írása és kiadása.

1993-ban a speciális nevelési igényű gyermekek oktatásáról hoztak törvényt, amely lehetővé tette az integrációs osztályok és iskolák létrehozását. 1994-97 között létrehozták a súlyosan szellemi fogyatékos gyermekek újraértékelő és gondozó osztályait. Az oktatási rendszer reformja lehetővé tette a fogyatékosok bekapcsolódását a hagyományos oktatásba.

Tárgyalások

Az oktatási rendszer folytatódó reformja tartalmazza 3 éves speciális iskolák megvalósítását, amelyek a munkára készítik fel a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos és halmozottan sérült tanulókat, és bizonyítványt adnak számukra a foglalkoztatásra való felkészültségük bizonyítására. Az iskolák 2004. szeptember 1. óta működnek.

2005-ben korai fejlesztő támogató tevékenységeket vezettek be a 6 év alatti, diagnosztizált fogyatékkal élő gyermekek számára.

Az „Oktatásfejlesztési stratégia 2010-ig” elnevezésű dokumentum előrevetítette, hogy a helyi programokat végrehajtják és fejlesztik annak érdekében, hogy elhárítsák az oktatáshoz jutás akadályait, különös tekintettel a fogyatékosokra és az otthoni oktatásra.

„Az Informatika fejlesztési stratégiája Lengyelországban – e-Lengyelország” c. dokumentum feltételezi, hogy minden gimnáziumot végzett diák (a fogyatékosokat is beleértve) használni tudja majd a számítógépet és az internetet. A fogyatékos állampolgároknak felajánlják a lehetőséget az információs társadalomban való részvételre az elektronikus tanulási módszerek segítségével.

„A fiatalokat érintő állami stratégia 2003-2012 között” elnevezésű dokumentum előrevetíti, hogy a fogyatékos fiatalok oktatásának támogatására kidolgoznak egy programot annak érdekében, hogy biztosítsák az oktatáshoz és szakmai képzéshez való teljes és egyenlő jogokat. „A Nemzeti fejlesztési terv 2007-2013 „Tudás és kompetencia” operációs programjának céljai a következők:

- A társadalmi kirekesztés megakadályozása az oktatáson keresztül
- A tudás alapú gazdasági ismeretek hangsúlyozott oktatása
- Magas szintű oktatás biztosítása

“Tudás és kompetencia” operációs program

A célcsoport definíciója

OKTATÁS

Magában foglalja a fejlődési rendellenességgel született gyerekeket és fiatalokat, akik speciális munkaszervezést és – módszereket igényelnek. Ezt az oktatást lehet alkalmazni a hagyományos tantervű iskolákban, az integrációs iskolákban vagy osztályokban, vagy speciális iskolákban illetve osztályokban, vagy az egyéni oktatásban.

A speciális oktatásban a következő, speciális nevelést igénylő gyermekcsoportok vesznek részt:

1. enyhén értelmi fogyatékos gyermekek;
2. középsúlyos vagy súlyos értelmi fogyatékos gyermekek;
3. siket gyerekek;
4. csökkent hallóképességű gyerekek;
5. vak gyerekek;
6. gyengén látó gyerekek;
7. mozgássérültek;
8. krónikus betegek;
9. pszichotikusok
10. autista és halmozottan fogyatékos gyerekek;
11. beilleszkedési zavarban szenvedő gyerekek, drogfüggők, viselkedési zavaros gyerekek.

A nyilvános pszichológiai- pedagógiai tanácsadó központokban szakértői csoportok fejtik ki véleményüket a következőkről:

1. a speciális nevelés szükségessége, beleértve a gyerekek súlyos értelmi fogyatékos tanulók számára fenntartott, kiegészítő osztályba irányítást

2. a magántanulás szükségessége azon gyerekek számára, akik egészségügyi problémáik miatt nem tudnak rendszeresen iskolába járni

Ezek a csoportok javasolják a szükséges speciális oktatási formát- hagyományos iskolákban, integrációs iskolákban vagy osztályokban, speciális iskolákban vagy osztályokban, vagy speciális oktatási központokban. Lengyelországban a speciális nevelési igényű gyerekek támogatása a tanácsadást, járóbeteg-szolgáltatásokat, iskolai gondozást és segítséget, oktatást és gondoskodást a speciális iskolákban és óvodákban is magában foglal. A tanácsadási szolgáltatásokat a Tanácsadó Központok biztosítják (Pszichológiai és Nevelési Tanácsadó Központok). Feladataik a következők:

1. a 3 és 18 év közötti (és idősebb) gyerekek és fiatalok pszichológiai és test fejlődési állapotának feltárása; a területükön élő deviáns gyerekek regisztrálása;

2. orvosi diagnosztizálás (testi fejlődés és károsodások) pszichológiai diagnosztizálás (intellektuális fejlődés, pszichometria, személyiség), oktatási diagnosztizálás (előrehaladás a tanulásban, a fogyatékoságok mértéke) és szociális diagnosztizálás (a család helyzete és életkörülményei);

3. vélemény-nyilvánítás az oktatási és rehabilitációs vagy korrekciós és kompenzáló támogatást illetően különféle devianciákkal és rendellenességekkel élő gyerekek számára, a fogyatékos gyerekek speciális iskolákba, intézményekbe vagy egyéb speciális oktatási intézetekbe történő irányítása;

4. orvosi vizsgálatok végrehajtása a speciális iskolák tanulóin, hogy újraértékeljék, ha szükséges, néhányuk visszaküldését az eredeti, hagyományos iskolájukba (kiigazítva az első diagnózist);

5. preventív kezelési tevékenység végrehajtása, beleértve az útmutatást a tanárok és szülők számára és a környezet befolyásolására tervezett intézkedéseket;

6. terápiás központok szervezése.

Mindenki ingyenesen és önkéntes alapon kap támogatást a Tanácsadó Központoktól. A pszichológiai, pedagógiai és orvosi vizsgálat eredményei, amelyet egy adott központhoz tartozó specialisták vagy külső szakértők végeztek, alapul szolgálnak a vélemény kialakításához, hogy a gyerekeket és fiatalokat a nekik megfelelő speciális oktatási formába irányítsák (beleértve az egyéni tanulmányokat). Ezeket a véleményeket egy speciális bizottság közli, amelynek tagjai: egy központ igazgatója vagy helyettese, mint elnök, egy pszichológus, egy tanár, egy szakorvosi tanácsadó, és egyéb személyek, ha szükséges. Ezek a bizottságok a beilleszkedési zavaros gyerekeket és fiatalokat vagy drogfüggőket korrekciós nevelési intézményekbe, a szülői gondoskodástól részben vagy teljesen megfosztottakat gondozó-nevelő intézményekbe irányítja. Az e feladatokhoz tartozó elveket és tevékenységeket az oktatási miniszter 2001. február 12-én kiadott rendelete határozta meg.

Az egyéb idevonatkozó rendelkezések a következők:

1. A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2003. január 7-i rendelete a nyilvános iskola-előkészítőben és

- iskolákban tanulóknak nyújtott pszichológiai és oktatási támogatás biztosításának elveiről;
2. A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2002. december 11-i rendelete a nyilvános pszichológiai és nevelési tanácsadó központok és más nyilvános szakszolgálatok részletes szervezeti és működési szabályzatáról, és a központokat érintő keretrendeletekről;
 3. A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2002. december 11-i rendelete a pszichológiai és nevelési tanácsadó központokat és más nyilvános speciális központokat érintő keretrendeletekről;
 4. A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2001. február 12-i rendelete a gyerekek és fiatalok speciális nevelés vagy egyéni oktatás iránti igényének elismeréséről és a tanulók speciális vagy egyéni oktatásba való irányításának részletes szabályairól (módosítva 2003. január 29-én).

2004/05-ben 573 nyilvános pszichológiai és nevelési tanácsadó központ működött (beleértve a speciális tanácsadó központot is).

Törvényi forrás:

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2001. február 12-i rendelete a gyerekek és fiatalok speciális nevelés vagy egyéni oktatás iránti igényének elismeréséről és a tanulók speciális vagy egyéni oktatásba való irányításának részletes szabályairól

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2002. december 11-i rendelete a pszichológiai és nevelési tanácsadó központokat és más nyilvános speciális központokat érintő keretrendeletekről

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2002. december 11-i rendelete a nyilvános pszichológiai és nevelési tanácsadó központok és más nyilvános szakszolgálatok részletes szervezeti és működési szabályzatáról, és a központokat érintő keretrendeletekről

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2003. január 7-i rendelete a nyilvános iskola-előkészítőben és iskolákban és létesítményekben a tanulók pszichológiai és nevelési támogatásának biztosításáról és megszervezéséről

Anyagi támogatás a tanulók családjának

A helyhatóságok (gmina) törvényi kötelezettsége a területükön lévő általános és középiskolák (kötelező oktatás) speciális nevelési igényű tanulóiról való gondoskodás és közlekedésük megszervezése. A 6 évesek részére kötelező egyéves iskola-előkészítés bevezetésének köszönhetően a helyhatóságok feladatává tették a fogyatékos gyermekek iskolába történő eljuttatásának biztosítását. A fogyatékos gyerekek és fiatalok anyagi támogatásra jogosultak a családi jövedelem, az iskolai eredmények vagy a lakóhely (vidéki területek, kisvárosok) alapján. A fogyatékos gyerekeket bevonták az „Iskolakezdő készlet” elnevezésű nemzeti programba, amelyben a hátrányos helyzetű családok gyermekei, akik az általános iskola első évét kezdik, ingyen kapnak tankönyvsomagot. Minden évben többféle tankönyvet és egyéb könyveket adnak ki a vak, gyengén látó, siket, és enyhén/középsúlyosan és súlyosan értelmi fogyatékos tanulók részére. Ezeket a tankönyveket a helyi oktatási hatóságok ingyenesen kiosztják a megfelelő iskoláknak.

Törvényi forrás:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym A Minisztertanács 2003. január 28-i 19/2033. sz. határozata az „Iskolakezdő készlet” programról

Speciális gondoskodás a hagyományos oktatáson belül

Az integrációs iskola (integrációs iskola-előkészítő) vagy integrációs osztály olyan iskola illetve osztály, amelyben a speciális nevelési igényű gyerekek együtt tanulnak más diákokkal. Az iskola (iskola-előkészítő) akkor integrációs, ha az osztályok többsége integrációs.

A 2004/2005-ös tanévben az általános iskolákban, gimnáziumokban és gimnázium utáni iskolákban a 4337 integrációs osztályban 18476 fogyatékos diák tanult- az összes fogyatékos tanuló 10,2%-a. A speciális nevelési igényű tanulók szélesebb körű integrációja (mind iskola-előkészítő, mind iskolai szinten) és az integrációs iskolák a kortárs csoportok oktatását célozzák az otthonukhoz olyan közel, amennyire lehetséges. Ilyen körülmények között a nem fogyatékos gyerekek megtanulják a toleranciát, a szolidaritást és a demokráciát, miközben fogyatékos barátaikkal tanulnak.

A nyilvános iskolák és óvodák speciális osztályokat és csoportokat indítanak. Ez az intézkedés szervezeti szinten támogatja az integrációt. A speciális csoportok vagy egy hasonló típusú speciális óvoda nevelési programját vagy egy hagyományos iskola-előkészítő kiválasztott tanmenetét követhetik. A speciális osztályok oktatása a hasonló típusú speciális vagy hagyományos iskola tanmenetén és nagyvonalakban átvett órarendjén alapul. A hagyományos iskolák speciális osztályaiba beiratkozott tanulók számának meg kell egyeznie a speciális iskola osztálylétszámaival. 2004/05-ben 4135 tanuló iratkozott be a hagyományos általános iskolák, az alsó középszintű iskolák és a gimnáziumot követő iskolák 481 speciális osztályba és élvezte ennek az oktatási formának az előnyeit. Az integrációs oktatás mellett a hagyományos nyilvános iskolák és iskola-előkészítők szervezhetnek integrációs osztályokat a fogyatékos tanulók egyéni részvételével is. A különféle fogyatékosokkal élő gyerekek (hallássérültek, csökkent látók, krónikus betegek, mozgássérültek, beilleszkedési zavarosak) hagyományos iskolába járnak és nagyon gyakran hagyományos tanterv szerint tanulnak. Csak a hagyományos iskolába járó középsúlyos vagy súlyos értelmi fogyatékos gyerekek követik egy speciális iskola tantervét. A 2004/2005-ös tanévben 60426 egyéni fogyatékos tanuló iratkozott be hagyományos iskola-előkészítőbe, általános iskolába, gimnáziumba és gimnázium utáni iskolákba- az összes fogyatékos tanuló 33.2%- a.

Törvényi forrás:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Specifikus törvénykeret

A speciális oktatás szerves része a lengyel oktatási rendszernek. Ezt az intézkedést az 1991. szeptember 7-i Iskolai nevelési törvény biztosítja. Ezen törvény módosításai új definíciókat és szabályokat vezettek be a speciális oktatás megszervezésére. Az iskolai oktatási rendszer reformja (általános iskolai és alsó középszinten) beleértve a speciális oktatást is, az 1999. január 8-i az oktatási rendszer reformjának végrehajtásáról szóló törvénnyel valósult meg. A 2002. március 15-i törvény módosította az iskolai oktatási –és egyéb- törvényeket, bevezetve a gimnázium utáni iskolák új típusát.

Ezenfelül a speciális oktatást a következő törvények is szabályozzák:

1. A Nemzeti oktatási és sportminiszter 2003. január 7-i rendelete a nyilvános iskola-előkészítőben és iskolákban tanulóknak nyújtott pszichológiai és oktatási támogatás biztosításának elveiről;
2. A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2002. december 11-i rendelete a nyilvános pszichológiai és nevelési tanácsadó központok és más nyilvános szakszolgálatok részletes szervezeti és működési szabályzatáról, és a központokat érintő keretrendeletekről;
3. A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2001. február 12-i rendelete a gyerekek és fiatalok speciális nevelés vagy egyéni oktatás iránti igényének elismeréséről és a tanulók speciális vagy egyéni oktatásba való irányításának részletes szabályairól (módosítva 2003. január 29-én).
4. A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2003. január 29-i rendelete a gyermekek és fiatalok egyéni oktatásának megszervezéséről és szabályairól;
5. A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2003. február 27-i rendelete a speciális oktatási tevékenységek bevezetésének megszervezéséről és feltételeiről a működő speciális iskolákban;
6. Az 1994. augusztus 19-i törvény a mentális egészség védelméről. A nemzeti oktatási miniszter felelős a súlyos értelmi fogyatékos gyermekek és fiatalok korrekciós oktatásáért;
7. A nemzeti oktatási miniszter 1997. január 30-i rendelete a súlyos értelmi fogyatékos gyermekek és fiatalok korrekciós oktatásának megszervezésének elveiről.

Törvényi forrás:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Nemzeti Oktatási és Sportminisztérium)

Az 1991. szeptember 7-i törvény az oktatási rendszerről

Az 1991. augusztus 19-i törvény a mentális egészség védelméről

A nemzeti oktatási miniszter 1997. január 30-i rendelete a súlyos értelmi fogyatékos gyermekek és fiatalok korrekciós oktatásának megszervezésének elveiről

Az 1999. január 8-i törvény az oktatási rendszer reformjáról

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2001. február 12-i rendelete a gyerekek és fiatalok speciális nevelés vagy egyéni oktatás iránti igényének elismeréséről és a tanulók speciális vagy egyéni oktatásba való irányításának részletes szabályairól (módosítva 2003. január 29-én)

A 2002. március 15-i törvény, amely módosítja az oktatási rendszerről szóló törvényt és néhány egyéb törvényt

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2002. december 11-i rendelete a nyilvános pszichológiai és nevelési tanácsadó központok és más nyilvános szakszolgálatok részletes szervezeti és működési szabályzatáról, és a központokat érintő keretrendeletekről

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2002. december 11-i rendelete a pszichológiai és nevelési tanácsadó központokat és más nyilvános speciális központokat érintő keretrendeletekről

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2003. január 7-i rendelete a nyilvános iskola-előkészítőben és iskolákban tanulóknak nyújtott pszichológiai és oktatási támogatás biztosításának elveiről

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2003. január 29-i rendelete a gyermekek és fiatalok egyéni oktatásának megszervezéséről és szabályairól

A nemzeti, oktatási és sportminiszter 2003. február 27-i rendelete a speciális oktatási tevékenységek bevezetésének megszervezéséről és feltételeiről a működő speciális iskolákban;

Fő célok

Az iskola fő célja különösen az, hogy felkészítse a fogyatékos gyerekeket és fiatalokat a társadalomba integrálódott életre

1. speciális módszereken keresztül biztosítva a tanulók legátfogóbb fejlesztését-képességeikhez mérten;
2. a helyi közösségi és a családi életre való felkészítéssel
3. egy szakma gyakorlására való felkészítéssel

Mialatt megvalósítja ezeket a célokat, az iskolának fejlesztenie kell a tanulók tudását, készségeit és társadalmilag értékelhető attitűdjét. A társadalmi életben való aktív részvételre felkészítés során az iskolának:

1. meg kell ismertetnie a tanulót a társadalomszerkezetével;
2. meg kell őt tanítania az anyagi és kulturális források használatára;
3. fel kell készítenie a szakmai életéhez tartozó társadalmi szerepek teljesítésére;
4. meg kell ismertetnie a tanulót a természettel és annak szabályaival;
5. meg kell tanítania a higiénés szabályok betartására, saját egészségének védelmére és az aktív pihenés megszervezésére

A tanulót gazdasági és társadalmi életre való felkészítésében szerepet játszó oktatási és nevelési tevékenységek célja:

1. a munkához szükséges készségek és hozzáállás fejlesztése;
2. belenevelni a fegyelemre, rendre, takarékosagra és a felelős munkavégzésre való hajlamot;
3. fejleszteni a képességét egy csoportban való együttműködésre és együttélésre.

Specifikus támogató intézkedések

Az egy integrációs osztályba járó tanulók számának 15 és 20 között kell lennie, beleértve a 3-5 fogyatékos tanulót is. Az integrációs osztályokat indító iskolák alkalmazhatnak speciális pedagógiai képesítésű tanárokat (ún. segítő

tanárokat). A segítő tanár (a fogyatékos tanuló szükségleteitől függően) részt vehet az osztály összes, vagy csak néhány kiválasztott tevékenységében. A speciálisan képzett tanárok egyénileg is dolgozhatnak a fogyatékos tanulókkal, különböző oktatási technikákat taníthatnak nekik, például a Braille ábécét, a jelnyelvet és más oktatási technikákat, mint az önálló mozgás vagy látási technikák. A kis iskolákban, az integrációs osztályokba különféle fogyatékosokkal élő tanulók járnak (vak, siket, mozgássérült). A nagy iskolákban, ahol több osztály van egy évfolyamon, olyan módon lehet elosztani a gyerekeket az osztályok között, ahogy a leginkább elősegíthető a fejlődésük. A Pszichológiai és pedagógia támogató központban létrehozta egy speciális oktatási csoportot. Ez a csoport szervezi a tanárok szakmai továbbképző tanfolyamait, elkészíti a tanítási segédanyagokat és publikációkat, konferenciákat és work-shopokat.

A regionális módszertani központok, valamint a pszichológiai és pedagógia támogató központok segítséget nyújtanak az integrációs iskoláknak és osztályoknak.

Forrás:

Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej (Pszichológiai Támogató Központ)

Speciális egyedi ellátás

A speciális iskolát vagy speciális osztályt olyan tanulók számára hozták létre, akiknek speciális oktatást javasoltak, beleértve a kórházakat, szanatóriumokat vagy szociális támogató létesítményeket.

A gyerekek és fiatalok speciális oktatási szükségleteitől, a fogyatékoságuk típusától és mértékétől függően a következő nyilvános és speciális intézményeket lehet felállítani és működtetni:

Óvodák (3 éves és idősebb gyermekeknek - iskolai beiratkozásukig, de legfeljebb 10 éves korig); 6 éves általános iskolák; 3 éves gimnáziumok; 2-3 éves alapfokú szakiskolák; a munkába állásra felkészítő osztályok, a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékosok számára az alapfokú speciális szakiskolákban; 3 éves általános felső középszintű iskola; 3 éves specializált felső középszintű iskola; 4 éves felső középszintű szakiskola; középszint utáni iskolák; speciális bentlakásos iskolák (speciális bentlakási lehetőséggel); speciális oktatási és gondozási központok (bentlakásos lehetőségekkel és speciális rehabilitációs programokkal).

A speciális iskolák osztálylétszámának a következőképpen kell alakulnia: 10-16 az enyhén fogyatékos gyermekek iskoláiban; 6-8 a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos gyermekek iskoláiban; 8-10 a vak és csökkent látó tanulók esetében; 6-8 a siket és nagyothalló gyerekek osztályában; 10-16 a krónikusan beteg gyerekek, 6-8 a pszichikai rendellenességekkel küzdők; 2-4 az autista és halmozottan sérült gyerekek; 8-12 a mozgássérültek; 10-16 a beilleszkedési zavaros, drogfüggő és magatartászavaros gyerekek esetében.

Ezenfelül korrekciós intézeteket hoznak létre a beilleszkedési zavarban szenvedő, drogfüggő és deviáns viselkedésű gyerekek részére (a Szociális támogatási törvény alapján).

A tanulók pszichológiai és oktatási támogatásra jogosultak. Ez a fajta támogatás elősegíti a pszichológiai és fizikai fejlődésüket, növeli a tanulás hatékonyságát a deviancia és a fogyatékoság javításával, csökkenti a tudás-és készségbeli hiányosságokat, kiküszöböli a rendellenességek okait és tüneteit, beleértve a magatartási devianciákat. Az óvodák ezt a fajta támogatást speciális tevékenységek formájában szervezik meg. Az iskolák és korrekciós intézmények biztosíthatnak javító, nevelő osztályokat vagy speciális tevékenységeket (szocio-terápia vagy más terápiás tevékenységek). Ezeket a tevékenységeket megszervezhetik olyan tanulók számára, akiknek a szociális környezet nem biztosítja a hatékony nevelést, vagy tanulási nehézségekkel küzdő tanulóknak.

A 2004/05-ös tanévben összesen 2361 fogyatékos gyermeket neveltek speciális óvodákban, 98647 fogyatékos gyermeket és fiatalot oktattak különböző szintű speciális iskolákban (általános iskola, gimnázium, gimnázium utáni iskola) - az összes fogyatékos tanuló 54,3%-át.

Speciális oktatást biztosíthat nyilvános vagy nem nyilvános iskola vagy intézmény. A speciális iskola-előkészítők felállítása, adminisztrációja és fenntartása a helyi önkormányzat (gmina) feladata, a speciális iskolák (és speciális központok) esetében pedig a területi hatóságoké (powiat).

Földrajzi megközelíthetőség

A helyhatóságok (gmina) törvényi kötelezettsége a területükön általános vagy alsó középszintű (kötelező oktatás) iskolába járó SEN (speciális nevelési igényű) tanulók gondozása és közlekedésük megszervezése. A közlekedést biztosíthatja iskola busszal vagy speciálisan megtervezett bérelt autóval, vagy a gyermek családjának autójával. Azok a fogyatékos tanulók, akiknek lakóhelye közelében nincs megfelelő iskola, jelentkezhetnek bentlakásos iskolába 395 speciális oktatási és gondozási központban és 51 speciális gondozó központban-Felvételi követelmények és iskolaválasztás. Általánosságban, a speciális oktatási intézmények azokat a gyerekeket és fiatalokat veszik fel, akiket a Tanácsadó Központ „speciális nevelési igényűnek” minősített a fogyatékoság típusának és a tanuló korának megadásával. A kötelező iskoláztatás csak egy évre lehet elhalasztani. A speciális oktatás típusának kiválasztását (speciális iskola, integrációs osztályokat indító iskola) a tanuló vagy szülei belátására bízzák.

Korcsoportok és a tanulók csoportosítása

A „nulladik osztály” csak speciális iskolákban lehetséges és olyan fogyatékosokra vonatkozik, akik nem vettek részt iskola-előkészítésben. Egy speciális általános iskola (mint valójában bármelyik hagyományos iskola) két oktatási szintet foglal magában: alapszint – I-III. osztály (integrált oktatás) és IV-VI. osztály. A harmadik szint a 3 éves speciális gimnázium. A negyedik oktatási szint a szakképzés vagy általános oktatás. A szellemileg nem visszamaradott fogyatékosok tanulhatnak adó általános, felső, középszintű iskolában, amelynek elvégzésével bejuthatnak a felsőoktatási intézményekbe vagy egyéb, gimnázium utáni iskolába. Szakképesítést adó alapszintű szakiskolákba is járhatnak. A középsúlyos és súlyos fogyatékosok munkára felkészítő osztályokban kaphatnak szakképzést.

A nem csökkent értelmi képességű vagy enyhén szellemi fogyatékosok speciális oktatása osztályokban és tanórai rendszerben történik. Néhány osztályban a többszintű oktatás rendszere figyelhető meg, ahol 2-3 különböző tudásszintű tanulócsoport különül el.

A tanév szerkezete

A tanév szerkezete az ország összes iskolájában megegyezik. Egy bentlakásos iskola heti 6 napot taníthat. A vallási szüneteket a téli szünettel lehet összekötni. A téli szünet idejét a kérdésben illetékes területi felügyelő határozza meg.

Tanterv. Tantárgyak

A speciális iskolák tanterve (kivéve a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékosok iskoláiban) az adott oktatási szint közös alaptantervének felel meg. Egy adott iskola tanárai is készíthetnek tantervet, amelyet a pedagógiai tanács hagy jóvá. Ha a tantervet fel akarják venni a nemzeti tantervjegyzékbe, az oktatási miniszter által meghatározott procedúrának kell alávetni.

A keretórarendek 30 „kontakt” órát biztosítanak 3 éves periódusban, a kötelező oktatás minden szintjén, tehát az 1. szinten (I-III.), a második szinten (IV-VI. osztályig) és a harmadik szinten (gimnázium). A speciális iskolák keretórarendje nagyon hasonlít a hagyományos iskolákéhoz.

A középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékosok speciális iskoláiban más az előírányzott tanterv és a keretórarend.

Törvényi forrás:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Nemzeti Oktatási és Sportminisztérium)

Oktatási módszerek és anyagok

A speciális iskolák a hagyományos iskolákéhoz hasonló oktatási módszereket alkalmaznak. Azonban nagyobb hangsúlyt helyeznek a munka individualizálására minden egyes tanuló esetében. Míg a módszerek és oktatási eszközök között a tanár szabadon választhat, a következő oktatási és nevelési elveket kell alkalmaznia: a tanuló mélyreható megértése, speciális segítség nyújtása; az oktatási tevékenységek hozzáigazítása a tanuló képességeihez, szükségleteihez és a környezeti feltételekhez: a) a követelmények, módszerek, oktatási eszközök, a munkaszervezés és munkatempó individualizálása; b) az oktatási tartalom elsajátíthatósága; c) a problémák osztályozása.

- A gyermek aktív és tudatos részvételének biztosítása az oktatási és tanulási folyamatokban.
- A szemléltetés, mint oktatási módszer alkalmazása és példák bemutatása.
- Integrált hatás megcélozása (koherencia, összefüggések a tantárgyakon belül és a tantárgyak között, szakemberek együttműködése).
- Az eredmények „tartósságának” biztosítása azáltal, hogy fejlesztik a használatukra és javításukra irányuló képességeket: a) szisztematikus megközelítés (előre eltervezett tananyag logikus szerkezettel); b) az ismeretek „tartóssága” (az elsajátított tudás és készségek folyamatos megerősítése); c) az elmélet és gyakorlat összekapcsolása (mindennapi alkalmazások).

Az értelmi fogyatékosok speciális iskoláinak első három osztályában az oktatást az ún. „munkaközpontok” módszer szerint szervezik. A módszer globális oktatáson alapul, ahol ún. „munkaközpontokat” különítenek el, amelyekben az oktatott témákhoz szükséges, hogy a gyermek vizsgálódjon, fontos jellegzetességeket azonosítson, felismerjen okozati összefüggéseket, információkat jegyezzen meg az adott témához kapcsolódóan, és előadja a tanultakat specifikus vagy elvont fogalmak segítségével.

A következő négy fő módszert alkalmazzák a hallássérült gyermekek oktatásában: oralista módszer, ujjbeszéd, jelelés és ezek kombinációja. A könyvtár-terápia új módszer a korrekciós oktatásban. A következőképpen írható le: „interaktív folyamatokon alapuló tevékenységek programja, amelyben mind képzelőerőt igénylő, mind informatív nyomtatott és nem nyomtatott anyagokat használnak, könyvtáros, vagy más szakember segítségével; ez a program betekintést ad az érzelmi zavaros tanulók fejlődésébe és lehetőséget ad az oktatásukban történő változtatásokra”.

A tanulók előrehaladása. A tanulók értékelése

Az egész tanév folyamán értékelik a tanulókat.

Az általános iskola első három osztályában a tanulókat szövegesen értékelik. A IV. osztálytól kezdve évente vagy időszakosan értékelnek egy hatfokú skála alapján, a következő osztályzatokkal: kiváló (6), nagyon jó (5), jó(4), kielégítő (3), elfogadható (2), elégtelen (1). A gyerekek magatartását a következő skálán értékelik: kiváló, jó, elfogadható, elfogadhatatlan.

A középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos tanulók esetében az oktatás minden szintjén szöveges értékelést alkalmaznak.

Amint a Nemzeti oktatási és sportminiszter 2004. szeptember 7-i, a nyilvános iskolákban történő tanulói értékelés, osztályozás, felsőbb osztályba lépés, vizsgák és tesztek feltételeiről és szabályairól szóló rendelete kimondja: a tanácsadó központ írásos véleményére alapozva egy iskolai tanár hozzáigazíthatja az oktatási követelményeket a tanuló egyéni pszicho-fizikai és nevelési szükségleteihez azon tanuló estében, aki olyan fejlődési rendellenességgel küzd, amely megakadályozza a követelmények teljesítésében.

A speciális iskolák tanulói az általános iskola végén tesztet írnak és a gimnázium végén vizsgáznak – ennek során figyelembe veszik a fogyatékoságukat, ami az érettségi vizsgára is vonatkozik. A középiskolát befejező fogyatékosok érettségizhetnek írásban és szóban, speciális tantermekben vagy otthon – beszéd-, írás- és motorikus készségeikhez igazodva. Csak a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos tanulók nem kötelesek tesztet írni és vizsgázni.

Felsőbb osztályba lépés

Ahogy a fent említett rendeletben szerepel, a fogyatékos tanuló akkor léphet a következő osztályba, ha megkapta az időszakos és éves érdemjegyeit az iskola értékelési skálájához és a tantárgyak és kötelező osztályok (kivéve, amelyekből felmentést kapott) specifikus kritériumaihoz igazodva. A felsőbb osztályba lépésről az iskola pedagógiai tanácsa dönt.

Törvényi forrás:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Nemzeti Oktatási és Sportminisztérium)

A Nemzeti oktatási és miniszter 2004. szeptember 7-i rendelete a tanulói értékelés, az értékelés választhatósága, a felsőbb osztályba lépés, a vizsgák és tesztek feltételeiről és szabályairól a nyilvános iskolákban, későbbi módosításokkal

Oktatási/szakképzési tanácsadás, oktatási/foglalkoztatási kapcsolatok

Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolát, gimnáziumot és alapfokú szakképző iskolát végeznek. Képzettséget szerezhetnek egy szakma gyakorlásához is. A vak, siket, krónikus beteg és mozgássérült tanulók elvégezhetnek még (a fent említett iskolákon kívül) teljes, felsőszintű középiskolát, pl. egy felsőszintű technikai középiskolát (technikai címmel), egy specializált líceumot vagy egy általános középiskolát. A legtehetségesebb végzősök felsőoktatási intézményekben folytathatják a tanulmányaikat. A 2004-05-ös tanévben a fogyatékos hallgatók száma a felsőoktatási intézményekben 9 256 volt – az összes hallgató kb. 0,45%-a.

Bizonyítványok

Mindegyik, speciális iskolát elvégző tanuló, kivéve a középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékosokat, ugyanolyan bizonyítványt kap, mint a hagyományos iskolák diákjai. Az enyhén értelmi fogyatékosok iskoláiban a tanulók a következő felirattal kapják meg a bizonyítványukat: „a tanuló egyéni képességekhez és szükségletekhez igazított tanmenetet követett, a nyilvános pszichológiai-pedagógiai központ útmutatása alapján”. A középsúlyos és súlyos értelmi fogyatékos tanulók az iskola elvégzéséről szóló bizonyítványukat egy speciális nyomtatvány formájában kapják, a szóveges értékelés szabályainak megfelelően.

A „foglalkoztatásra felkészítő iskolát végzett tanulók olyan bizonyítványt kapnak, amely a második oldalon a „kötelező oktatási tevékenységek” címszó alatt azt tartalmazza, hogy a tanuló a „munkára felkészítés” tananyagát követte, amely az adott szakma tananyagán alapul.

Magánoktatás

Az iskolák lehetnek nyilvánosak vagy nem nyilvánosak, nyilvános iskolai jogokkal. Az általános és alsószintű középiskolák (gimnáziumok) lehetnek nyilvánosak vagy nem nyilvánosak, nyilvános iskolai jogokkal. A nyilvános iskola olyan oktatási intézmény, amelyet a központi kormányzat, a helyi/területi/regionális önkormányzatok, egy jogi testület vagy magánszemély hoz létre. Ingyenes oktatást biztosít, az oktatási miniszter által elrendelt tananyagot és értékelési rendszert alkalmazza. A nem nyilvános iskola olyan oktatási intézmény, amelyet jogi testületek vagy magánszemélyek működtetnek a nem nyilvános iskolák jegyzékének egyik tagjaként, amelyet a helyhatóságok felügyelnek. Egy nem nyilvános iskola szerezhet ugyanolyan jogokat, mint egy nyilvános iskola (állami bizonyítvány kiadásának joga), ha megvalósítja a minimális tantervi követelményeket és alkalmazza az oktatási miniszter által meghatározott értékelési eljárásmodot.

Statisztika

A speciális nevelési igényű tanulók száma a speciális oktatási intézményekben a 2004-05-ös tanévben

Intézmény	Intézmények száma	Tanulók száma
Speciális iskola-előkészítők	74	2361
Speciális általános iskolák	770	35052
Gimnáziumok	809	37140
Általános felső középszintű iskolák (líceumok)	36	1152
Speciális szakképző és általános szakképző iskolák, melyek közül:		
- Alapfokú iskolák és alapfokú szakiskolák	419	23166
- középfokú szakiskolák és specializált iskolák	64	1951
- középfok utáni iskolák	6	313
Összesen	2 178	100 984

A fogyatékos tanulók száma az általános és alsó középfokú iskolákban (2004/05)

	Szervezeti forma				
	Speciális iskola	Speciális osztály a hagyományos iskolában	Integrációs osztály	Hagyományos osztály	Egyéni oktatás
Általános iskolák	35 052	1 653	12 641	30 166	9 700
Gimnáziumok	37 140	955	4 434	21 361	4 700
Gimnázium utáni iskolák	26 142	527	1 401	8 899	-

A fogyatékoság legújabb és érvényes definíciója szerint a siketség, a siketnémaság vagy a mindkét oldali hallási rendellenesség olyan állapot, amely miatt a gyermekek és 16 év alatti fiatalok állandó gondozásra szorulnak, és amely nem javul jelentős mértékben hallókészülékek alkalmazásával vagy csiga-beültetéssel sem.

A részletes adatok azt mutatják, hogy közel 6 500 gyermek szenved jelentős vagy súlyos hallási rendellenességben és 70-90 ezer gyermek él enyhe fogyatékkal. A nagyothalló gyerekek 90%-a hagyományos iskolákban, és majdnem minden siket gyermek speciális iskolákban tanul.³⁴

Bármelyik fajta iskolában a legfontosabb tényezők a hallássérült tanulók számára a kis létszámú osztályok, a tapasztalt tanárok, akik ismerik a diákjaik problémáit és szükségleteit, az iskola-előkészítés és mindenekelőtt a jelnyelv tanulása.

Szintén fontos az intellektuális fejlődés általános szintje és a gyermek személyisége. Nem feledkezhetünk meg a siket gyermek szüleinek szerepéről. Közvetlenül be kell kapcsolódnunk a szisztematikus segítségnyújtásba, hogy

³⁴ B.Szczepankowski, Język migany w szkole, wyd. III, WSiP Spółka Akcyjna, Warszawa, 1988, s.11.

megismerjék a tananyagot, együtt kell működniük a tanárokkal, fejleszteniük kell a gyerekek ismereteit, érdeklődésüket és nyelvi rugalmasságukat.

Az oktatási hatóságok által 2004-ben 219 iskolában (20%) végzett vizsgálat megmutatta azokat a területeket, ahol az iskoláknak sikerült egy bizonyos színvonalat elérni, és a kényes területeket is, amelyek még mindig a gyenge pontjaik. Kiderült, hogy a fogyatékos tanulók oktatásában a legjobb eredményeket a speciális általános iskolákban (4,6 pont 5-ös skálán), az integráló alsó középfokú iskolákban vagy a középiskolák integráló osztályaiban (4,4) és az integráló általános iskolákban (4,3) érték el. A legalacsonyabb osztályzatot a hagyományos általános iskolák (3,3) és a hagyományos alsó középfokú iskolák (3,5) érték el. A hagyományos általános és a hagyományos alsó középfokú iskolákban nagyon alacsonyra értékelték (2,5 és 2,7) annak az ajánlásnak a megvalósulását, hogy a fogyatékos diákokat speciális felszereléssel lássák el, amely a szükségleteiknek megfelelő lenne.

A fent említett kutatás azt mutatja, hogy a fogyatékos tanulók a legjobb oktatást és rehabilitációt azokban az intézményekben kapják meg, amelyeket speciálisan a halláskárosult gyermekek számára alakítottak ki.

Egész Lengyelországban 35 ilyen intézmény van, amelyek különböző szinteken biztosítják az oktatást (általános iskolák, alsó középfokú iskolák, középiskolák és szakiskolák). 3 ilyen központ található Łódźban, amelyek 450 tanuló oktatását biztosítják. A SENSORY projekt kérdőíveit ebben a 3 központban töltötték ki.

A nemzetközi projekt team által összeállított kérdőíveket hozzá kellett igazítani a lengyel valósághoz, mivel a rendszer különbözik a többi európai országétól. Még így is irrelevánsnak bizonyult néhány kérdés, ahogyan látható az alábbi válaszokban.

Krzywickiego - alsó középfokú iskolai diákok, **Siedlecka** és **Wólczańska**: fiatalok (középiskola utáni iskola, szakközépiskola, középiskola). 40 diák

A siketség fajtája: középsúlyos: 15; enyhe siketség: 9; súlyos siketség: 16

Előnyben részesített nyelv: jel: 17; oralista: 7; mindkettő: 15; nem válaszolt: 1

A tanárod ismeri a jelnyelvet? Igen: 19; nem mindegyik: 20; Oralista: igen: 10; nem: 12; néha: 8; nem válaszolt: 1

Egyéni kapcsolat a tanároddal: igen: 11; nem: 20; néha: 8

Van jeltolmácsod? Nincs: 34; igen: 2; előfordul: 1; eddig még nem volt: 1; nem válaszolt: 2

Vannak integrációs programok az osztályban? Nincsenek: 28; igen: 3; nem válaszolt: 9

A tanárokkal való kommunikáció szintje: kiváló: 5; jó: 28; nem jó: 1; néhányval jó, néhányval nem: 6

Az osztálytársakkal való kommunikáció és integráció szintje: kiváló: 16; jó: 21; nem válaszolt: 1; attól függ, kivel: 2

Mit gondolsz a személyes képzésedről? Nem elégséges: 2; elég jó: 10; folytatni fogom a tanulmányaimat: 12; tűrhető: 1; nem válaszolt: 15

Folytatni fogod a tanulmányaidat? Nem: 7; Igen: 33

Gondolod, hogy a siket tanulókat szakadék választja el a társaiktól??? (Igen/nem) nem: 27; Igen: 6; nem tudom: 4

Vársz egyéb támogatást a középiskolától? Ha igen, milyen? Nem: 24; nem válaszolt: 4; igen: 9 (beszédterápia, magánórák, ösztöndíjak); nem tudom: 2

Krzywickiego utcai iskola

A tanulók száma: 99 A fogyatékos tanulók száma: 99

Siketek: 99 Jelelők: 99

A tanárok száma: 20; 1 nevelő

Nincsenek hivatalosan szabályozott egyéni konzultációk.

Heti 20 óra konzultációs lehetőség áll a diákok rendelkezésére, vagy szükség esetén több.

Nincsenek kommunikációs segítők

A hallássérültekkel dolgozó nevelők, pszichológusok és tanárok képzése: releváns surdopedagógiai képzés (posztgraduális kurzusok)

Szakképzés a nevelők számára:

Pedagógia + surdopedagógia + jelnyelv (bizonyítvány a speciális képzés teljesítéséről)

[2 féle kurzus: tolmácsok és tanárok részére. A tolmácsoknak 2 szinten, a tanároknak 3 szinten. A Lengyel Siketek Szövetsége (PZG) kurzusának elvégzése után letehető a Lengyel Siketek Szövetségi Tanácsa által szervezett vizsga: tolmácsoknak (T1-es és T2-es bizonyítvány), tanároknak (W1 és W2), jelnyelvi specialistáknak].

Jeltolmácsok száma: 0.

Az összes tanár jelelő.

Szolgáltatások a családok számára: nyomtatványok kitöltése; érzelmi és anyagi támogatás; kapcsolat az intézményekkel

Kapcsolat egészségügyi gondozó intézményekkel: szoros kapcsolat a beszédterápiai klinikával, amely iskola felügyelete alatt működik (a tanulóké az elsőbbség)

Pszichológusi segítség: igen

Pszichológusok száma: 1

Integrációs programok: nincs

Szociális munkás támogató: nincs

Fogyatékosokkal foglalkozó iroda az iskolában: nincs

A szolgáltatást a nevelő, a pszichológus és az iskolai tanárok biztosítják vagy weboldalon keresztül elérhető.

Siedlecka utcai iskola

A tanulók száma: 174

Siketek: 82 Jelelők: 82 Oralista: 10 Más fogyatékoságok: 0

A tanárok száma: 28, köztük 1 nevelő

Nincsenek hivatalosan szabályozott egyéni konzultációk.

Heti 20 óra konzultációs lehetőség áll a diákok rendelkezésére, vagy szükség esetén több.
A hallássérültekkel dolgozó nevelők, pszichológusok és tanárok képzése: releváns surdopedagógiai képzés (posztgraduális kurzusok)
Szakképzés a nevelők számára:
Pedagógia + surdopedagógia (270 óra) + jelnyelv (bizonyítvány a speciális képzés teljesítéséről)
[2 féle kurzus: tolmácsok és tanárok részére. A tolmácsoknak 2 szinten, a tanároknak 3 szinten. A Lengyel Siketek Szövetsége (PZG) kurzusának elvégzése után letehető a Lengyel Siketek Szövetségi Tanácsa által szervezett vizsga: tolmácsoknak (T1-es és T2-es bizonyítvány), tanároknak (W1 és W2), jelnyelvi specialistáknak].
Jeltolmácsok száma: 3
Szolgáltatások a családok számára: nyomtatványok kitöltése; érzelmi és anyagi támogatás; kapcsolat az intézményekkel
Kapcsolatok az egészségügyi gondozó szolgálattal: kórházak, beszédterápiás klinikák
Pszichológusi segítség: igen. Pszichológusok száma: 1
Integrációs programok: igen. „Wigwam II”
Szociális munkás támogató: nincs
Fogyatékosokkal foglalkozó iroda az iskolában: nincs

Wolczanska utcai iskola

A felmérés csak a középiskolát érinti (az általános iskolában és az alsó fokú középiskolában nem végeztek felmérést).
A tanulók száma: 163 az általános és középiskolában; 49 a középiskolában
Jelölők: 10 Oralista: 10 Más fogyatékoságok: 3
A tanárok száma: 22, köztük 1 nevelő
Nincsenek hivatalosan szabályozott egyéni konzultációk.
Heti 20 óra konzultációs lehetőség áll a diákok rendelkezésére, vagy szükség esetén több.
A hallássérültekkel dolgozó nevelők, pszichológusok és tanárok képzése: releváns surdopedagógiai képzés (posztgraduális kurzusok)
Szakképzés a nevelők számára:
néhány kurzus évente (szükség szerint). Minden kurzus maximum 12 órás.
3 jelnyelvi kurzust végeztek el a tanárok, mindegyik 105 órás.
2 féle kurzus: tolmácsok és tanárok részére. A tolmácsoknak 2 szinten, a tanároknak 3 szinten. A Lengyel Siketek Szövetsége (PZG) kurzusának elvégzése után letehető a Lengyel Siketek Szövetségi Tanácsa által szervezett vizsga: tolmácsoknak (T1-es és T2-es bizonyítvány), tanároknak (W1 és W2), jelnyelvi specialistáknak.
Jeltolmácsok száma: kevés a képzett tolmács (T1 és T2), csak egy rendelkezik bizonyítvánnyal, de mindegyik tanár elvégezte a jelnyelvi tanfolyamot.
Szolgáltatások a családok számára: a) tanácsadás; b) konzultációk a munkavállalókkal (surdopedagógus, pszichológus, beszédterápiás specialista, iskolai nevelő)
Kapcsolatok az egészségügyi gondozó szolgálattal: nagyon jók
Pszichológusi segítség: igen
Pszichológusok száma: 1
Integrációs programok: belső szabályozás szerint, a tanulók képességeihez igazítva.
Szociális munkás támogató:
A szociális munkás azokkal a családokkal lép kapcsolatba, akiknek szociális gondozó intézményekre van szükségük. A diákokkal nincs kapcsolatban.
Fogyatékosokkal foglalkozó iroda az iskolában: nincs
A szolgáltatást a nevelő, a pszichológus és az iskolai tanárok biztosítják vagy weboldalon keresztül elérhető.

Pedagógiai Főiskola Lodzban

8 diák
A siketség fajtája: 1 enyhe; 2 középsúlyos; 5 súlyos
Előnyben részesített nyelv: jelnyelv: 1; oralista: 1; mindkettő: 4; nem válaszolt: 2
Van speciális fogadó és irányító szolgálat a siketeknek az egyetemen? Igen: 3; nincs: 5
Van tutorod?? Igen: 4; nincs: 4
Van jeltolmácsod?? Igen: 8
Hány „kontakt” órát van hetente a tolmáccsal? 1-2 óra: 5; 2 óra: 1; 30 óra: 1; 6-7 óra az előadások alatt, 2 óra egyénileg: 1
Milyen szolgáltatásokban részesülsz? Jegyzetelés: 8. Mindegyikük elégedett.
A tanárokkal való kommunikáció szintje: kiváló: 2; jó: 6
Az csoporttársakkal való kommunikáció és integráció szintje: kiváló: 2; jó: 5; nem jó: 1
Folytatni fogod a tanulmányaidat? Igen: 7; talán: 1
Mit gondolsz a tanulmányaid személyes szintjéről a jövődet illetően? Jó: 8
Van fogyatékosokkal foglalkozó iroda az egyetemen? Nincs: 8; Ketten szeretnék, ha lenne.
Következtetések
BA szinten lévő hallgatók száma: kb. 1200 / siketek és nagyothallók: 12
Posztgraduális szinten lévő hallgatók száma: kb. 450 / siketek és nagyothallók: 14
BA szinten lévő hallgatók, akik tudnak szájról olvasni: a) folyékonyan – 3; b) azok, akik csak közvetlen kontaktusban olvasnak szájról, tehát alapdolgozat el tudnak intézni például a könyvtárban vagy a dékáni hivatalban, de nem elég folyékonyan tudnak szájról olvasni ahhoz, hogy az előadások terjedelmes anyagát megértsék – 6; c) nem olvasnak szájról – 3.
A dékáni hivatal nem tud ilyen információkkal szolgálni a posztgraduális szinten lévő hallgatókkal kapcsolatban.
Az összes hallgató folyékonyan tudja a jelnyelvet (legtöbbjük a siketek iskoláiban tanult, ahol rendszeresen használták a jelnyelvet).

A tolmácsok száma - 4, közülük 2-en halláskárosultak

A tanárokkal töltött tanácsadó órák száma hallgatónként:

A BA és a posztgraduális szint első szemeszterében 1500 óra (pénzügyi támogatás a PFRON-tól 70000 zł) és majdnem ugyanennyi a második szemeszterben (ahol a BA szinten 1200 óra).

A tolmács munkaóráinak átlagos száma hallgatónként 58 (a BA szinten 100 óra).

Van egy személy, aki a fogyatékos hallgatóknak nyújtott segítség koordinálásáért felelős.

Ez a rektor-helyettes hatáskörébe tartozik, aki az oktatási és külföldi kapcsolatokért felelős (prof. dr. Dorota Podgórska-Jachnik). A rektor-helyettes a siket hallgatók szóvivője ő a szóvivője és felügyelője azoknak, akik egyénileg tanulnak, a pszichológusoknak és nevelőknek, akik a diploma munkájukat surdopedagógiából írták, a jelnyelvi kurzusnak, a siket gyermekekkel való kommunikáció PhD fokozatának, a siketek munkára felkészítő kurzusának. A rektor képviselőjeként 6 éves tapasztalata van a siketekkel kapcsolatosan. Jelenleg pszichológusként is dolgozik a siketek fejlesztő központjában.

1. Nincs tutor, de létezik egy felügyelői pozíció azon diákok számára, akik egyénileg tanulnak – jelenleg 4 hallgató tanul ilyen módon (prof. dr. Dorota Podgórska-Jachnik)
2. Nincsenek jegyzetelők. A hallgatóknak ingyenes tananyagmásoló szolgálatot biztosítanak (az anyagokat a tanárok készítik el). A tanárok elvégezték az alapszintű képzést és kaptak anyagokat, amelyek hivatottak segíteni nekik a siket hallgatók nehezégeit, amelyekkel jegyzetelés közben szembesülnek. A hallgatókkal tudatják, mennyire fontos, hogy megosszák egymással az előadások jegyzetelt anyagát.
3. A jeltolmácsok képesítései:
 - Két halló, két siket, az egyik halló személy siket szülők lánya.
 - Mindannyian képzett tanárok (speciális pedagógiából diplomázott: 1, rehabilitációs pedagógiából diplomázott: 1, védnöki és szociál-pedagógiából+szurdopedagógiából: 2
 - Mindannyian jogosultak fordításra.
 - Nincsenek jegyzetelők és személyi asszisztensek.

A siketség társadalmi dimenziói

Véleményünk szerint döntő jelentőségű, hogy szociológiai és jogi szempontból fókuszáltn vizsgáljuk a siketek azon körülményeit amelyben élnek és "amelybe helyezték őket" (nem véletlen, hogy kifejezetten a szenvedő szerkezetet – "helyezték őket – használtuk).

Amit mi szeretnénk, az nem az, hogy meggrajzoljuk a siketség legbelső természetét, és az sem, hogy megtárgyaljuk a siket emberek pszichológiai sajátosságait vagy éppenséggel az életminőségüket. Sokkal inkább szándékunk, hogy úgy tekintsünk a siketségre, mint egyfajta "képzettségre", és elemezzük, hogy társadalmunk a korábbi időkben hogyan viszonyult ehhez, a célból, hogy bemutathassuk a keletkezett ellentmondásokat és azok mélységét. Továbbá világossá tegyük, hogy mily sok kulturális és törvénykezési hibát követett el a hallók társadalma a múltban és követ el még ma is.

Azonban, mielőtt az érveket látnánk, hasznosnak tűnik bemutatni néhány nyilvánvaló tény azért, hogy megalkossuk a vonatkozási keretünket és a premisszát gondolatainkhoz.

A siket emberek egy olyan hallókból álló társadalomba születnek bele, amelyhez egész életükben, legtöbb társas tevékenységük közben alkalmazkodniuk kell: a családjukban (ha halló személlyel házasodnak, akkor őhöz vagy szüleikhez, gyermekeikhez); az iskolában; munkahelyükön; szabadidejükbe és még számtalan más környezetben.

A hallók társadalma még most sem tekinti őket mindig úgy, mint "részvevőket", sokkal inkább mint idegenek. Hangsúlyoznunk kell, hogy társadalmunk a hallók társadalma, amely bármennyire nyitott is, mint azt feltételezik róla, gyakran oly társas viselkedésnek és szabályoknak engedelmessé válik, amelyek nem felelnek meg teljes mértékben azon követelményeknek, amiket a siketség támaszt.

A siketség természetesen valódi károsodást jelent a hallók szemében, és nem szabad elfelejtenünk, hogy ennek számos, egymástól nagyon különböző társadalmi következménye van. Ha a siketséget összehasonlítjuk a vakossággal, avagy más fogyatékosságokkal, akkor bár ez már kissé extrém gondolat, fel kell tennünk magunk számára a kérdést, hogy milyen mértéktől kezdődően fogadhatjuk el a siketséget mint károsodást, vagy "mikor" és "milyen értelemben és esetben" tarthatjuk valóban annak? Ráadásul, bár a figyelembe vett következmények nem mélyültek túlzottan Olaszországban, és tanulmányok és elemzések tárgyát is képezték, olybá tűnik, hogy mégsem kapták meg az őket megillető figyelmet.

Annak érdekében, hogy elemzésünk megfeleljen a szociológiai megközelítésekkel elvárhatóknak, mi a következőben a "szerep" fogalmát fogjuk használni. Emellett olyan kutatási módszert kívánunk alkalmazni, amely véleményünk szerint képes feltárni a siketség "társadalmi szerep" jelentését, amelyet a saját társadalmi szerveztünk ruházott rá. A siketek közössége (vagy még inkább a tagjai) valójában nem maga tett szert erre a szerepre, hanem kívülről akasztották rá elégtelen társadalmi autonómiája miatt, ezt azonban valamiért gyakran elfogadják, meg sem kérdőjelezzik azt.

Mindannyian tisztában vagyunk vele, hogy a "szerep" fogalom, amit használni akarunk, bizonyos félreértésekhez vezethet, ezért elfogadjuk azon állítást, mely szerint "nem létezik olyan szerep meghatározás, amely teljes mértékben elfogadott"³⁵. Mindazonáltal ez a kategória segítségünkre lesz abban, hogy kifejtünk és igazoljunk néhányat azon gondolataink közül, amelyeket már volt lehetőségünk megvitatni pár évvel ezelőtt³⁶.

Ezért alkalmazni fogjuk ezt a fogalmat, számos más egyéb között, ahogy azt Ralph Dahrendorf javasolta "Homo sociologicus"-ában, nem kevesebb mint 35 esztendővel ezelőtt. Azonban ez még mindig aktuális témának tűnik abban a kontextusban, amelyben használni fogjuk.

Az olyan szavakat, mint "pozíció" vagy "pozíció szegmens", "szerepek" és "vonatkozási csoportok" szintén Dahrendorf használta azért, hogy kategóriákat és eszközöket képezzen, melyek segítségével a társadalom és tagjai közötti viszony teljes mértékben felfedi önmagát.

Az ember, ahogy megszületik azonnal szert tesz "szociális pozíciójára", hiszen kapcsolatba kerül más egyénnel. A szociális pozíció "kijelöl minden helyet a társas kapcsolatok mezőjében". A szociális pozíció módosulhat, ahogy az egyén fejlődik avagy az eredeti vonatkoztatási helyzet változik.

Nyilvánvaló az is, hogy születésekor senki nem választhatja meg helyzetét. Ezért, ahogy világra jövünk, mindegyikünket megcímkezi a saját szociális vonatkozási csoportja. Ez a sajátos címke határozza meg első fontos minőségünket: "fiú/lány gyermek". Rögtön ezután egyéb specializálódások is megtörténnek, amikor további, a társas mezőben elismert személyek kapcsolódnak ehhez a pozícióhoz. Különösképpen gondolhatunk itt arra, hogy megkapjuk a "fia/lánya" pozíciót a szüleink szempontjából, a "testvér" helyzetet a család szempontjából, a "családtag" helyzetet (unokatestvér, unoka, stb) az egyéb rokoni kapcsolatok szempontjából, és így tovább. Ezért azután azt mondhatjuk, ha meg akarjuk határozni valaki szociális pozícióját, akkor minden egyes egyént meg kell neveznünk (vezeték és keresztnévvel) úgy mint "gyermek – fiú – testvér – unoka – unokatestvér – stb.), ily módon kifejezve a "törvénybe iktatott" társas kapcsolatok lényegét, amit miután megszületett, felállítanak számára azon referencia csoportok, amelyekkel kapcsolatba kerül. Azt is ki kell jelentenünk, hogy attól függően, éppen mely vonatkozási csoportot tekintjük számunka legfontosabbnak, az általános szociális pozíció alapvető elemei időről időre változtatják fontosságukat és változnak "pozícióvá" vagy "pozíció szegmenssé". Ebben az értelemben Dahrendorf is megerősíti, hogy az egyén és társadalom viszony metszéspontjában megtalálhatjuk a "homo sociologicus"-t, mint a determinált társadalmi szerepek hordozóját és tárgyát egyszemélyben. A szerző szerint az egyének tulajdonképp megegyeznek saját társadalmi szerepükkel, a szerep viszont megmutatja a társadalmi befolyás konkrét elemeit. Dahrendorf véleménye tehát az, hogy szükséges a társadalmi szerepek elemzése. Célja az, hogy feltárja a szerepek struktúráját.

De mit ért Dahrendorf a "szerep" fogalma alatt, és mindenekelőtt mit jelképeznek ezek minden ember számára? Szerinte a szerep fogalomköre felfedi azt a tendenciát, hogy az előre meghatározott viselkedés típusok átalakulnak egyénileg szabályozott viselkedéssé. Ezen vélekedés tulajdonképpen elfordulás a szociológia elemi és alapvető elképzeléseitől a pszicho-szociológiai nézetek felé. Dahrendorf megállapítja, hogy a társadalom kondicionáló faktorként működik, és kiemeli az embereket az individualitásukból valamibe, ami túl általános és idegen számukra, de ezáltal meghatározza számukra a megfelelő továbbhaladást.

³⁵ Maria I. Maciotti, Il concetto di ruolo nel quadro della teoria sociologica generale, Laterza, Bari, 1993, pag.74.

³⁶ M. Chilante, Sordo Oggi, edito a cura della Sez.ne ENS di Chieti, 1978.

A társadalom működése olyan, amitől nem tudunk elvonatkoztatni. Meghatároz viselkedési formákat és minősítéseket minden helyzetben az egyének számára (ez a helyzet meghatározható nem, életkor, családi állapot, foglalkozás, nemzetiség, társadalmi osztály szerint), amelyeket az emberek rendszerint elfogadnak és megbirkóznak velük. Ha elfogadják, amit a társadalom felkínál, akkor ezzel lemondanak az egyéniségükről, viszont részesülnek a társadalom elismerésében. Másrészt viszont, ha megőrzik elvont és hasznavehetetlen függetlenségüket, akkor a társadalom elítéli és megbünteti őket.³⁷

Lényegében az emberek a társas kapcsolatok jól szervezett rendszerében mozognak, és olyan szerepeket viselnek, amelyeket tőlük elvárnak és előre elrendeltek. A társadalom és az egyének, ahogy Dahrendorf állítja, a szerepeken és pozíciókon keresztül kerülnek egymással kapcsolatba. Arra számítottunk, hogy megfigyelhetjük bizonyos helyzetek képviselőinek speciális és előre meghatározott viselkedésformáit: bármit is tesznek a társadalom felé, az visszatükröződik emberi tulajdonságaik megítélésében; a kapott társadalmi szerep összhangban van, megfelel a társas viselkedésnek.

Ily módon, a társadalom, mint egész kapcsolódik az egyénhez és viszont. A kapcsolat mindig egy bizonyos egyén és időről időre azon referencia csoport között jön létre, amely érdekelt a szerep alkalmazásában. Dahrendorf hangsúlyozza, a szociális szerepek fogalmát használva, hogy a társadalmi problémák lényegükben abban jelentkeznek, ahogyan a vonatkozási csoport meghatározza és szankcionálja elvárásait.

Ezért tehát különbséget kell tennünk a következők között: 1) a vonatkozási csoport által rögzített normák, szerepelvárásokról ráróva a pozíció viselőjére; 2) a vonatkozási csoport tagjai által képviselt vélemény azon normákról, amelyek meghatározóak a fejlődésük és legitimitásuk szempontjából; 3) a szerep viselőinek aktuális viselkedése.³⁸ Ennél a pontnál megállva, miután szóltunk a szerep fogalmáról, megpróbálhatjuk azt a siketség problematikájában is alkalmazni. Az elemzés során azonban néhány döntő jelentőségű ténytet kell figyelembe vennünk:

1) A siketség érzékszervi fogyatékoság. Jellegzetes sajátosságokat mutat és mindenekelőtt, bármilyen más fizikai károsodástól eltérő következményeket okoz, a következő okoknak köszönhetően:

a. Megfosztja az érintett személytet a kommunikáció és információcsere azon, a halló társadalom által gyakorolt hagyományos eszköztől, amely nem más, mint a beszélt nyelv.³⁹ Sajnos, ezen gyakran nem lehet segíteni. Ebben az esetben a siketséget speciális és megkülönböztetett figyelemmel kell kezelni, tekintettel az egyéb fogyatékoságokra.

⁴⁰ Ez nem pusztán azt jelenti, hogy egy siket gyermek nem rendelkezik az orális kommunikációhoz szükséges eszközökkel, hanem azt is, hogy egyáltalán nem képes felfogni létezésüket és fontosságukat. Következésképpen a beszélt nyelv egy továbbfejlesztett (számukra érthetetlen) struktúra a siketeknek. "A jelek felfedezése az anya vagy a beszéd-terapeuta segítségével bátorítja a más siket gyermekekkel vagy halló személyekkel való interakciót. Ezzel ellentétben, ha a gesztusokat félretesszük, akkor ez kevésbé hatékony kommunikációt eredményez"⁴¹.

b. A kommunikáció eltérő volta, és az, hogy a siketek tulajdonképpen más nyelvet, modalitást és érzékelési csatornákat használnak, mind elősegítik egy a többségtől eltérő közösség létrejöttét, a Siket Közösséget.

c. A siketek nyelvi kisebbségére jellemzően találhatunk olyan speciális vonásokat, amelyek teljes mértékben különböznek más nyelvi kisebbségektől.

d. Olaszországban a Jelnyelv ismeretének hiánya tovább növelte a siketek társadalmi csoportján belüli töredezettséget, különösen érintve azokat, akik a beszédtanulás előtt váltak siketté (5 éves kor előtt)⁴². Le kell szögezni, hogy a siketek erőszakos szeparálása saját nyelvi és természetes közösségüktől, amelynek a siket közösséget tartjuk, azokat érinti elsősorban, akik egyébként magas kulturális szinttel és többség által beszélt nyelven bizonyítottan megfelelő szintű kifejezőkészséggel rendelkeznek.

Mindezt együttvéve, mint a siketek közül sokan állítják, olybá tűnik, mintha nem tudatosan, de „etnikai tisztogatás” zajlana; tudományos értelemben pedig egy "más" kultúra elszegényítése történik. Egy kultúráé, amely valójában tudattalanul rettenet sok mindentől, ami rendszerint számára nehezen értelmezhető, ami legszívesebben "haszontalanná" minősítené őket, "mútéti eljárásaként" alkalmazva az integráció különböző formáit.⁴³

e. A siketséget Olaszországban úgy tekintik, mint bármilyen más fogyatékoságot. Az egyéb testi károsodásokra vonatkozó szabályokat és normákat egy az egyben alkalmazzák a siketek esetében. Ez a helyzet nagyon súlyos hatást gyakorol a siketek személyiség-fejlődésére és ebből következően a valódi és eredményes integrációjuk esélyeire is.

Tehát megállapításainkat azon társadalmi szerep koncepcióra szeretnénk vonatkoztatni, amelyet a verbális társadalom (nevezzük talán így) jelölt ki a siketek társadalmára, ahogyan ez egyenesen következik is Dahrendorf tézisein alapuló megállapításainkból.

Lényegében, összefoglalva Dahrendorf elemzését a "szerepről": a siket emberek, amint megszületnek mondhatni kétszeresen károsodnak összehasonlítva más sérült személyekkel, a sérülésük jellege miatt. Valójában ők nem képesek kapcsolatot teremteni, információt cserélni a családjukkal a tőlük "elvárt módon" (amennyiben halló szülőkrol van szó). Közvetlenül ekkor kezdődik az a folyamat, amelyben nem tudnak megfelelni az elsődleges vonatkozási csoportjuk elvárásainak.

A vak gyermekek ugyanakkor képesek teljesíteni a beszéd folyamatát és ezáltal megvalósítani az anyanyelv teljes elsajátítását.

A nyelv tehát, amint már korábban is láthattuk, nem egyszerűen csak a kommunikáció eszköze, hanem legfőképp valami olyan, amire szükségünk van gyermekeink neveléséhez és ahhoz, hogy az általunk kívánt viselkedés irányába formáljuk őket. Gondoljunk csak bele, hogy milyen és mennyi frusztráció érheti ilyenkor a családot, milyen és hány

³⁷ R. Dahrendorf, *Homo Sociologicus*, Armando, Roma, 1976, pagg. 29-37.

³⁸ R. Dahrendorf, *Op. Cit*, pagg. 43-62

³⁹ Itt a siketség azon hatásaira utalunk, amelyek azokat érintik, akik születésük óta vagy a beszédtanulás előtti koruk óta siketek.

Természetesen itt nem vesszük figyelembe az iskola szerepét.

⁴⁰ R. Pigliacampo, *Op. cit.* pag. 92

⁴¹ R. Pigliacampo, *Op. cit.* pag. 91

⁴² Szükséges hangsúlyoznunk, hogy a legtöbb azon intézmények közül, amelyek felelőssé tehetőek a Jelnyelv ismeretének hiányosságáért, egyházi intézmény vagy olyan jótékonyági szervezet, amelyet papok vezetnek. Tudomásunk szerint, mind a mai napig a Gualandi intézetek szabályai szerint, egy pap nem taníthat siketeket a jelnyelv segítségével. Semmilyen más fogyatékoság terén nem tapasztalhatunk hasonlót. A Braille írást például nem támogatják, de nem is akadályozzák.

⁴³ Teljesen egyetértünk Pigliacampo ezzel kapcsolatos keserű megjegyzésével a kulturális kontextusnak szentelt fejezetében.

probléma adódhat – még csak nem is a kommunikáció minőségéből fakadóan, - hanem egyáltalán a szülő és gyermek közötti teljes és hatékony kommunikáció meglétét illetően.⁴⁴

Lényegében tehát a siketek és a halló társadalom összeütközésének eredményével kapcsolatban határozottan állíthatjuk, hogy:

1. A hallók társadalmi többségének tudatában egy sor olyan társas viselkedési mintát állított fel, melyek alkalmazását egyöntetűen mindenkitől elvárja, így a siketektől is;
2. A halló személyek saját akaratukból, önként valósítanak meg egy-egy szerepet és elméletileg akár el is utasíthatják azokat. Ők tulajdonképpen a korai gyermek éveiktől kezdődően részt vesznek ebben a folyamatban a spontán utánpótlás révén, amit a felnőttek azzal támogatnak, segítenek, hogy az információ cseréjére ugyanazon eszközt használják (a beszélt nyelvet). A siketek kezdettől fogva kizáródnak, kirekesztődnek ebből a folyamatból;
3. Ezért tehát a siketek számára teljes mértékben idegenek lesznek azok a minták, amelyeket a halló társadalom állított fel (amely makacsul ragaszkodik az információ továbbítás verbális eszközeinek alkalmazásához), **de nem saját akaratukból és nem is intelligenciájuk hiánya miatt.**
4. A viselkedési minták éppúgy, mint az ideális vonatkozási modellek ugyanakkor megmaradnak elérendő célként a siketek számára is;
5. A siketek nem minden esetben képesek magukévá tenni ezen mintákat – és ha ez mégis valamiképp megtörténik, általában az oktatásnak köszönhetően, - akkor tulajdonképp olyan kommunikációs és szerep mintákat sajátítanak el, amelyek a halló emberekhez tartoznak. Ezáltal legbelső személyiségükben ezeket idegennek fogják érezni;
6. Azt is tényként kezelhetjük, hogy a siketek nagymértékben gátoltak abban, hogy szabadon munkát vállaljanak vagy önfoglalkoztatóvá, vállalkozóvá lehessenek, hiszen eddig nem jöttek létre olyan megfelelő rendszerek és nincsenek olyan képzett szakemberek (tolmácsok) akik segíthetnék őket ebben. Ezért akár még egyetemi végzettség megszerzése után is az egyetlen terület, ahol el tudnak helyezkedni az állami igazgatás, köztisztviselőként vagy közalkalmazottként dolgozva;
7. Ráadásul a siketek mindent megtesznek, és keményen megdolgoznak azért, hogy képesek legyenek végigjárni azt az utat, amelyen megfelelhetnek a társadalmi elvárásoknak. Mindez rendszerint a verbális kommunikáció orális módján történik, nevezetesen a szavak, mint a kifejezés eszközeinek használatával, amely viszont a siketek számára nem megfelelő. Egy újság vagy egy könyv kiolvasása a siket ember számára megerősítő tevékenység és nagyfokú koncentrációt igényel. A beszélt nyelvről való tudásuk ritkán olyan jó, mint egy ugyanolyan képzettséggel rendelkező halló emberé.⁴⁵;
8. És mégis legfeljebb félig igenlő, beleegyező a válasz, amit a halló társadalom az esetek többségében ki tud csikarni, amikor megpróbálja a siketeket magába olvasztani, tovább erőltetve a standard modellek elfogadását;
9. Ahogy a siketek akár csak részben is megfelelnek a társadalmi kívánalmaknak, szintén részlegesen, de cserébe megkapják a társadalmi elfogadást. Ezáltal többé-kevésbé "elítéltté" válnak, és az "ítélet súlyától függetlenül szenvedni fognak a saját referencia csoportból történő és az általános társadalmi exklúziótól is;
10. Továbbá a siketek rendelkeznek egy olyan "lakmusz-teszttel" is, amely értékeli társas képességeiket és a szerepek alkalmazását: ez a "Siket Közösség" párhuzamos létezése, amely saját nyelvvel és kultúrával bír, ami teljes mértékben különbözik a hallók társadalmától. Ebben a közösségben a siketek azon szerepeket játszhatják, amelyeket a hallók rendszerint megtagadnak tőlük: találunk itt vezető tisztviselőket, tanárokat, menedzsereket, koordinátorokat, vállalkozókat, sport bajnokokat, igazgatókat, színészeket, stb. Ez a kétarcú karakter, amely kettős étellel párosul, megfelel a siketeknek. Ez viszont ahhoz vezet, hogy a hallók társadalmában alacsonyabb rangú szerepeket töltenek be, a munka világában ugyanúgy, mint más egyéb társadalmi tevékenységben. Ez a szétválasztott állapot természetesen nem segít a siketeknek, hogy megbízzanak a halló társadalomban és annak tagjaiban, de legfőképp megakadályozza őket abban, hogy felépítsék saját önbecsülésüket.

Nyilvánvalóan tűnik, hogy a halló társadalom vele született módon utasítja el a siketek "személyként" való elfogadását a szó szoros értelmében. Véleményünk szerint ez azért lehet, mert éppen a halló és a siket társadalom metszéspontjában, ami valójában szociális helyzetüknek csak egy szegmense (siketnek lenni, a siketség) felmerül egy abszolút társadalmi szerep (ha feltételezzük a szerepek egy mindenek felett álló kategóriájának létrejöttét, amely kifejezetten a siketek társadalmi helyzetéhez kapcsolódik).

A siketség nem pusztán annyi, mint amit feltételeznek róla. Lehetne egyszerűen egy az emberre jellemző tulajdonságok közül (mint a szőke haj vagy kék szem). Valójában a siketség az ő "társadalmi szerepüké" válik⁴⁶. Így lesznek a siketek *siket* munkássá, *siket* apává, stb.

"Az tényként állítható, hogy a diverzitás a társadalmi szerepen *belül* rögzített. A kérdés az, hogy hogyan rögzül. Ugyanis jelenlegi társadalmunk már nem képes elutasítani és nem is utasít el senkit, bár nem azért mert jó értelemben vett önbizalommal rendelkezik vagy nyitott lenne a párbeszédre, hanem mert képtelen bármilyen szembenállásra vagy megjelölésre"⁴⁷.

⁴⁴ Ezzel kapcsolatban lásd Simonetta Maragna által válogatott tapasztalatok leírását "Siketség (Deafness)" című művében. Hoepli, Milan, 2000, 7. oldaltól.

⁴⁵ Jelenleg már számtalan beszámolóban találkozhatunk a siketek "szükségszerű kétnyelvűségének" kérdésével. Nekünk is meg kell jegyeznünk és figyelembe kell vennünk, hogy a beszélt nyelv a siketek számára mindig is idegen nyelvnél fog számítani. Nem meglepő tehát a siketek azon igénye, amely az olvasott és írott beszélt nyelv használatára tett erőfeszítéseik elismérésére vonatkozik. Ezzel kapcsolatban nagyon érdekes, amiről Simonetta Maragna (Op. Cit., 72. old.) számol be siket egyetemi hallgatók írásbeli dolgozatait olvasva, mely szerint nagyon világosan tetten érhetőek azok a nehézségek, amelyek az olasz igék használatában az igeidők alkalmazásakor jelentkeznek, míg az olasz jelnyelv (LIS) hatása az olasz nyelv mondatszerkesztésére figyelemre méltó.

⁴⁶ M. Chilante, Op. cit., 19. old.

⁴⁷ Hervé. A. Cavallera, I problemi dei diversi come problema pedagogico, in Cultura dell'handicap (a cura di Vito A. D'Armento, Adriatica salentina editrice, Lecce, p. 217. A szerző fordítása.

Amit állítunk az rendszerint igaz az összes sérült emberre, viszont kétszeresen igaz a siketekre társadalmi értékelésük szempontjából. Ennek oka, mint már magyarázatra került, a sérülésük természete és ennek természetes következményei⁴⁸.

A Siket Közösség Kultúrája

Ahogy a "kultúra" koncepció is homályos és nem is mindenki által elfogadott, úgy a "siket kultúra" fogalom használata is számos bizonytalansághoz és kettős értelmezéshez vezethet.

Először is, sajátosság természetének köszönhetően a siket közösséget legpontosabban úgy definiálhatjuk, mint a szélesebb értelemben vett közösség egy alcsoportját. A siket kultúra következésképpen mint egy "mikrokultúra" is besorolható⁴⁹.

Azonban hangsúlyoznunk kell, hogy a mikrokultúrák azon definíciója, amit használni javasoltunk, nem kifejezetten csak a siket közösség leírására készült. Ebben az értelemben láthatók mindazon korlátok is, amelyekre rámutattunk a társadalmi viszonyokat bemutató részben különös tekintettel azon természetes módon velejáró nehézségekre, amelyek a siketek közösségét sújtják a szélesebb társadalom kultúrájában való részvétel közben. Túl sok társadalmi pozícióból és szerepből záródnak ki már előre.

Számos tanulmány született, főként az USA-ban az elmúlt húsz év alatt, annak érdekében, hogy nagyobb figyelmet szenteljenek a siket kultúra sajátos vonásainak, vagy legalábbis azért, hogy felállítsák a minimumokat a "siket" kultúra definíciójának megalkotásához. Azonban mindezek csak a sajátosság alkotórészek, komponensek pusztán listázásának bizonyultak⁵⁰.

Az eredmény egyfajta szocio-antropológiai elemzés, melynek eredményeit súlyosan kritizálta egy másik amerikai kutató, Graham Turner. Aki lényegében megfigyelte azt, hogy a siket kultúrára vagy a siket közösségre jellemző paradigmatis jelenségek nem egyedülállóak, hanem a közösség minden tagjára egyaránt jellemzőek.

Megvizsgálja részleteket, mint a viselkedést, jelenségeket és azokat a faktorokat, amelyek determinálják a siket közösség létrejöttét avagy bizonyos problémák kialakulását, mint Turner tette, bizonyára hasznos volna. Azonban nekünk inkább arra kell figyelniük, hogyan mutatkoznak mindezen jelenségek és hogyan születnek: mik az előidéző faktorok, mi váltja ki őket, hogyan fejlődnek majd válnak általánossá a siket közösségen belül, stb.

Milyen értelemben beszélhetünk tehát siket kultúráról?

Mivel úgy utalunk a "kultúrára" mint ami egy "közösségre" vonatkozik, szükséges azonosítanunk ezt a speciális közösséget.

Carol Padden és Tom Humphries, két siket kutató nyújt számunkra erről meghatározást⁵¹.

Ők azt feltételezik, hogy nem csak egyféle siket kultúra létezik és nem kívánunk általánosítást végezni sem ezen kultúrák között, sem a siketek helyzete és a kultúrájuk fejlődése közötti kapcsolatot illetően. Ők annyit állítanak csak az általuk ismert siket kultúráról, hogy az az ő saját kultúrájuk.

Továbbá hangsúlyozzák, hogy néhány siket közösségen belül, az Egyesült Államok különböző részein, találtak olyan kisebb csoportokat, amelyek társadalmi osztályok, szakmák, etnikai kisebbségek vagy rasszok alapján szerveződtek, és mindegyik saját megkülönböztető jegyekkel bírt.

Bár mindezek miatt sokkal megfelelőbb volna, ha nem a siket kultúra egészét tekintenénk, hanem azt vennék figyelembe, hogy a különböző kultúrák hogyan felelnek az egymástól eltérő siket közösségeknek (ahogy az az USA-ban látható); ezen tanulmány szerzői számára nyilvánvalónak tűnik, hogy a siketség, mint egyetlen faktor nem elég ahhoz, hogy egy általa érintett személyt siketként (nagy S-el) definiáljunk. Ha mégis ezt mondjuk, a siket közösségből és ezáltal a siket kultúrából (vagy ahol jobb esetben több is létezik) a siket kultúrákból történő másodlagos exklúzió garantált.

Érdemes megjegyezni, hogy azon két szerző, kiknek munkáit felhasználtuk, - az egyik születésétől fogva siket és siket szülők nevelték, míg a másik gyermekkorában siketült meg -, a siketek főiskolájára történt felvételük óta kapcsolatban álltak egymással.

Úgy mondják, a siketek társadalmi csoportjai meglehetősen feltűnő, némiképp zárt vagy legalábbis nagyon exkluzív klubot alkotnak.

Borzasztóan nehéznek tűnik a siket közösséget nem empirikus úton definiálni. Amiben megállapodhatunk, hogy a siket közösség olyan siket emberek csoportja, akik gyakran találkoznak egymással és az Olasz Jelyelvet (LIS) használják elsődleges nyelvüként (anyanyelvüként, első nyelvüként vagy bárhogy is nevezzük).

A siket közösség lényegét tehát a következőképpen fogalmazhatjuk meg: "siket szülők siket gyermekei, akik a jelyelvet tekintik anyanyelvüknek, speciális iskolákba járnak, a siketségük veleszületett (tehát pre-lingvisztikus) siketség, és nem használnak semmilyen hallás-javító készüléket⁵²".

Fontos hangsúlyoznunk, hogy siketnek születni, siket szülők családjában élni, speciális iskolákba járni a prelingvisztikus siketség miatt és végül, nem használni semmiféle hallás-javító eszközt, azt jelenti, hogy a tudás kizárólag a vizuális csatornán keresztül szerezhető meg, és a jelyelv használata válik a kommunikáció eszközévé. Azaz a siketek, ha szavakat vagy bármi mást észlelnek, amely a mi kultúránkhöz tartozik, automatikusan idegennek fogják tekinteni.

Tehát még egyszer kiemelve a lényegét: az akkulturációs folyamatot tekintve, amely teljes mértékben különböző attól, amit a hallók megvalósíthatnak, fokozatosan és természetes módon elérve; tágabb értelemben szólva, azon jellemző

⁴⁸ In support see Davide Vari's intervention "Il sordo deviante" in *Cultura del gesto*,Op. cit., p. 17-18).

⁴⁹ A siket közösség mikrokultúráként való meghatározása valóban megfelelőnek látszik. A Spradley és McCurdy által megfogalmazott definíció szerint "a mikrokultúrák olyan rendszerek, amelyeket a kulturális tudás formál meg mint belső alcsoportokat a szélesebb társadalmon belül. A mikrokultúrák tagjai rendszerint közzé teszik, megosztják tudásuk legjavát a szélesebb társadalom minden egyes tagjával, azonban olyan sajátosság kulturális tudattal rendelkeznek, amely csak a saját szubkultúrájukra jellemző (...) A mikrokultúra tehát erre a megosztott tudatra épül".

⁵⁰ Lásd C. Padden munkái

⁵¹ C. Padden and T. Humphries, *Deaf in America, voices from a culture*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts – London, Engalnd, 1988, pp. 2-3. A szerző fordítása.

⁵² Amir Zuccalà, *La cultura dei sordi e il dibattito contemporaneo in antropologia*, in *Cultura del gesto* ..., Op. cit., p. 45.

kulturális különbségek, amelyek a siketeket "etnikailag" különbözővé teszik, a verbális kulturális közegben születnek vagy a hallókészüléket használók között. Itt utalunk mindarra, amiről korábban írtunk.

Továbbá azt is hangsúlyozni szeretnénk, hogy van még egy tulajdonság, ami a siketek közösségeire vonatkozik: a zártság és exkluzivitás. Senkit nem fogadnak el és senki nem léphet be ezen közösségekbe, ha nem rendelkezik azon két jellemzővel, amelyekről amerikai kutatók azt állítják, hogy elengedhetetlenek a siket kultúrához való tartozáshoz: „örökség” és „atyaság”. Az első jelenti a siket közösségre vonatkozó társas viselkedési szabályok összességét, a második arra utal, hogy a siketséget mintegy "önkéntelen biológiai adottságot" viselik.⁵³

A gesztusok kultúrája és a szavak kultúrája⁵⁴.

Azt is szükséges megvilágítanunk, hogy mi történik akkor, amikor a két világ szükségszerűen és kényszerítetten találkozik egymással. "Mióta Foucault munkái megjelentek ... az elmélet arról, hogy vannak olyan emberek, kiknek "nincs joguk a részt venni a történelemben" és arról, hogy a nyugati társadalmak "felszerelkeztek a visszautasítás eszközeivel" amelyek Foucault definíciója szerint "szabály-törő rendszert" alkotnak, amin keresztül a nyugati társadalom "szobrot állít a kirekesztésnek amikor ítélkezni szándékozik, és a befogadásnak, amikor magyarázkodik".

Ez az a paradox kettősség, amely által a "domináns kultúra" befogadja és egyúttal kirekeszti a különbözőket, bármi formában is jelenjenek azok meg. Véleményem szerint ez fedi fel a nyugati társadalmak tudatának egyik legalapvetőbb tulajdonságát. Egyrésztől tulajdonképp ez a tudat elfogadja, és befogadni látszik a másságot, másrésztől viszont elindítja a birtoklás és manipuláció folyamatát, hogy a saját kategóriába foglalja a különbözőséget, és ezáltal eltorzítsa az eredeti jellemvonásokat. Ez képezi a domináns kultúra egyik védekező eszközét, amit bármikor alkalmazni tud, mikor szembesül a mássággal, (csak gondoljunk a tradicionális kultúrára és a devianciák különböző típusaira: homoszexualitás, mentális betegségek ...)⁵⁵.

Más szóval, amit a társadalom kifejezésre juttat a halló kultúrájával (ami a domináns), az nem a "más" dolgok kirekesztése, köszönhetően a törvényeknek, amelyek védeni szándékoznak őket azáltal, hogy lehetőségeket biztosítanak a befogadásra az iskolában, a munkahelyen, a sportban és más társas tevékenységekben. Mégis, abban a pillanatban, mikor a gyakorlatba ültetné terveit, a hallók társadalma arra felé kezd haladni, hogy egyre kevésbé ismeri el a mások jogait az egyenrangúságra, tagadja polgári jogait, szűkíti mozgásterüket azért, hogy csökkentse zavaró erejüket, folyamatosan összehasonlítást végez saját mentális és szociális attitűdjeivel. Ily módon működve a halló társadalom próbál kontrollt gyakorolni a mások felett és beolvasztani őket a saját mintáiba.

A siket emberek kétszeresen sérültek a károsodásuk fajtája miatt: a siketek társadalmi szerepe, mármint a szerep, amit a társadalom tulajdonít a siketeknek, nem összehasonlítható azon társadalmi következményekkel, amelyek a más módon sérült embereket érintik.

Ezért a társadalmi szerepekből való kirekesztődés, még a leghétköznapibbakból is, teljes mértékűnek mondható a siketek esetében, ha halló emberekből álló vonatkoztatási csoportban kívánják játszani őket.

A siket közösségek és a siket emberek számára ez a kulturális autonómiájuk elismerésétől való megfosztottságot jelenti. Ezért tehát a számukra nem megengedett a társadalmi életben való részvétel, nem választhatják meg a többség szabályaival és szabadságjogaival való összeférés legjobb módját, nem részesülnek a kisebbség számára nyújtott lehetőségekben, **amelyeket ők választanak és nem kivetik rájuk.**

A társadalom, amellet, hogy megfosztja őket sajátosságos kultúrájuk elismerésétől, teljes mértékben el is hallgattatja őket éppen azon intézmények segítségével, amelyeket pedig nyilvánvalóan azért hoztak létre, hogy támogassa az integrációjukat és társadalmi befogadásukat.

Néhányunk megtapasztalta, jelnyelvi tolmácsként végzett munkánk és a siket közösségekkel való folyamatos találkozások miatt, hogy milyen "felfedezni a 'siket etika' létezését, a viselkedési törvénykönyvek sorozatát, melyeket mindaddig a pillanatig figyelmen kívül hagytam, észre sem vettem őket"⁵⁶. Peretti példája szerint: a félkör alakú elrendezés az órákon, találkozókon vagy megbeszéléseken; a tekintetnek a percepció eszközeként való használata, mely helyettesíti a hallást és ezért, mondja Peretti, a nyelv és a kultúra "oszlopa"; néhány kommunikációs szabály, amit a gyakorlat alakított ki: annak a személynek a megérintése, akihez szólni kívánunk; távolabbról beszélni. Amit mi teszünk hozzá: arra kérni vagy helyezni valakit, hogy egy szinten legyen a beszélővel, azért, hogy elkerülhető legyen az álló személynek ülő személyhez való jelezése (veszekedés esetén, amint azt már láthattuk, az álló félnek az ülő személy felé történő elmozdulását önkéntelenül az ülő személy elleni agresszív attitűdnek lehetne értelmezni); megállítani két ember beszélgetését úgy, hogy nem zavarjuk a jelező személyt; figyelembe venni azt hivatalos értekezleteken, ahol halló személyek is jelen vannak, hogy az egyes beszédek között bizonyos szünetre van szükség a részvétel miatt, egyszersmind az üzenetek teljes megértése miatt; természetesnek venni az értekezletek kezdésének késését annak érdekében, hogy minden siket személy elvégezhesse előzetes „feladatát”, vagyis a barátok üdvözlését és a bemutatkozást az újonnan érkezőknek; néhányunknak az a szokása, hogy leöblíti a WC-t használat után még éjszaka is (hányan tartózkodunk ettől azon félelmünk miatt, hogy felébresztjük családtagjainkat?), vagy evés közben (hangosan zörög az evőeszközökkel, teli szájjal próbálva beszélni, közben folyamatosan gesztikulálni); és így tovább.

"A miénktől eltérő siket 'etika' létezése folyvást arra sarkall bennünket, hogy úgy tekintsünk a siketekre, mint faragatlan, gyengeelméjű emberekre."⁵⁷ Ha hasznosítjuk a kultúra azon elméletét, amelyről szoltunk, akkor felismerhetjük, hogy nem faragatlan fickókkal van dolgunk, hanem olyan emberekkel, akik egy a miénktől különböző kultúra által előírt speciális viselkedést követnek, és akiket inkább tisztelnünk és bátorítanunk kellene.

⁵³ R.E. Johnson, C. Erting: Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children, in C. Lucas (edited by) The sociolinguistics of the Deaf Community, San Diego, Academic Press, pp. 41-83. Szintén lsd. in A. Zuccalà, Op. cit., p. 46.

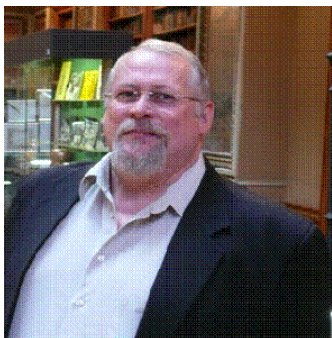
⁵⁴ A. Zuccalà (szerk.), Cultura del gesto, op. cit.

⁵⁵ Davide Vari, in Cultura del gesto op. cit., pp. 16-17.

⁵⁶ A. Peretti, in Cultura del gesto, op. cit., p. 24.

⁵⁷ A. Peretti, in Cultura del gesto, op. cit., p. 25.

Tunyogi József



Education: Bárczi G. Teacher's Training College 1979-1983. Budapest Qualification Teacher for handicapped children specialized for Oligophren pedagogy. University József Attila, Department of Sociology 1994-1998. Qualification Sociologist

Key competences: member of board for promote chances of disability students at the university.

Professional experiences: 1993- Szeged University of Szeged, Faculty of Health Sciences and Social Studies Dept. of Social Work and Social Policy Lecturer Teaching of social work subject and leading of skill developing groups 1987-1993. Hódmezővásárhely Institute for Child Protection patron Prevention and after care for children 0-18 years and for their families 1986-1987 Szeged Pedagogical Institute and Counselling Service Pedagogist Dealing with Children with learning and behavior problems 1978-1986 Hódmezővásárhely Special school for handicapped children Special teacher education

Other Activities: Presently contact person at a Grundvig 2 project. As a member of the Committee for Equal Opportunities at the University I consider to ensure the rights of students with special needs and to promote their access to facilities guaranteed by law at the university life for my main goal. At the University of Szeged we introduced special foreign language (mainly in English) course dealing with special methods for student with dyslexia first in Hungary.

Gabor Lauko



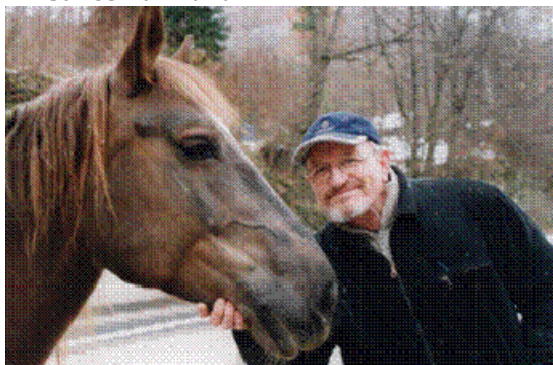
WORK EXPERIENCE 01 JULY 1994 University of Szeged Faculty of Health Sciences and Social Studies Department of Social Work and Social Policy – Bal fasor 39-45. 6726 Szeged, Hungary Qualification Lecturer Educational activities: presenting lectures for social worker students, developing training programmes Organisational activities: organizing international projects, member of the Board of the Faculty, member of the Committee for Quality Assurance at the Faculty

EDUCATION AND TRAINING 1990 – 1994 General Social Worker 1995 – 1997 Manager for Non Profit Organisations 2001 – 2003 Social Politician

Research on attitudes of social professionals in Csongrád county

Public life 2007 Sensory project

Mr. János Pázmándi



Education: 1965. Skilled worker – car polisher, painter 2006. NLP trainer for trainers 2007. Helsinki Committee – training „Against Discrimination” 2008. University of Miskolc training „Socio Nord”: labour market, handicap, mental hygiene, crime prevention 2008-2009. Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing – sign language trainer other trainings on the topic of equal chances

Jobs: 1963-1965. IKARUS vehicle factory 1965-2006. BorsodVolán public transport company 1969-2004. Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing, Borsod county secretary 1989-sign language trainer

Hobby: Travelling, excursions, reading books, sport, friends

Public life: 1963-1990. Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing (youth coordinator, secretary) 1982- Hungarian Football Association (referee, member of management) 1990-2007. Hungarian Sport Association of Deaf (member of Presidential Board), 2005-2007. Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing, Borsod county (President) During more period: Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing, National Presidency (member of Presidential Board, member of section for hard of hearing) 2005-2007. Sport Association of Deaf in Miskolc (President) 2007- Sensory project member of Hungarian Anti-Poverty Network.

Mrs. Gyimesi, Borbála Franyo



Education: 1994 Folk-play and small crafts instructor 2001 Librarian College degree 2005 Jelnyelvi tolmács Sign language interpretator 2007 Nonprofit ügyintéző manager for NGOs 2007 NLP trainer for trainers 2008 ECDL 2008 Expert on Libraries furthermore different types of trainings in the theme of opportunity of equal chances

Jobs: 1991 – librarian at ELTE University Library 2003 – 2005 Lecturer – Course „Assuring Equal Chances in the Library” 2004 – 2005 animator – Ability Park 2006 – 2007 secretary – Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing, Organisation of Deaf in Budapest 2006 lecturer – Education for sign language interpreters 2005 – 2007 Personal assistant – Re/Integration Service for Youth, Motivation Foundation

Hobby: Taking photos, Handicraft (harness), Ethnography, History of Civilization, History of Art, Pedagogy, Psychology, Travelling, Reading books, Playing board games, Caring animals – Special Award in Photo category - 1st European Festival of Art, 2005 Łódź

Public life:

2006, 2007 Meeting of European Anti-Poverty Networks (EAPN) , Brussels 2006 – Hungarian Anti-Poverty Network (HAPN) member of Coordination Board (many projects, recently preparation for „2010. European Year for Combating Poverty and Social) 2007 Lecture on Hungarian



www.hallatlan.hu
www.pcg.org.pl/sc/sc_fm_1.html
www.dizlis.it





Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

POLAND



Tło

Historia naszego kraju, biorąc pod uwagę edukację osób niesłyszących, w przeciwieństwie do tego co wydarzyło się w innych krajach, charakteryzuje się niezmiennie wyborem języka mówionego, który od ponad stulecia warunkuje metody pedagogiczne i metody kształcenia. Zgodnie z tym wyborem, język migowy, który był od zawsze używany przez osoby głuche do celów komunikowania się, został wyłączony z edukacji szkolnej przekreślając wieki historii i tradycji w edukacji głuchych oraz warunkując negatywne strony życia społecznego osób niesłyszących.

W przypadku osób głuchych dwujęzyczność oznacza znajomość zarówno języka migowego jak i mówionego i pisanego języka włoskiego, co wymaga długotrwałej terapii mowy, trwającej nawet 10-12 lat. Tymczasem nauka znaków języka migowego odbywa się metodą naturalną, spontaniczną i szybką. Tym samym znaki są pierwszym kodem komunikacyjnym zdobywanym przez dziecko, którym komunikuje się z matką, rodzina i światem zdobywając informacje i wiedzę. W ten sposób unika się opóźnień w uczeniu się i pomimo głuchoty dziecko uniknie problemów psychologicznych wynikających z braku komunikacji z rodziną.

W Unii Europejskiej ok. 500 tysięcy osób cierpi na głęboką głuchotę a drugie tyle jest hypoakustyczne. Język migowy jest ulubionym środkiem komunikacji lub jedynym używanym przez te osoby.

We Włoszech głusi stanowią około 0,1% populacji. Wśród nich są osoby o bardzo zróżnicowanej sytuacji:

- dzieci, które urodziły się głuche lub ogłuchły podczas pierwszych 3 lat życia (przed nauczeniem się rodzimego języka); lub dzieci, które ogłuchły po 3 roku życia;
- głuche dzieci niesłyszących rodziców lub głuche dzieci słyszących rodziców;
- głusi, którzy znają język migowy i głusi, którzy go nie znają;
- głusi, którzy są poddawani reedukacji języka wyłącznie metodą ustną;
- głusi, którzy są poddawani reedukacji języka metodą bimodalną;
- głusi nauczani dwujęzycznie;
- głusi z implantem ślimakowym (nie posiadamy informacji na temat badań naukowych dotyczących konsekwencji noszenia implantu ani z punktu widzenia słyszalności ani szybkości uczenia się).

PRAWODAWSTWO

Mając na uwadze historyczną rekonstrukcję prawa do edukacji, pierwsze prawa, które podejmują tematykę niesłyszących, nie umożliwiają im uczęszczania do "normalnej" szkoły, marginalizując ich. Wraz z ustanowieniem konstytucji, stworzono miejsce do rozwoju prawodawstwa dla obywateli niepełnosprawnych. Konstytucja uznaje równość wszystkich obywateli (Art. 3), prawo do edukacji szkolnej dla wszystkich (Art. 34) oraz, w szczególności, prawo do edukacji i kształcenia zawodowego dla osób niepełnosprawnych. (Art. 38). Utworzenie tuż po wojnie Krajowego Instytutu na rzecz Głuchych, (ENS), podobnie jak innych państwowych organizacji o celach charytatywnych, miało na celu wypełnianie praw ustanowionych w Artykule 38. Państwo zleciło ENS utworzenie specjalnych szkół zawodowych adresowanych do młodzieży głuchej. Zasady równości zaproponowane prawem nie zostały od razu wprowadzone w świat „normalnych” szkół. Od 1971 r., zgodnie z Ustawą 118 z 30 marca, po raz pierwszy uznano prawo osób niepełnosprawnych do kształcenia w powszechnych szkołach oraz ustanowiono środki zapewniające ich obecność (Art. 28): takie jak darmowy transport, zniesienie barier architektonicznych w budynkach szkolnych, itp.

Od 1975 r. Ministerstwo wydało szereg komunikatów dotyczących wspólnego kształcenia w przedszkolach, szkołach podstawowych i średnich. Wszystkie te instytucje muszą być odpowiednio wyposażone umożliwiając kształcenie osób niepełnosprawnych.

Dopiero w 1977 r. wraz z wydaniem Ustawy nr 517 z 4 sierpnia, stworzono precyzyjne ramy dla przedszkoli i szkół średnich. W Artykule 2 czytamy "... szkoła prowadzi formy integracji uczniów niepełnosprawnych... niezbędną integrację specjalistyczną, usługi psychologiczne oraz zapewnia formy wsparcia...".

Ustawa 17/77, poza wprowadzeniem zindywidualizowanych środków edukacyjnych mających na celu pełen rozwój osobowości uczniów, zapewnia działania również pomiędzy różnymi klasami; pozwala na prowadzenie dodatkowych zajęć w ramach programu edukacyjnego oraz ustanawia kryteria dla nauczycieli. Musimy zauważyć, że w przeciwieństwie do poprzednich ustaleń, nie używa się słowa włączanie, lecz słowa "integracja". Ponadto, nie odnosi się już ono do konkretnych kategorii osób niepełnosprawnych, lecz do wszystkich takich osób. Ustawa 517/77 jest znana poprzez szereg komunikatów; najważniejszy z nich to Decyzja 199/79, której treść przewiduje ramy prawne. W kwestii administracyjnej postanawia ona:

- obecność nauczyciela pomocniczego na czterech uczniów niepełnosprawnych;
 - obowiązek zatrudnienia nauczycieli ze specjalnymi kwalifikacjami lub doświadczeniem w dziedzinie pracy z niepełnosprawnymi;
 - ciągłą obecność nauczyciela pomocniczego w czasie wszystkich działań związanych z programem edukacyjnym;
 - potrzebę posiadania szczegółowego opisu sytuacji i zachowania niepełnosprawnego studenta.
- Inny dokument - M.D 26.8.81 postanawia, że niepełnosprawni studenci będą mieli możliwość zdawania egzaminów kończących szkołę na podstawie innych testów.

Musimy mieć na uwadze dwa inne dokumenty. Są to- M.D. n. 258/83 oraz M.D. n. 250/85. Pierwszy wskazuje potrzebę bliskiej koordynacji pomiędzy usługami szkolnymi a lokalnymi władzami, bez wskazywania zasad; drugi ustanawia, że nowe programy szkoły podstawowej muszą zwracać szczególną uwagę na integrację uczniów niepełnosprawnych, którym przyznano prawo do kształcenia w szkołach powszechnych. Dokument ten zapewnia możliwość zawierania umów pomiędzy szkołami i lokalnymi władzami mające na celu "przeprowadzenie indywidualnych projektów edukacyjnych".

W 1982 ustawa z 20 maja nr 270 zapewniła pomoc edukacyjną w szkołach podstawowych, wprowadzając nauczyciela pomocniczego na obowiązkowe poziomy edukacji. W przypadku szkół średnich, zgodnie z konstytucją z 1987 r., unieważniono część Artykułu 28 118/71, stwierdzając, że uczęszczanie do szkół zostanie ułatwione zamiast zapewnione. Na poziomie administracyjnym, to "rewolucyjne" zdanie (215/87) zostało wdrożone Ustawą

104/92.

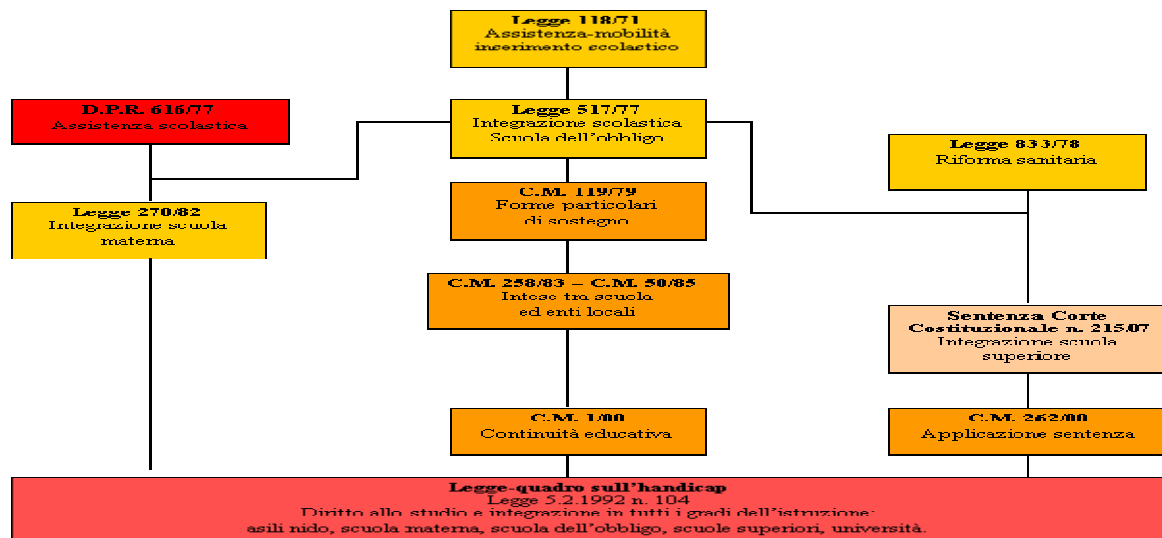
Ustawa nr 104/92 jest krokiem milowym w ewolucji zasad zapewniających prawo do edukacji niepełnosprawnym; określone są różne warunki i instrumenty w celu zagwarantowania prawa do edukacji w każdym kontekście szkolnictwa. Biorąc pod uwagę ogólne zasady, Art. 12 i Art.13 po raz pierwszy uwzględniają gwarancję włączenia niepełnosprawnych dzieci od 0 do 3 lat Art. 12, par. 1) w żłobkach. Ustawa zapewnia, że lokalne władze mogą zaadaptować organizację i zarządzanie żłobkami do potrzeb dzieci niepełnosprawnych. Tym samym zadekretowano pełne prawo do edukacji i uczęszczania na powszechne zajęcia w każdej szkole i uczelni wyższej (Art. 12). Prawo do edukacji musi zostać zagwarantowane bez wyjątków. Obowiązkowa edukacja pozostaje także głównym celem dla małych niepełnosprawnych, którzy znajdują się w ośrodkach stacjonarnych. Prawo ustanawia także inne szczególne interwencje:

- zapewnienie szkołom i uniwersytetom wyposażenia technicznego i pomocy edukacyjnych;
- testowanie eksperymentalnych metod w klasach, w których są studenci niepełnosprawni.

W celu uczęszczania do uczelni wyższej, zapewnia interwencje dostosowane do potrzeb danej osoby oraz kierunku studiów oraz przydzielenie tłumaczy dla studentów niesłyszących.

Ustawa Ramowa nr 328 of 8/11/2000: "Realizacja zintegrowanego systemu interwencji i usług społecznych (w celu zagwarantowania braku dyskryminacji, równości szans i praw obywatelskich, eliminując sytuacje trudne), oraz ich wdrażania", z poprawkami, jest ustawą obecnie obowiązującą. Zasady tej ustawy odnoszące się do systemu opieki społecznej, były krytykowane zaledwie rok później, w Konstytucji. W Konstytucji zapisana jest różnica pomiędzy kompetencjami Państwa a kompetencjami lokalnymi. Ponieważ ustalono, że opieka społeczna jest wyłączną odpowiedzialnością regionów, system Karty Praw w Ustawie ramowej nr 328 jest nieobowiązujący.

Kod Cywilny i Karny, oraz prawo notarialne zajmują się kwestiami opieki nad głuchymi poprzez tłumacza. Jednak te kwestie nie są usystematyzowane. Na przykład, w niektórych osobach tkwi przekonanie, że wystarczy pomoc bliskiego. Lecz tak naprawdę kwestie dotyczące głuchoty i tłumaczy nie zostały zapisane.



Usługi

W ostatnich latach, świat badań otworzył nowe perspektywy życia osób niesłyszących. Technologia oraz język migowy oferują szereg możliwości w celu zburzenia barier komunikacyjnych..

W ostatnim stuleciu, technologia zrewolucjonizowała życie wszystkich ludzi, lecz przede wszystkim ludzi niesłyszących. Udogodnienia, narzędzia, wyposażenie, które wspomagają komunikację, autonomię osobistą i związki życiowe można podsumować następująco:

Kultura, Sport, Rozrywka

Informacje odnoszące się do działań społecznych; dzienne (po szkole, pracy) lub okazjonalne (wakacje, dostęp do wycieczek turystycznych), lub aktywności fizycznej i sportu. Te sytuacje mają wpływ na konstrukcję jednostki i nie mogą być ignorowane przez osoby związane z integracją osób niepełnosprawnych.

Dokumentacja, Informacja

Ten obszar jest związany z usługami tworzenia informacji, zbierania dowodów różnego typu (od doświadczeń osobistych do tekstów) oraz oferowania usług poprzez wykwalifikowaną kadrę, do której można zwrócić się o pomoc.

Edukacja

Nowe ramy dla relacji pomiędzy autonomią szkolną a lokalnymi władzami, zaplanowane jako sieć odpowiedzialności i funkcji, mające na celu umożliwienie osiągnięcia wysokiego poziomu kulturalnego oraz prawa do kształcenia.

"Znalezione informacje dotyczą wszystkich form edukacji od usług edukacyjnych (przedszkola) do uniwersytetów; szkół specjalnych, kształcenia zawodowego, doradztwa oraz prawa do podjęcia studiów.

Praca i zatrudnienie

Ze strony "niepełnosprawni w liczbach „integracja do świata pracy i niezależności gospodarczej są bardzo istotne w kontekście integracji osób niepełnosprawnych. Włoski prawo ewoluowało w tej kwestii wraz z ustawą 68/99, której celem jest "promocja zatrudnienia i integracji osób niepełnosprawnych do pracy poprzez wsparcie zatrudnienia".

Obejmuje ona kwestie szkoleń staży oraz usług oferowanych przez specjalne instytucje.

Mobilność

Usługi w tym obszarze mają na celu umożliwienie niepełnosprawnym samodzielnego życia. Mobilność jest rozumiana w szerokim sensie jako możliwość doświadczania relacji ekonomicznych, politycznych, kulturowych, która jest warunkiem tożsamości człowieka. "Kwestia ta jest zatem skoncentrowana na usługach dotyczących zredukowania lub usunięcia barier architektonicznych.

Usługi społeczne i zdrowotne

To obszar odnoszący się do usług społecznych i zdrowotnych i/lub obsługiwany przez instytucje prywatne lub publiczne. Obejmuje informacje na temat udogodnień, działań, usług mających na celu promocję, zachowanie i utrzymanie zdrowia fizycznego i mentalnego. Odnosi się także do projektów związanych z potrzebami pomocy, edukacji w rodzinie i ośrodkach do tego przystosowanych.

Trzeci sektor

Zasoby oraz możliwości wynikające z pracy stowarzyszeń, organizacji religijnych i nie tylko, zwanych trzecim sektorem.

Ochrona Praw Człowieka

Informacje w tej dziedzinie są powiązane z aspektami codziennego życia, usługami prawnymi i zarządczymi, w celu udoskonalenia biurokracji związanej w otrzymywaniem zasiłków, zapomóg, stypendiów edukacyjnych.

Edukacja

Biorąc pod uwagę fakt, że we Włoszech sytuacja integracji szkolnej jest niejednolita pod względem terytorialnym, pojawia się ogólne stwierdzenie, że odpowiednie udogodnienia, specjalne przygotowanie nauczyciela nie zawsze odpowiadają prawodawstwu. Okazuje się, że włączanie głuchych do szkół powszechnych jest realizowane lepiej w przedszkolach i szkołach podstawowych, ponieważ wymagania komunikacyjne dzieci są mniej złożone w tym wieku, a treść szkoleniowa jest łatwiejsza.

Na poziomie szkoły średniej bądź studiów, problemy są bardziej złożone. Z jednej strony obserwujemy wzrost liczby studentów niepełnosprawnych, zwłaszcza w szkołach zawodowych, z drugiej strony badania wykazały, że większość z nich nie osiąga celów edukacyjnych ze względu na brak przygotowania szkoły. Poza tym większość z tych osób nie integruje się ze słyszącymi osobami poza szkołą.

Obecnie rodziny dzieci głuchych mogą wybierać pomiędzy specjalnymi szkołami dla niesłyszących a szkołami dla słyszących; większość rodziców wybiera te ostatnie, ponieważ wolą aby ich dzieci mieszkali w domu zamiast w szkole z internatem ponieważ są przekonani, że w "normalnej" szkole ich dziecko zostanie lepiej wykształcone. W szkole dla dzieci słyszących, dziecko głuche, nawet jeśli jest kształcone przez dodatkowego nauczyciela, który nie zawsze zna język migowy, często jest wyizolowane, ponieważ nie zna swoich niesłyszących rówieśników, z którymi mógłby się uczyć w języku migowym.

Obecnie procedura posiadania asystenta jest następująca:

- rodzina prosi Gminę lub Powiat (w zależności od regionu) o uzyskanie asystenta do komunikacji;
- Gmina lub Powiat często nie zarządza samą taką usługą, lecz zwraca się do innych stowarzyszeń.
- Nominacja asystenta jest uzależniona od otrzymania certyfikatu L.I.S i uczestnictwa w kursie szkoleniowym.

Asystent komunikacyjny musi posiadać następujące kwalifikacje:

- znać bardzo dobrze Włoski Język Migowy,
- przejść szkolenie;
- uzyskać odpowiedni certyfikat: a) dyplomy szkoły średniej uprawniające do dziennej opieki nad dziećmi; b) certyfikaty ukończenia szkoły uprawniające do dziennej opieki nad dziećmi oraz nauczania w szkole podstawowej; c) dyplomy uprawniające do nauczania na wszystkich poziomach (od żłobków do szkoły średniej).

Uniwersytety nie zawsze chętnie i szybko udostępniają instrumenty (tłumacz LIS, korepetytor, osoba do robienia notatek), które mogą pomóc studentowi, mimo że wymaga tego Ustawa nr 104. Pierwszym sukcesem było uwzględnienie Włoskiego Języka Migowego jako przedmiotu akademickiego.

Wyniki ankiet

Zasady prowadzenia badań zostały przedyskutowane i zatwierdzone podczas pierwszego spotkania międzynarodowego w L'Aquila. Partnerzy uzgodnili przedmioty badań i postanowili podzielić je na dwie części:

- pierwsza dotyczyła prawodawstwa w każdym z krajów partnerskich dotyczącego osób niepełnosprawnych, zwłaszcza osób niesłyszących.
- Druga dotyczyła wyników ankiet zebranych w szkołach, w uniwersytecie oraz wśród studentów.

Obszarem, który był objęty badaniem w każdym kraju była gmina.

Podsumowanie ankiet przeprowadzonych we Włoszech

Ocena odpowiedzi zawartych w ankietach

Region Abruzzo przeprowadził badania w celu zidentyfikowania wszystkich szkół średnich w rejonie L'Aquila, a następnie skontaktował się z nimi wysyłając oficjalne listy prezentujące działania w projekcie. Ankiety zostały rozdane w szkołach wyższych oraz w Uniwersytecie. Szkoły preferowały przekazywanie odpowiedzi faksem. Jedynie okazjonalnie badacze kontaktowali się ze szkołami osobiście w celu uzupełnienia informacji. Na początku szkoły otrzymały pierwszą część kwestionariusza dotyczącą kwestii ogólnych (liczba studentów – nauczycieli – studentów niesłyszących).

Po otrzymaniu pierwszych odpowiedzi, zdecydowaliśmy się przesłać cały kwestionariusz tylko do szkół, w których uczą się uczniowie głusi. Nie zawsze otrzymywaliśmy pełne informacje więc musieliśmy kontaktować się ze szkołami, aby uzyskać więcej szczegółów.

W L'Aquila jest tylko jeden uniwersytet, więc kontakty były ułatwione.

Po zebraniu ogólnych danych o studentach niepełnosprawnych i wstępnej ocenie danych, wysłano specjalne ankiety studentom niesłyszącym w szkołach średnich i w Uniwersytecie.

Wyniki badań

Szkoły średnie: 12

Ist. Cotugno

(Liceo Ginnasio-Liceo Linguistico-Liceo Scienze Sociali- Liceo Socio Psico-Pedagogico)

Ist. Istruzione Sup. L. da Vinci

(Ist. Prof.Stato Industria, Art, Serv.Alberg.- Ist. Statale D'arte)

Istituto Tecnico per attività sociali

Istituto Tecnico Commerciale Statale

Istituto d'Istruzione Superiore

(Ist. Prof. Agricoltura- Ist. Prof. Servizi commerciali – Ist. Tec. Geometri)

Istituto Tecnico Industriale

Liceo Scientifico

W regionie L'Aquila mieszka 69800 mieszkańców, z czego 4229 to studenci, którzy stanowią 6,06% populacji. Liczba studentów niepełnosprawnych to 58 (1,37% wszystkich studentów) z czego 8 (0,19%) to studenci głusi i 50 (1,18%) studentów z innym rodzajem niepełnosprawności.

Liczba nauczycieli to 540 i 29 nauczycieli pomocniczych.

Godzina/student na 1 nauczyciela to 73 minuty.

Godzina/student na 1 nauczyciela pomocniczego to 73 minuty

Brak tłumaczy języka migowego.

Brak specjalnych usług dla rodziny.

Niewielkie kontakty z ośrodkami zdrowia.

Tylko 2 psychologów.

Mało "Programów integracyjnych"

Tylko 1 pracownik społeczny.

Biuro ds. Studentów niepełnosprawnych na terenie szkoły ale czasem brak koordynatora..

Wyniki ankiet wśród uczniów szkół średnich.

Sześciu na ośmiu uczniów preferuje odrabianie pracy domowej z korepetytorem.

- Rodzaje głuchoty:

5 poważna niedosłyszenie

1 głuchota neuro-sensytywna

Preferowany język: 6 mówiących

- Nauczyciel pomocniczy mówiący dla wszystkich uczniów, 1 nauczyciel migająco/mówiący
- Nauczyciel pomocniczy dostępny 10 godzin w tygodniu
- Asystent komunikacji dla 5 uczniów, brak asystenta dla 1 ucznia
- Tłumacz języka migowego dla 4 uczniów, brak tłumacza dla 2
- Programy integracyjne w klasie tylko dla 1 studenta organizowane przez nauczyciela (sportowo-dydaktyczne)
- Dobry poziom komunikacji z nauczycielami, tylko 1 uczeń ma problem z nauczycielami
- Dobry poziom komunikacji i integracji z kolegami, tylko 1 ma problemy
- Trening personalny jest przydatny dla wszystkich uczniów
- 3 uczniów zakończy edukację
- 2 podejmie kształcenie zawodowe (informatyka)
- 1 podejmie studia uniwersyteckie (chemia)

Wszyscy uczniowie chcieliby wyjść ze swojego cichego świata, ale każdy z nich widzi inny sposób poradzenia sobie z tym problemem.

Chcieliby przede wszystkim znaleźć pracę, dzięki której osiągnęliby sukces.

Tylko 1 uczeń planuje podjąć studia.

WYNIKI ANKIET w Uniwersytecie w L'Aquila

Oficjalny list został wysłany dopiero w styczniu, ze względu na trudności administracyjne. W liście zaprezentowano działania w projekcie.

Ankiety dostarczono bezpośrednio, Uniwersytet odpowiedział na pytania.

Wyniki

W gminie L'Aquila mieszka 69.800 mieszkańców, z czego 23.000 to studenci uniwersytetu. Nie wszyscy studenci mieszkają w L'Aquila, większość z nich dojeżdża z okolicznych miejscowości.

Liczba studentów niepełnosprawnych:

23 (1,0% wszystkich studentów) z czego 4 (0,017%) głuchych i 19 (0,083%) z innym rodzajem niepełnosprawności

- Biuro ds. Studentów niepełnosprawnych w Uniwersytecie – Koordynator Prof. Casacchia
- Usługi, rekrutacja, pomoc dla niepełnosprawnych studentów (nie tylko dla głuchych)
- Brak tłumaczy języka migowego
- Brak usługi robienia notatek
- Korepetytorzy
- Brak informacji na temat specjalnych usług dla studentów
- Brak informacji kontaktowych dot. usług zdrowia w gminie
- Tylko 2 fizjologów
- Brak pracowników społecznych

Tylko jeden student odpowiedział na pytania w ankiecie

Wyniki odpowiedzi studenta

Rodzaj głuchoty- 90%

Preferowany język - mówiony

Studentka zwykle nie korzysta z usług w uniwersytecie.

Studentka ma korepetytora mówiącego.

Studentka ma asystenta do robienia notatek, z pracy którego jest zadowolona. Prosiła o tłumacza, ale do tamtego czasu nie przydzielono jej go. Nie wie jakie usługi mogłyby być wdrożone.

Dobry poziom komunikacji z nauczycielami.

Dobry poziom integracji i komunikacji ze studentami.

Będzie kontynuowała naukę na studiach.

Badanie pokazuje, że tylko kilkoro studentów wybiera się na Uniwersytet, dlatego konieczne jest pogłębienie badań i uzyskanie więcej informacji na temat faktycznych potrzeb i oczekiwań studentów niepełnosprawnych.

Możliwości integracji studentów głuchych i słabosłyszących w systemie szkolnictwa wyższego na Węgrzech.

Badanie zostało przeprowadzone w ramach realizacji projektu zatytułowanego SENSORY – Centrum Szkoleniowo-Doradcze dla osób z upośledzeniem słuchu finansowanego z programu Unii Europejskiej Grundtvig 2 oraz Grundtvig Learning Partnership.

Bezpośrednim celem projektu jest doprowadzenie do sytuacji by osoby niesłyszące w dużo większym stopniu niż obecnie uczestniczyły w kształceniu na poziomie wyższym. W krajach partnerskich liczba głuchych studentów na uczelniach wyższych jest bardzo niska nawet w porównaniu ze wskaźnikami dotyczącymi innych typów niepełnosprawności.

Uniwersytet w Szeged przeprowadził badanie sytuacji osób niesłyszących w węgierskim systemie edukacji wyższej pod kierownictwem profesora József Tunyogi. Główna hipoteza węgierskich badań opierała się na założeniu, iż skoro obserwuje się niski udział osób głuchych na uczelniach wyższych to sytuacja w szkołach średnich może być podobna. Celem badania było empiryczne potwierdzenie lub odrzucenie przyjętej hipotezy z wykorzystaniem m.in. badania ankietowego. To samo badanie z użyciem wspólnie opracowanych ankiet zostało także przeprowadzone w krajach partnerskich w Polsce i we Włoszech.

Instytucje wspierające osoby głuche i słabosłyszące

Na Węgrzech system instytucji dla osób niepełnosprawnych kształtował się w tym samym okresie w podobny sposób w stosunku do innych krajów europejskich.

Jednakże należy podkreślić, iż w pewnych okresach historycznych następowało spowolnienie tego procesu w wyniku przedłużającej się okupacji kraju przez Habsburgów i łączących się z tym opresji społeczeństwa. Dla przykładu: we Francji tylko w 14 lat po utworzeniu pierwszej instytucji na rzecz głuchoniemych powstała kolejna instytucja dla osób niewidzących a w przeciągu 50 lat pod opieką instytucjonalną dostały się również osoby upośledzone psychicznie. W tym samym czasie na Węgrzech potrzeba było 24 lat na utworzenie pierwszej organizacji wspierającej osoby niewidome i prawie siedemdziesięciu pięciu by powstała instytucja dla osób upośledzonych psychicznie. Należy również dodać, że pierwsza instytucja wspierająca osoby głuche powstała trzy dekady później niż we Francji.

Pierwsze dane dotyczące indywidualnej opieki nad niepełnosprawną (głuchą) dziewczyną pochodzą z 1786 roku. Zostały one opublikowane w niemieckojęzycznej gazecie Mercur con Ungarn opisującej przypadek nauczyciela János Német z regionu Pest uczącego głuchoniemą dziewczynkę. Niestety artykuł nie porusza tematu metod, wyników i środowiska pracy nauczyciela.

Pośród wszystkich tworzących się instytucji dla niepełnosprawnych, pierwszą dla głuchych dzieci była inicjatywa András Cházár w 1802. Powstał wtedy Królewski Instytut dla Głuchoniemych w Vác sfinansowany w pewnym stopniu przez państwo a głównie przez fundacje i prywatnych ofiarodawców. Planowano liczbę uczniów na poziomie liczby 60 w wieku 7-14 lat z możliwością pozostania w placówce do osiągnięcia wieku 20 lat, dzieci z innym typem niepełnosprawności nie były przyjmowane⁵⁸. Więcej instytucji dla głuchych powstawało na przestrzeni 19. wieku, ale miały one głównie charakter lokalny. Obecnie istnieje siedem szkół podstawowych dla głuchych dzieci (w Budapeszcie, Eger, Kaposvár, Vác, Sopron, Szeged i Debrecen) oraz jedna dla słabosłyszących (w Budapeszcie) oraz szkoła średnia w Budapeszcie z klasą dla dzieci słabosłyszących.

Na Węgrzech po drugiej wojnie światowej nauka dzieci głuchych była głównie skoncentrowana na czytaniu z ust. Dopiero w ciągu ostatnich dekad zaczęto szerzej rozpowszechniać język migowy. Głównym celem nauki języka mówionego była integracja głuchych ze społecznością słyszącą. Szkolenie tłumaczy migowych, unifikacja języka migowego jeszcze nie jest zakończona i ciągle obserwuje się jeszcze współistniejące dialekty. Jeśli chodzi o system szkolny, głuche dzieci uczą się głównie w środowisku specjalnym ale istnieją nieliczne szkoły integracyjne na poziomie podstawowym. Prawdą jest, że spotyka się studentów w szkołach średnich i na uczelniach wyższych i że studiują oni razem ze studentami słyszącymi, ale nie otrzymują adekwatnej pomocy mimo, że jest one prawnie zagwarantowana. Nie wytworzyły się kulturowe wzorce w jaki sposób uczestniczyć w edukacji na poziomie średnim i wyższym. To prowadzi do niechęci wobec tych szkół.

Na Węgrzech dorosłe osoby głuche zaczęły się zryzać po ukończeniu kształcenia w placówce András Cházár w 1802. W 1907 powstał Narodowy Dom dla Głuchych imienia Cházár András, który w 1950 roku został przekształcony w Stowarzyszenie Głuchoniemych. W 1952 roku w wyniku nowych regulacji prawnych dotyczących poprawnego nazewnictwa instytucja zmieniła nazwę na Narodowy Związek Głuchych i Słabosłyszących (SINOSZ).

Sinosz stał się niezależną organizacją w 1989, pomagając głuchym i słabosłyszącym w integracji ze społeczeństwem oraz w odnoszeniu sukcesów w życiu. Sinosz jest finansowany głównie przez państwo i częściowo bazując na darowiznach i dotacjach.

W każdym regionie istnieją lokalne organizacje i kluby miejskie zrzeszające głuchych, słabosłyszących i wspierających członków. Instytucje te pomagają swoim członkom w szukaniu pracy, kształceniu, zdobywaniu kwalifikacji, uczestnictwu w szkoleniach, klubach, wydarzeniach kulturalnych i sportowych.

Część aktualnych działań stowarzyszenia nie zmieniła się w stosunku do czasów historycznych: jako wpływowa i profesjonalna organizacja pomaga i wspiera społeczną integrację głuchych i słabosłyszących oraz ich indywidualny rozwój. Funkcjonuje w oparciu o prawo dot. tworzenia stowarzyszeń. Ponadto świadczy usługi swoim członkom (z zakresu tłumaczeń migowych, porad prawnych) oraz organizuje im programy (głównie kulturalne lub dla młodzieży) na poziomie lokalnym.

⁵⁸ Gordosné Dr. Szabó Anna: Gyógypedagógia történet II. Tankönyvkiadó. Budapest, 1972

Udział osób głuchych i słabosłyszących w populacji; edukacja – dane statystyczne

Obecnie trudno jest oszacować udział głuchych i słabosłyszących w całej populacji na Węgrzech. Jednakże pewne jest, że udział jest wyższy w rzeczywistości niż wynika to z danych instytucji prowadzących swoje rejestry. Powodem tego – z jednej strony – jest fakt, że część tych osób nie utożsamia się ze społecznością głuchych a część posiadająca lepsze umiejętności komunikacyjne w ogóle się nie rejestruje. Z drugiej strony niektóre osoby nie wykazują woli integracji ani z systemem szkolnym ani rynkiem pracy ponieważ nie mają pozytywnych doświadczeń w tym zakresie. Ze względu na obowiązek szkolny teoretycznie powinno się łatwo identyfikować osoby niesłyszące. Niemniej okazuje się w wyższej grupie wiekowej, że istnieją rozbieżności między danymi statystycznymi a rzeczywistością. Aktualnie około 10% populacji cierpi na zaburzenia słuchu (co daje 1 milion osób). Liczba głuchych kształtuje się na poziomie 60'000 a słabosłyszących na poziomie 300'000. Jeśli spojrzymy na dane z 1998 roku liczba niemych, głuchych i słabosłyszących mniej więcej odpowiada powyższym liczbom.

Tabela 1. Udział osób głuchych i słabosłyszących na tle innych grup (źródło: Kósa i Lovász, 1997)

	procent	liczba osób
Słabosłyszący, głusi	11,8 %	43 475
Niemi, głuchoniemi	1,2 %	4 525
Inna niepełnosprawność (fizycznie niepełnosprawni, ślepi, inne)	87 %	320 265
razem	100 %	368 265

Z tabeli widać, że liczebność grupy docelowej kształtuje się na poziomie 48'000.

Jeśli chodzi o uczestnictwo w systemie edukacji:

- 11 % nie uczęszczało do szkoły, z czego głusi i głuchoniemi stanowią 54% (21,785 osób)

- do szkół specjalnych uczęszczało:

- 61,6 % głuchoniemych

- 33 % głuchych

- 3 % badanych z problemami słuchu nie zdobyło żadnych szkolnych kwalifikacji, z czego 28% stanowią osoby głuche

- 4,6 % badanych z problemami słuchu posiada dyplom, z czego głusi stanowią 0,6 %.

Te dane są alarmujące ponieważ pokazują, że osoby głuche są prawie całkowicie wykluczeni ze szkolnictwa wyższego. Na Uniwersytecie w Szeged, gdzie całkowita liczba studentów wynosi prawie 30,000 jest zarejestrowanych 56 studentów niepełnosprawnych, z czego tylko 3 osoby są głuche.

Tabela 2 Dzieci niepełnosprawne w regionie Csongrad na początku roku akademickiego 2005/2006 (źródło: Główny Urząd Statystyczny)

Rodzaj niepełnosprawności	Rodzaj szkoły	Podstawowa	Zawodowa	Specjalna	Liceum*	Technikum*
Lekka niepełnosprawność psychiczna	824	121	213	-	-	-
Niepełnosprawność psychiczna	164	3	38	-	-	-
słabosłyszący	26	7	-	-	-	2
głusi	73	17	-	-	-	-
Zaburzenia wzroku	5	-	-	-	-	-
Niewidomi	2	-	-	-	-	-
Niepełnosprawność fizyczna	16	2	-	-	-	-
Niepełnosprawność mowy	6	-	-	-	-	-
Lekka niepełnosprawność fizyczna i psychiczna	1	-	-	-	-	-
Niepełnosprawność fizyczna i psychiczna	6	-	-	-	-	-
autyzm	18	-	-	-	-	-
Dysleksja, inne zaburzenia	976	23	-	-	4	12
Ciężkie zaburzenia w zachowaniu i uczeniu się	126	2	-	-	1	-
razem	2243	175	251	5	14	14
Tylko dziewczyny	729	79	92	1	4	4

Aby móc kontynuować naukę na studiach wyższych trzeba skończyć szkoły oznaczone *.

Z krajowych statystyk roku akademickiego 2005/2006 w szkołach podstawowych wynika, że liczba dzieci głuchych w szkołach specjalnych (nie integracyjnych) jest na poziomie 540. Było 97 głuchych uczniów szkół średnich w regionie Csongrad. Wszyscy uczyli się w Szeged.

W roku akademickim 2005/2006 było 833 niepełnosprawnych dzieci w szkołach zawodowych, z czego 21 to osoby głuche a 54 a zaburzeniami słuchu. Ci uczniowie są szkoleni do handlu, lecz nie kończą szkoły egzaminem, co jest niezbędne by rozpocząć studia wyższe. W badanym regionie Węgier było 7 uczniów z zaburzeniami słuchu i 17 głuchych w szkołach zawodowych w całej populacji badanych.

Tabela 3 Dzieci niepełnosprawne w południowym regionie Węgier na początku roku akademickiego 2005/2006 (źródło: Główny Urząd Statystyczny)

Niepełnosprawność	Rodzaj Szkoły	Podstawowa	Zawodowa	Specjalna	Liceum*	Technikum*
Lekka niepełnosprawność psychiczna		3342	170	1133	-	-
Niepełnosprawność psychiczna		621	3	150	-	-
Słabosłyszący		64	7	-	1	2
Głusi		76	17	-	-	-
Zaburzenia wzroku		24	1	-	-	-
Niewidomi		2	-	-	-	-
Niepełnosprawność fizyczna		45	2	-	4	-
Zaburzenia mowy		50	-	-	-	-
Lekka niepełnosprawność psychiczna i fizyczna		1	-	1	-	-
Lekka niepełnosprawność psychiczna, słabosłyszący		1	-	2	-	-
Lekka niepełnosprawność psychiczna, głusi		1	-	-	-	-
Lekka niepełnosprawność psychiczna, niepełnosprawność fizyczna		3	-	1	-	-
Niepełnosprawni psychicznie i fizycznie		7	-	-	-	-
Autyzm		72	2	-	1	-
Dysleksja i inne zaburzenia		4723	189	-	39	88
Ciężkie zaburzenia w zachowaniu i uczeniu się		976	51	11	5	11
razem		10008	442	1298	50	101
Tylko dziewczyny		3633	139	509	18	20

Ustawodawstwo

Ustawa dotycząca praw osób niepełnosprawnych, w tym niesłyszących, została przyjęta przez Parlament w 1998 roku. Wcześniej sferę tą regulowało kilka rozporządzeń i dekrety (które omówię szerzej w dalszej części). W tym miejscu pokrótce omówię podstawowe zapisy Ustawy XXVI z 1998 roku dotyczącej praw osób niepełnosprawnych oraz gwarantującej im wyrównanie szans (Ustawa o Wyrównywaniu Szans). Wspomniana Ustawa stwierdza, że osoby niepełnosprawne są równoprawnymi członkami zarówno ogółu społeczeństwa jak i lokalnych społeczności, a co za tym idzie należy im zagwarantować swobodny udział w życiu społecznym. Państwo, w ramach swojego budżetu, jest zobowiązane do wprowadzania w życie praw osób niepełnosprawnych oraz tworzenia instytucji, których zadaniem jest wyrównywanie szans.

Kogo Ustawa o Wyrównywaniu Szans określa jako osoby niepełnosprawne?

Osoby niepełnosprawne to osoby posiadające w stopniu ograniczonym lub nie posiadające w ogóle niektórych zmysłów, zwłaszcza wzroku i słuchu, możliwości poruszania się, władz umysłowych lub umiejętności komunikacyjnych, co z kolei odbija się niekorzystnie na ich życiu społecznym. Ustawodawstwo przewiduje rehabilitację jako główny sposób zapewnienia osobom niepełnosprawnym niezależności i włączenia ich we wszystkie aspekty życia społecznego. Proces rehabilitacji osób niepełnosprawnych nie może być ograniczany przez prawo lecz wyłącznie przez możliwości danego społeczeństwa.

Najważniejsze zapisy Ustawy dotyczą dodatkowych praw dla osób niepełnosprawnych.

Osoby niepełnosprawne mają w szczególności prawo do:

życia w bezpiecznych i godnych warunkach, bez barier,
otrzymywania niezbędnych informacji (np. tłumaczenie na język migowy w telewizji),
bezpiecznego podróżowania publicznymi środkami transport (pociągi, tramwaje, autobusy) oraz samolotami,
systemu wsparcia (zabezpieczenie potrzeb codziennego dnia codziennego, wsparcie ze strony władz lokalnych),
urzędów (np. Aparatów słuchowych).

Ustawa o Wyrównywaniu Szans jasno określa następujące obszary jako najbardziej istotne:

służba zdrowia – opieka nad osobami niepełnosprawnymi powinna być ulepszana zamiast się pogarszać
edukacja, szkolenia – wcześniejsze szkolenie na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym
dom, kultura, sport
zatrudnienie – wsparcie państwa w celu stworzenia integracyjnych i bezpiecznych warunków pracy.

Edukacja

Bardzo ważne dla naszych rozważań jest opisanie podstawowych uregulowań prawnych dotyczących systemu edukacji osób niepełnosprawnych, w tym osób z niepełnosprawnością czuciową.

W 1993 roku Parlament uchwalił Ustawę LXXIX dotyczącą publicznej edukacji, zgodną z prawem do równego dostępu

do kształcenia zapisanym w Konstytucji. Jest to pierwszy zapis prawny na Węgrzech określający obowiązek edukacyjny również dla dzieci z wysokim stopniem niepełnosprawności (wcześniej dzieci te były zwalniane z obowiązku kształcenia się w szkołach publicznych). Zgodnie z ww. Ustawą dziecko niepełnosprawne ma prawo do państwowego systemu kształcenia, a jego rodzice obowiązek dopilnowania, aby w tym kształceniu uczestniczyło.

Obowiązkiem rodzica jest zapisanie niepełnosprawnego dziecka do przedszkola lub szkoły podstawowej. Dyrektor placówki może zwolnić niepełnosprawnego ucznia z części obowiązkowych zajęć, jeżeli taka jest jego wola lub jego stan zdrowia tego wymaga. Dyrektor placówki może również, na podstawie opinii komisji rehabilitacyjnej, zwolnić niepełnosprawnego ucznia z obowiązku wystawiania ocen oraz zezwolić mu na indywidualny tok nauki.

Zgodnie z Ustawą o systemie edukacji publicznej, to dyrektor placówki edukacyjnej podejmuje decyzję o rozpoczęciu lub przedłużeniu czasu trwania obowiązkowej edukacji danego ucznia, na podstawie opinii ekspertów z komisji rehabilitacyjnej, oceniającej jego potencjał edukacyjny. Przedszkola i szkoły kształcące dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są zobowiązane do wypełniania szczegółowych wytycznych ministra edukacji, ponieważ obowiązujące prawo nie określa jasno czy dziecko z danym stopniem niepełnosprawności powinno uczyć się w szkole specjalnej czy w klasie integracyjnej ze swoimi zdrowymi rówieśnikami. Zgodnie z Ustawą o Wyrównywaniu Szans dzieci niepełnosprawne powinny kształcić się w klasach integracyjnych, jednak rodzice w każdym przypadku podejmują decyzję o wyborze konkretnej szkoły, dostosowanej do danego rodzaju niepełnosprawności. Niepełnosprawne dzieci, tak jak ich zdrowi rówieśnicy, mogą zostać zapisane do przedszkola w wieku trzech lat a do szkoły podstawowej w wieku sześciu lat. Obowiązek edukacyjny na Węgrzech trwa do 18 roku życia, natomiast w przypadku dzieci niepełnosprawnych może zostać wydłużony do 20 roku życia.

Określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” oznacza konieczność wprowadzenia częściowej lub całkowitej modyfikacji charakterystyki danej grupy wiekowej, uzależnionej od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, częściowego lub całkowitego braku niektórych umiejętności, wolnych postępów w nauce. Specjalne potrzeby edukacyjne wymagają wprowadzenia większego zróżnicowania, zastosowania specjalnej metodologii, dokładnego doboru pomocy naukowych, sposobu rehabilitacji oraz podejścia terapeutyczno-pedagogicznego.

Zastosowanie konkretnych metodologii edukacyjnych i rehabilitacyjnych zawsze odbywa się na podstawie opinii komisji eksperckiej, dotyczących zarówno indywidualnych przypadków jak i całych grup. Od nauczycieli dzieci opóźnionych w rozwoju oraz terapeutów oczekuje się skupienia na rozwoju jednostki. Instytucje kształcenia integracyjnego oferują niepełnosprawnym dzieciom znacznie więcej niż współczucie oraz poczucie bezpieczeństwa. Ich programy kształcenia muszą zakładać rodzaj i poziom umiejętności, które te dzieci potrzebują i chcą osiągnąć. Należy zapewnić im wszelką niezbędną pomoc i wsparcie, aby przezwyciężyć lub zniwelować ich opóźnienie w rozwoju. W przedszkolu integracyjnym wskaźnikiem sukcesu może być sytuacja, w której niepełnosprawne dziecko znajduje swoje miejsce w grupie i robi takie same postępy jak jego rówieśnicy.

Edukacja przedszkolna może być poprzedzona wcześniejszą opieką i rehabilitacją. Wczesna rehabilitacja i rozwój może odbywać się w domu, w żłobku, w domu dziecka lub w poradni pedagogicznej. Opieka nad dziećmi niesłyszącymi może odbywać się w specjalnych instytucjach edukacyjnych, poradniach pedagogicznych dla osób z upośledzeniem słuchu pochodzenia przewodzeniowego, w grupach przedszkolnych lub centrach kształcenia integracyjnego. Każda z ww. instytucji musi posiadać odpowiednio przygotowany personel oraz pomoce naukowe i sprzęt do rehabilitacji. Wyboru konkretnej placówki dokonują rodzice na podstawie opinii specjalnej komisji.

Dzieci, które nie mogą uczestniczyć w zorganizowanych formach kształcenia z uwagi na znaczny stopień upośledzenia, biorą udział w treningach rozwojowych od ukończenia 5 roku życia. Taki obowiązek nakłada prawo, kształcenie odbywa się zgodnie z rokiem szkolnym i trwa przynajmniej do czasu ukończenia obowiązkowej edukacji, a nawet może zostać wydłużone na podstawie opinii wydanej przez komisję rehabilitacyjną. Obowiązkowa edukacja oznacza w tym kontekście zajęcia indywidualne. Dzieci ze znacznym stopniem upośledzenia nie są przyjmowane do szkoły. Minimalna liczba godzin lekcyjnych w tygodniu to 3, w przypadku grup – 5. Po ukończeniu ósmego roku życia, sytuacja i postępy dziecka są ponownie oceniane przez komisję rehabilitacyjną. W kolejnych latach postępy dziecka są analizowane co 3 lata.

Poziom niepełnosprawności dziecka może być określony wyłącznie przez specjalistę oraz komisję rehabilitacyjną, po przeprowadzeniu kompleksowych badań medycznych, pedagogicznych i psychologicznych. Badanie to odbywa się na wniosek i za zgodą rodziców, którzy muszą być obecni na początku takich badań. Do obowiązków komisji rehabilitacyjnej należy również przeprowadzanie cyklicznych badań postępów niepełnosprawnego dziecka, a częstotliwość i sposób takich badań jest regulowany przez odpowiednie zapisy prawne.

Po stwierdzeniu niepełnosprawności dziecka i skierowaniu go do odpowiedniej placówki edukacyjnej, jej dyrektor może, w uzasadnionych przypadkach, zwolnić danego ucznia z części zajęć, zwłaszcza z przedmiotów rozwijających umiejętności. Jeżeli proces rozwoju dziecka tego wymaga, a komisja rehabilitacyjna w swoich wnioskach to sugeruje, dyrektor placówki może zwolnić niepełnosprawnego ucznia z obowiązku wystawiania ocen oraz zezwolić mu na indywidualny tok nauki. W sytuacji indywidualnego toku nauki, należy określić czas, w jakim uczeń zwolniony z części zajęć musi nadrobić zaległości w stosunku do swoich rówieśników (najpóźniejszą możliwą datą jest w tym przypadku koniec czwartej klasy). Niepełnosprawni uczniowie mogą uczęszczać do ośmioklasowej szkoły podstawowej do ukończenia 17 roku życia, a do szkoły średniej – do 23 roku życia. Po ukończeniu 23 roku życia muszą przenieść się do placówek kształcenia dla dorosłych. W przypadku kształcenia specjalnego okres pobierania nauki w szkole średniej można wydłużyć o 3 lata.

W ramach węgierskiego systemu edukacji, po ukończeniu szkoły podstawowej można kontynuować naukę w szkole zawodowej, która zapewnia niepełnosprawnym uczniom kształcenie specjalne, jeżeli nie są oni w stanie uczęszczać na lekcje z pozostałymi uczniami. Dzieci objęte kształceniem specjalnym nie ponoszą kosztów chesnego, zakwaterowania i żywienia, ani zajęć praktycznych. Szkoła ma obowiązek zapewnić odpowiednich specjalistów w sytuacji, gdy dziecko uczy się indywidualnie z nauczycielem w domu lub uczy je w domu jeden z rodziców.

System kształcenia, obejmujący szkoły dla dzieci niepełnosprawnych, opracowany został z myślą o osiągnięciu długoterminowych celów i wypełnieniu obowiązków rehabilitacyjnych. Dzieci niepełnosprawne powinny otrzymywać większą pomoc niż ich zdrowi rówieśnicy np. specjalne książki, pomoce naukowe, urządzenia i przyrządy. Ustawa o publicznej edukacji gwarantuje istnienie zarówno szkół integracyjnych jak i specjalnych placówek dla dzieci niebędących w stanie, z uwagi na swoją ułomność, sprostać wymaganiom stawianym w szkołach podstawowych. Takie same zapisy w ww. Ustawie dotyczą również przedszkoli. W instytucjach tego typu (szkoły integracyjne, specjalne placówki edukacyjne) część zajęć poświęcona jest na rehabilitację np. w przypadku dzieci niedosłyszących stosunek

ten wynosi 50%. Nauczyciele w szkołach integracyjnych muszą być przeszkoleni w zakresie radzenia sobie z niepełnosprawnością swoich podopiecznych w klasie np. obsługi aparatów słuchowych lub innych urządzeń wykorzystywanych w kontakcie z dziećmi niedosłyszającymi. Oprócz tego, dzieci z upośledzeniem słuchu muszą otrzymać wszystkie niezbędne urządzenia i zostać objęte specjalistyczną rehabilitacją. Szczegółowe zalecenia dotyczące rehabilitacji i wykorzystywanych urządzeń przekazywane są każdorazowo przez komisję rehabilitacyjną, lub wynikają one bezpośrednio z faktu upośledzenia słuchu.

Ustawa o publicznej edukacji zezwala na kształcenie dzieci z upośledzeniem słuchu również za pomocą języka migowego, zarówno w przedszkolach jak i szkołach podstawowych.

Niepełnosprawne osoby dorosłe, studiujące na uczelniach wyższych, mogą zwrócić się z prośbą do odpowiednich władz uczelnianych o zwolnienie z części zajęć i egzaminów lub o możliwość zaliczenia ich w inny sposób.

Opiekę nad niepełnosprawnymi studentami sprawuje uczelniany koordynator, działający w ramach obowiązków określonych wewnętrznymi przepisami danej uczelni. Niepełnosprawni studenci mogą uzyskać pomoc techniczną od uczelni lub, jeśli uczelnia nie jest w stanie im jej zapewnić, studenci mogą uzyskać zgodę na wykorzystanie własnego sprzętu. Wykorzystanie specjalnych pomocy naukowych lub urządzeń może również być regulowane wewnętrznymi przepisami danej uczelni. Uczelnia może również określić indywidualne wymagania edukacyjne i egzaminacyjne dla niepełnosprawnych studentów, np. w przypadku studentów niedosłyszających egzaminy ustne powinny zostać zastąpione egzaminami pisemnymi, a także jest możliwość zwolnienia niedosłyszających studentów z lektoratu języka obcego oraz egzaminów językowych.

Ustawodawca w Ustawie o szkolnictwie wyższym (nr 89 z 2005 roku) nie poświęca zbyt wiele miejsca kwestiom niepełnosprawności, jednak stara się uczynić sytuację niepełnosprawnych studentów łatwiejszą przyznając im dodatkowe prawa, podobnie jak to miało miejsce we wspomnianych wcześniej aktach prawnych. Ustawa o szkolnictwie wyższym upoważnia rząd do określenia specjalnych, korzystnych dla osób niepełnosprawnych, warunków przyjęcia na studia, jednak udogodnienia te muszą odnosić się wyłącznie do ich niepełnosprawności natomiast nie mogą prowadzić do zwolnienia z zaliczenia wymogów programowych, co musi być wskazane w dyplomie lub zaświadczeniu o ukończeniu studiów. Jeżeli uczelnia wymaga od kandydatów, aby zdawali egzaminy na podstawie ww. zapisów Ustawy, musi zapewnić równość szans tzn. kandydaci uzyskali zwolnienia z tytułu niepełnosprawności przyznane na poziomie szkoły średniej oraz specjalna forma egzaminu na studia. Wspomniane wyżej prawo dotyczy również tych kandydatów, którzy nie uzyskali takiego zwolnienia w szkole średniej, natomiast są w stanie obecnie udowodnić swoją niepełnosprawność.

Niepełnosprawni studenci mogą korzystać z bezpłatnej edukacji na wyższej uczelni przez 16 semestrów, podczas gdy standardowy czas studiów to 12 semestrów. Niepełnosprawni studenci muszą mieć możliwość uczestniczenia w zajęciach i zdawania egzaminów tzn. tryb ich studiowania musi być dostosowany typu ich niepełnosprawności. Co więcej, muszą otrzymywać odpowiednią pomoc, aby być w stanie kontynuować studia. Jeżeli istnieje ku temu podstawa, należy zwalniać niepełnosprawnych studentów z części zajęć lub niektórych egzaminów. Jeżeli zajdzie taka potrzeba, należy ich zwolnić z egzaminów językowych. Podczas egzaminów, niepełnosprawni studenci muszą mieć więcej czasu na przygotowanie, należy zapewnić im specjalistyczne pomoce naukowe (komputer, maszyna do pisania), oraz, jeżeli zajdzie taka potrzeba, zamiana formy egzaminu z ustnej na pisemną lub odwrotnie. Wspomniane wyżej udogodnienia nie mogą prowadzić do zwolnienia z zaliczenia podstaw programowych, znajomość których jest niezbędna do wykonywania zawodu.

Ankieta nt. Uczestnictwa Głuchych i Niedosłyszających Studentów w Systemie Szkolnictwa Wyższego na Węgrzech Zgodnie z danymi statystycznymi, w szkołach średnich w mieście Szeged uczy się dwóch niedosłyszających uczniów, z których jeden zgodził się wypełnić ankietę na prośbę lokalnego oddziału SINOSZ (Krajowego Związku Głuchych).

Podsumowując wypełnioną ankietę, doświadczenia tego ucznia są raczej negatywne. Jest on prawdopodobnie prawie całkowicie głuchy, chociaż oficjalnie się do tego nie przyznaje. Osoba ta czyta z ruchu warg, ale nie współpracuje indywidualnie z żadnym terapeutą, ani nie uzyskuje żadnej pomocy od nauczycieli w szkole. Chociaż wspomina o wsparciu komunikacyjnym (urządzenie/osoba), w szkole nie funkcjonują żadne programy umożliwiające wdrożenie tego udogodnienia. Uczeń ten wskazuje duże problemy komunikacyjne w kontaktach z nauczycielami oraz dobre kontakty z kolegami z klasy. Nie zamierza kontynuować edukacji na studiach, ponieważ chciałby otworzyć własną firmę po ukończeniu szkoły średniej. W jego opinii, materiały edukacyjne w ramach specjalnego kształcenia osób głuchych są zbyt uproszczone. Nie oczekuje żadnego dodatkowego wsparcia ze strony szkoły. Trudno jest wyciągać ogólne wnioski na podstawie tej jednej анкеты, natomiast informacje przekazane przez tego ucznia skłaniają do zastanowienia nad faktem, że edukacja w szkole średniej była dla niego tak problematyczna, że rezygnuje z dalszej nauki.

W odniesieniu do szkolnictwa wyższego, w związku z obowiązywaniem wspomnianych wcześniej wymogów prawnych i uczelnianych, stwierdziliśmy, że nie ma racjonalnej podstawy do przeprowadzenia ankiety ponieważ w większości uczelni wyższych na Węgrzech sytuacja jest identyczna. W związku z finansowaniem szkolnictwa wyższego z budżetu państwa, a co za tym idzie dofinansowaniem kształcenia niepełnosprawnych studentów w równym wymiarze finansowym, poszczególne komisje uczelniane i wydziałowe, mające na celu wsparcie niepełnosprawnych studentów, mogą prowadzić i prowadzą bardzo podobne działania. Poza tym, wsparciem są również osoby asystenci osób niepełnosprawnych, których zadaniem jest pomoc w dotarciu do obiektów miejskich i uczelnianych, a także pokonywaniu wszelkich barier architektonicznych i komunikacyjnych.

Aczkolwiek, udało nam się przeprowadzić ankietę na relatywnie dużej próbie. Ankietę trafiły do dziewięciu studentów z małym lub znacznym upośledzeniem słuchu. Osoby te studiują w różnych miastach na terenie całego kraju, więc osobisty kontakt i wywiad możliwy był tylko w dwóch przypadkach. W tym miejscu musimy podziękować za pomoc wolontariuszom z SINOSZ, którzy wzięli udział w spotkaniu projektowym w Szeged i to dzięki ich kontaktom możliwe było przeprowadzenie ankiety.

Tylko dwóch respondentów określiło siebie jako osoby głuche, natomiast pozostali określili swój stan jako niedosłyszający lub mający zaburzenia nerwu słuchowego. Taki rozkład odzwierciedla obecną sytuację na Węgrzech: szkolnictwo wyższe jest bardziej dostępne dla osób niedosłyszających niż głuchych.

Osoby głuche, które wzięły udział w ankiecie, wolą używać języka migowego, chociaż jedna z nich wykorzystuje oba kanały komunikacyjne. Wszystkie osoby niedosłyszające wybierały czytanie z ruchu warg, choć niektóre z nich zaznaczyły, że nie znają w ogóle języka migowego. Ciekawe jest, że tylko trzy osoby uczestniczą w specjalnych zajęciach na uczelni. Osoby, które otrzymują wsparcie na uczelni SA z niego zadowolone, jednak jedna z nich z tego

wsparcia zrezygnowała. Indywidualna pomoc nauczyciela w nauce została wskazana tylko przez jednego respondenta (ta metoda nie jest powszechnie wykorzystywana na Węgrzech). Osoba ta sprecyzowała następnie, że tym opiekunem naukowym był koordynator wydziałowy ds. osób niepełnosprawnych (do którego obowiązków nie należą indywidualne lekcje z osobą niepełnosprawną).

Dwoje z respondentów posiada tłumaczy języka migowego, którzy wg nich są certyfikowanymi tłumaczami. Niektórzy z respondentów nie brali możliwości współpracy z tłumaczem pod uwagę.

Zastanawiające jest, że większość z respondentów nie otrzymuje żadnego wsparcia ani udogodnień, chociaż w świetle obowiązującego prawa kwalifikują się do uzyskania takiej pomocy. Troje z respondentów otrzymuje pomoc w zakresie robienia notatek z zajęć i jest z tego powodu bardzo zadowolona. Większość z respondentów ocenia swoją komunikację z wykładowcami jako dobrą, jednak niektórzy uważają za krzywdzący fakt, że niektórzy wykładowcy chcą z nimi rozmawiać wyłącznie za pomocą tłumacza języka migowego. Jeden z respondentów stwierdził, że podczas jednego z egzaminów wykładowca nie wziął pod uwagę jego niepełnosprawności i student ten dostał gorszą ocenę. Większość respondentów ocenia komunikację z kolegami jako dobrą, jeden określił ją jako złą, a jeden – doskonałą. Jeden z respondentów uznał za krępujące to, że zarówno wykładowcy jak i inni studenci rozmawiają z nim wyłącznie za pomocą tłumacza języka migowego. Większość respondentów twierdzi, że ma problemy ze zrozumieniem swoich kolegów, ale ponawiała próby aż do pełnego zrozumienia. Z wyjątkiem jednego respondenta, wszyscy planują podjęcie studiów wyższych, przy czym jeden z nich ma już ukończone trzy fakultety. Jeden z respondentów pracuje i studiuje. Większość z respondentów z optymizmem patrzy w przyszłość, część twierdzi, że obecna sytuacja osób niepełnosprawnych jest lepsza niż to było do niedawna, pozostali martwią się o znalezienie zatrudnienia. Większość respondentów skarży się, że w ich uczelniach nie działają biura wsparcia osób niepełnosprawnych, natomiast w każdej uczelni jest koordynator ds. osób niepełnosprawnych. Większość badanych negatywnie ocenia pracę ww. koordynatorów, dwoje z nich ocenia pracę koordynatora jako doskonałą. Widać stąd jasno, że koordynatorzy i ich zakres obowiązków nie są powszechnie znane, a ich działania cechuje duże sformalizowanie i brak skuteczności.

Widać jasno, że konieczne jest zapewnienie bardziej skutecznego i bezpośredniego wsparcia osobom niepełnosprawnym, w przeciwieństwie do obecnej bezosobowej pomocy.

Streszczenie i wnioski

Liczba głuchych studentów na węgierskich uczelniach jest nieproporcjonalnie niska w porównaniu z większą liczbą studentów niedosłyszących.

Powyższe stwierdzenie potwierdzają dane statystyczne zebrane na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym. Jednym z powodów takiej sytuacji jest wciąż brak odpowiednich warunków do powszechnego wprowadzania kształcenia integracyjnego, pomimo przyjęcia Ustawy o Wyrównywaniu Szans. Z drugiej strony, w szkolnictwie średnim wydaje się zaznaczać trend polegający na większej integracji osób głuchych ze społecznością uczniowską. Przeprowadzona ankieta, chociaż przeprowadzona na niewielkiej próbie, ale za to rozproszonej na dużym terenie, zdaje się potwierdzać ten fakt.

Na Węgrzech system szkolnictwa specjalnego dla dzieci o różnym poziomie niepełnosprawności ma długą tradycję i funkcjonuje z powodzeniem obok systemu edukacji tradycyjnej. Co więcej, wiele osób z niepełnosprawnością słuchu uważa, że skuteczne kształcenie integracyjne jest wyłącznie możliwe gdy osoby niedosłyszące mogą uczestniczyć w tradycyjnych formach kształcenia bez dodatkowego wsparcia, tak jak osoby w pełni zdrowe. Oczywiście staje się również to, że nasza kultura komunikacyjna oparta na mowie wyklucza komunikację pomiędzy osobami niedosłyszącymi za pomocą języka migowego (choć w ostatnich latach ta sytuacja ulega zmianie). W rezultacie społeczeństwo spycha na margines osoby głuche, co sprawia, że chcą one asymilować się ze zdrową częścią społeczeństwa lub całkowicie się od niego izolują (powoduje to duże problemy ze znalezieniem pracy).

W związku z powyższym nie jest zaskoczeniem fakt, że wśród 61 niepełnosprawnych studentów Uniwersytetu w Szeged tylko dwoje jest głuchych. Studenci innych uczelni biorący udział w ankiecie stanowią dużą grupę osób z upośledzeniem słuchu.

Grupa docelowa na uczelniach nie jest właściwie wspierana. Istnieje duże zapotrzebowanie na informacje, które osoby niepełnosprawne będą w stanie uzyskać same np. za pomocą Internetu.

Potrzebni będą również osobiści asystenci osób niepełnosprawnych, którzy nie tylko zapewnią wsparcie edukacyjne ale będą również wspierać integrację społeczną studentów.

Obecnie głównym celem jest dostosowanie prawa. Na dłuższą metę planuje się osiągnięcie większej integracji społecznej osób z upośledzeniem słuchu, przy jednoczesnym wsparciu władz. □ □

Polska

Tło edukacyjne

W Polsce najwcześniej rozwinęło się szkolnictwo dla głuchych, następnie dla niewidomych, społecznie niedostosowanych, upośledzonych umysłowo. Najpóźniej powstały szkoły dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo i przewlekle chorych oraz z zaburzeniami sprzężonymi.

W 1817 roku Komisja Oświecenia Publicznego Królestwa Polskiego wydała „Ustawę o urządzeniu Instytutu Głuchoniemych w Warszawie”, na mocy której został utworzony zakład kształcący dzieci niesłyszące. Nauka w Instytucie trwała 4 lata, a program obejmował tworzenie wyobrażeń i oznaczenie ich odpowiednimi migami, naukę „właściwego im czytania” i mowy ustnej oraz pisanie, początki rachunków, wpajanie zasad religii i moralności. Później dodano jeszcze takie przedmioty, jak fizykę, historię, geografę i gramatykę oraz wprowadzono naukę litografii, stolarstwa, tokarstwa i mechaniki

W 1842 roku zaczęto do Instytutu przyjmować dzieci określane ogólnym mianem „ociemniałe”. W związku z tym zmieniono dotychczasową nazwę zakładu na Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Po utworzeniu w 1911 r. Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi kształcenie dzieci niewidomych odbywało się w placówkach Towarzystwa, najpierw w Warszawie, później w Laskach pod Warszawą. Opracowano tam wiele skutecznych metod pracy z niewidomymi w zakresie ich ogólnego rozwoju i przygotowania do życia w społeczeństwie. Prowadzona była również nauka zawodu: dziewiarstwa, tkactwa artystycznego, meblarstwa, obróbki metali. Pierwsza szkoła dla społecznie niedostosowanych została zorganizowana przez Towarzystwo Osad Rolniczych i Przytułków Rzemieślniczych w Studzieńcu (1876 r.) dla chłopców i w Puszczy Mariańskiej (1891 r.) dla dziewcząt. Wprowadzono tam złagodzenie systemu wychowawczego, opierając pracę resocjalizacyjną z młodzieżą na życzliwości i wzajemnym zaufaniu. Jednakże pierwsze formy kształcenia rzemieślniczego wprowadzono już w 1629 roku w Instytucie Moralnej Poprawy Dzieci w Mokotowie (obecnie dzielnica Warszawy). Istotne zmiany w tym szkolnictwie nastąpiły po II wojnie światowej, kiedy do pracy resocjalizacyjnej obok pedagogów specjalnych włączono sędziów dla nieletnich, kuratorów sądowych zawodowych, kuratorów społecznych oraz psychologów, psychiatrów i neurologów.

Chociaż pierwsza szkoła dla dzieci z lekkim stopniem upośledzenia umysłowego powstała w Poznaniu w 1897 r., właściwy rozwój szkolnictwa dla upośledzonych umysłowo rozpoczął się po roku 1918 (odzyskanie przez Polskę niepodległości). Istotnym wydarzeniem było utworzenie w 1922 roku przez Marię Grzegorzewską Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, kształcącej nauczycieli szkół specjalnych.

Najwcześniej stosowaną formą opieki nad przewlekle chorymi i kalekami były tzw. Kolonie. Były one organizowane w 1886 r. w Rymanowie Zdroju, 1890 r. w Rabce, 1909 r. w Krynicy, w 1918 r. i 1920 r. w Busku-Zdroju, w 1919 r. w Otwocku. Po odzyskaniu niepodległości zaczęły powstawać szkoły, z których najstarszą jest „szkoła-uzdrowisko” w Otwocku (1919 r.). Trzy lata później powstała szkoła podstawowa, a w dalszej kolejności szkoła licealna w sanatorium przeciwgruźliczym w Zakopanem. Następnie objęto opieką szkolną dzieci chore na jaglicę (Witkowice k. Krakowa w 1923 r.), padaczkę (Tworki 1923 r.), z porażeniem kończyn dolnych (Busko-Zdrój w 1926 r.).

W okresie okupacji hitlerowskiej funkcjonowały nieliczne szkoły i zakłady dla dzieci z upośledzeniem umysłowym, a ich działalność była wyrazem obrony zasad moralnych i humanitarnych, przeciwstawiania się programowi wyniszczenia osób niepełnosprawnych. Szkoły specjalne na terenach włączonych do Rzeszy zamykano. W Generalnej Guberni pracował Instytut Głuchoniemych w Warszawie, trzy szkoły dla upośledzonych umysłowo, zakłady dla dziewcząt i chłopców „moralnie zaniedbanych” i Zakład dla Niewidomych w Laskach pod Warszawą.

Po wojnie odradzało się szkolnictwo specjalne i powstawały nowe szkoły i zakłady dla inwalidów wojennych. Zasadniczym celem pracy tych placówek było usamodzielnienie inwalidów oraz przygotowanie ich do pracy zawodowej. W roku 1956 ukazał się dekret o obowiązku szkolnym, na mocy którego dzieci uznane za niezdolne do nauki w normalnych szkołach podstawowych miały wypełniać obowiązek szkolny w szkołach specjalnych.

W latach 60. i 70. powstało wiele nowych szkół specjalnych, zakładów specjalnych, a później ośrodków szkolno-wychowawczych, tj. placówek składających się z jednej lub kilku szkół (czasem z przedszkolem) i z internatu. Do chwili obecnej funkcjonuje ponad 300 tego typu placówek. Nowością w tym czasie był system szkolnictwa przyszpitalnego tam, gdzie dzieci i młodzież ze względu na przewlekłe choroby np. gruźlicę musieli długo przebywać w szpitalu, a także szkoły zawodowe dla młodzieży upośledzonej umysłowo. Od 1962 roku wprowadzono indywidualne nauczanie uczniów niepełnosprawnych w ich domu rodzinnym. Natomiast w 1963 r. uruchomiono pierwszą w Polsce tzw. szkołę życia kształcąca dzieci głębiej upośledzone umysłowo. Od 1968 r. wprowadzono system opracowywania i wydawania specjalnych podręczników szkolnych.

W roku 1993 powstały normy prawne regulujące kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dokument ten pozwalał m.in. tworzyć klasy i szkoły integracyjne. W latach 1994-1997 wprowadzono zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim.

Reforma systemu edukacji wprowadziła kształcenie uczniów niepełnosprawnych do zasadniczego nurtu oświaty.

Kierunki zmian

W ramach kontynuacji reformy systemu oświaty od 1 września 2004 r. uruchomiono trzyletnie szkoły specjalne przysposabiające do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, których ukończenie będzie umożliwiało uzyskanie świadectwa potwierdzającego przysposobienie do pracy.

W roku 2005 wprowadzono zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka (przewidziane dla dzieci od wykrycia niepełnosprawności do 6. roku życia).

„Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010” przewiduje opracowanie i wdrożenie programów lokalnych dla usuwania barier w dostępie do edukacji, w tym ze szczególnym uwzględnieniem osób niepełnosprawnych oraz przybliżania kształcenia ustawicznego do miejsca zamieszkania

„Strategia Informatyzacji Rzeczypospolitej – ePolska” przewiduje: doprowadzenie do stanu, w którym każdy absolwent szkoły ponadgimnazjalnej (w tym absolwent niepełnosprawny) potrafi posługiwać się komputerem oraz czerpać korzyści z posługiwania się Internetem; zapewnienie technicznych możliwości wyrównywania szans pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym osób niepełnosprawnych z wykorzystaniem metod e-learningu.

„Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012” przewiduje opracowanie programu wspierania edukacji młodzieży niepełnosprawnej, mającego na celu umożliwienie im powszechnego dostępu do kształcenia i podnoszenia kwalifikacji.

Cele Programu Operacyjnego „Wykształcenie i kompetencje” Narodowego Planu Rozwoju 2007-2013 to:

- przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu poprzez edukację,
- wzmocnienie kształcenia dla gospodarki opartej na wiedzy,
- zapewnienie wysokiej jakości systemu edukacji.

Bibliografia:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012

Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010

Strategia Informatyzacji Rzeczypospolitej – ePolska

Edukacja w Polsce w procesie zmian społecznych

Program Operacyjny „Wiedza i kompetencje”

Definicja i Diagnoza Grup docelowych

EDUKACJA

Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w formie nauki w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych lub indywidualnego nauczania.

Kształceniem specjalnym obejmuje się następujące grupy dzieci i młodzieży niepełnosprawnej:

- z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim
- z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym
- niesłyszących
- słabo słyszących
- niewidomych
- słabo widzących
- niepełnosprawnych ruchowo
- z przewlekłą chorobą
- z zaburzeniami psychicznymi
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi i z autyzmem
- niedostosowanych społecznie, zagrożonych uzależnieniem, z zaburzeniami zachowania.

W publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych działają zespoły orzekające o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, oraz o potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły.

Zespoły określają w orzeczeniu zalecaną formę kształcenia specjalnego: w szkole ogólnodostępnej, szkole integracyjnej lub oddziale integracyjnym, szkole specjalnej lub oddziale specjalnym albo w specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym.

Pomoc dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odchyleniami od normy, obejmuje w Polsce: poradnictwo i doradztwo, pomoc ambulatoryjną, opiekę i pomoc w szkole, kształcenie oraz opiekę w przedszkolach i szkołach specjalnych. Poradnictwem i doradztwem zajmują się poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Do ich zadań należą:

- rozpoznawanie stanu rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży od lat 3 do lat 18 i powyżej oraz prowadzenie rejestracji dzieci z odchyleniami od normy rozwojowej na określonym terenie, stawianie diagnozy w zakresie lekarskim (rozwój fizyczny i jego niepełnosprawności), psychologicznym (diagnoza rozwoju intelektualnego, psychomotoryki, funkcji analizatorów, osobowości), pedagogicznym (stopień zaawansowania w nauce, zakres braków i opóźnień) i socjalnym (sytuacja i warunki życia w rodzinie itp.),

- orzekanie o formie pomocy dydaktyczno-wyrównawczej, korekcyjno-kompensacyjnej dla dzieci z odchyleniami i zaburzeniami oraz konieczności kierowania dzieci niepełnosprawnych do szkół i zakładów specjalnych lub innych form kształcenia specjalnego,
- prowadzenie badań kontrolnych dzieci i młodzieży pobierającej naukę w szkołach i przedszkolach specjalnych w celu ewentualnego rozpatrzenia możliwości powrotu niektórych dzieci do szkół macierzystych, ogólnodostępnych (korekta pierwotnych diagnoz),
- podejmowanie działań profilaktycznych, w tym: poradnictwo dla rodziców i nauczycieli, oddziaływanie na środowisko,
- organizowanie świetlic terapeutycznych.

Poradnie udzielają pomocy wszystkim zgłaszającym się osobom bezpłatnie i na zasadzie dobrowolności.

Na podstawie wyników badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich przeprowadzonych przez specjalistów poradni bądź spoza poradni zespół orzecznicy, w skład którego wchodzi: dyrektor lub wicedyrektor poradni jako przewodniczący, psycholog, pedagog, lekarz specjalista oraz w miarę potrzeby inne osoby, wydaje orzeczenie kwalifikujące dzieci i młodzież niepełnosprawną do odpowiednich form kształcenia specjalnego (w tym do nauczania indywidualnego). Zespoły takie orzekają i kwalifikują również dzieci i młodzież niedostosowaną społecznie lub zagrożoną uzależnieniem do placówek resocjalizacyjnych; dzieci i młodzież całkowicie lub częściowo pozbawioną opieki rodzicielskiej – do placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Zasady i tryb orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania oraz zasady kierowania do odpowiednich szkół i placówek regulują:

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologicznej i pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach,
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych,
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej,
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (zmienione 29 stycznia 2003 r.).

W roku szkolnym 2006/2007 funkcjonowało 565 publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych (w tym 21 poradni specjalistycznych i 17 filii).

Akty prawne:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu

-Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych

-Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie stażu adaptacyjnego i testu umiejętności w toku postępowania o uznanie nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela

-Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania

Gmina właściwa co do miejsca zamieszkania ucznia jest ustawowo zobowiązana do zapewnienia dowozu i opieki dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej uczącej się w szkołach podstawowych i gimnazjach (realizujących obowiązek szkolny i obowiązek nauki).

W związku z wprowadzeniem obowiązkowego wychowania przedszkolnego dla dzieci, które ukończyły 6 lat, gminy zostały zobowiązane do zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym bezpłatnego dowozu i transportu.

Dzieci i młodzież niepełnosprawna objęte są systemem pomocy materialnej, zgodnie z kryteriami związanymi z dochodami ich rodziców lub opiekunów, osiągnięciami w nauce lub miejscem zamieszkania (np. tereny wiejskie, małe miasteczka).

Dzieci niepełnosprawne zostały włączone do krajowego programu „Wyprawka szkolna”. Dzieci pochodzące z rodzin o niskim statusie materialnym, idące do pierwszej klasy szkoły podstawowej, otrzymują nieodpłatnie komplet podręczników szkolnych.

Corocznie drukuje się kilka lub kilkanaście tytułów podręczników szkolnych i książek pomocniczych przeznaczonych dla uczniów niewidomych, słabo widzących, niesłyszących, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym. Podręczniki te wydawane są szkołom nieodpłatnie poprzez kuratoria oświaty.

Akty prawne:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym
Uchwała nr 19/2003 Rady Ministrów z dnia 28 stycznia 2003 w sprawie "Rządowego programu wyrównywania warunków startu szkolnego uczniów w 2003 r. "Wyprawka szkolna".

Szkoła integracyjna (przedszkole integracyjne) i oddział integracyjny to odpowiednio szkoła lub oddział, w których uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczą się i wychowują razem z pozostałymi uczniami. Za integracyjne szkoły (przedszkola) uznaje się te jednostki, w których wszystkie oddziały są oddziałami integracyjnymi.

W roku szkolnym 2006/07 w 5.200 oddziałach integracyjnych zorganizowanych w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych uczyło się 22.142 uczniów niepełnosprawnych – 3,16% wszystkich uczniów niepełnosprawnych.

Szersze włączanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do kształcenia i wychowania razem z dziećmi i młodzieżą pełnosprawną w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych i szkołach integracyjnych ma na celu naukę w grupie rówieśniczej jak najbliższej miejsca zamieszkania. Sprawnych uczniów można w tych warunkach nauczyć tolerancji dla inności drugiego człowieka oraz zasady solidarności i demokracji w odniesieniu do swoich niepełnosprawnych koleżanek i kolegów.

W publicznych przedszkolach i szkołach organizowane są oddziały specjalne. Jest to organizacyjna forma integracji. W oddziałach specjalnych mogą być stosowane programy wychowania odpowiedniego typu przedszkola specjalnego lub wybrany program przedszkola ogólnodostępnego. Nauka w klasach specjalnych odbywa się według planów i programów nauczania odpowiedniego typu szkół specjalnych lub ogólnodostępnych.

W oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych liczba uczniów powinna odpowiadać liczbie uczniów w oddziałach odpowiedniej szkoły specjalnej.

W roku szkolnym 2006/07 w 408 szkolnych oddziałach specjalnych zorganizowanych w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych ogólnodostępnych uczestniczyło w zajęciach 3.173 uczniów niepełnosprawnych – 1.9% wszystkich uczniów niepełnosprawnych.

Poza formami kształcenia integracyjnego ma miejsce również integracja pojedynczych uczniów niepełnosprawnych w ogólnodostępnych przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Dzieci z różnego typu zaburzeniami (z uszkodzeniem słuchu, wzroku, zaburzeniami zachowania, przewlekłe chore i niepełnosprawne ruchowo, niedostosowane społecznie) uczęszczają do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych i tam bardzo często realizują program nauczania szkoły ogólnodostępnej. Tylko dzieci upośledzone umysłowo w stopniu umiarkowanym lub znacznym realizują program opracowany z uwzględnieniem oddzielnej podstawy programowej.

W roku szkolnym 2006/07 w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych 50.525 dzieci i młodzieży niepełnosprawnych uczyło się w 24.104 oddziałach ogólnodostępnych – 28,30% wszystkich uczniów niepełnosprawnych.

Akty prawne:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Kształcenie specjalne jest integralną częścią systemu oświaty w naszym kraju. Mówi o tym ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Kolejne zmiany tej ustawy wprowadzały zapisy definiujące i porządkujące organizację kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Nowy ustrój szkolny, w tym również zreformowane kształcenie specjalne (na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum), zawierała ustawa z 8 stycznia 1999 r. – przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Zmiany wprowadzające nowe szkoły ponadgimnazjalne zawarła ustawa z 15 marca 2002 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

Wykaz rozporządzeń, których podstawę prawną stanowi ustawa o systemie oświaty

- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 11, poz. 114);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2003 r. Nr 5, poz. 46);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz.U. Nr 13, poz. 114 ze zmianami);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 29 stycznia 2003 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. z 2003 r. Nr 23, poz. 193);
- rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 27 lutego 2003 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej i jednostkach pomocy społecznej (Dz.U. z 2003 r. Nr 51, poz. 446);
- Ustawa z 19 sierpnia 1994 w sprawie ochrony zdrowia psychicznego gdzie Minister Edukacji Narodowej jest odpowiedzialny za edukację dzieci i młodzieży w dużym stopniu niepełnosprawności.

Źródło prawa:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Ustawa z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty

Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994r. o ochronie zdrowia psychicznego

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży, oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania
Ustawa z dnia 15 marca 2002r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 grudnia 2002r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie stażu adaptacyjnego i testu umiejętności w toku postępowania o uznanie nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2003r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 27 lutego 2003 r. w sprawie organizacji kształcenia oraz warunków i form realizowania specjalnych działań opiekuńczo-wychowawczych w szkołach specjalnych zorganizowanych w zakładach opieki zdrowotnej i jednostkach pomocy społecznej

Główny cel

Celem szkoły jest w szczególności przygotowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do życia w integracji ze społeczeństwem, poprzez:

- osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju uczniów w dostępnym im zakresie, za pomocą specjalnych metod
- przygotowanie do życia w rodzinie i społeczności lokalnej oraz
- przygotowanie do wykonywania zawodu.

Realizując te cele, szkoła powinna wyposażyć uczniów w wiadomości i umiejętności, a także ukształtować społecznie wartościowe postawy. Przygotowując ucznia do aktywnego udziału w życiu społecznym, należy:

- wyposażyć go w odpowiednią wiedzę o strukturach społecznych,
- nauczyć korzystania z dóbr materialnych i kulturalnych,
- przygotować do pełnienia ról społecznych wynikających z pracy zawodowej,
- wyposażyć w wiedzę o przyrodzie i prawach nią rządzących,
- wdrożyć do przestrzegania zasad higieny, dbałości o zdrowie i czynnego wyczynku.

Celem pracy dydaktyczno-wychowawczej w sferze ekonomiczno-społecznej jest:

- wdrożenie do pracy,
- kształtowanie poczucia dyscypliny, porządku, gospodarności i odpowiedzialności za wykonaną pracę,
- kształtowanie umiejętności współdziałania i współżycia w grupie.

Akty prawne:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Specjalne środki

Liczba uczniów (wychowanków) w oddziale integracyjnym powinna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 uczniów (wychowanków) niepełnosprawnych. Szkoła z oddziałami integracyjnymi może zatrudnić dodatkowo nauczycieli posiadających specjalne przygotowanie pedagogiczne (tzw. nauczyciel wspomagający). Nauczyciel taki może pracować na wszystkich zajęciach edukacyjnych oddziału klasowego lub tylko na niektórych. Nauczyciele-specjaliści pracują również z uczniami niepełnosprawnymi indywidualnie, ucząc ich specyficznych technik edukacyjnych np. pisma brajlowskiego, języka migowego, a także technik wspierających jego rozwój, np. technik samodzielnego poruszania się, technik widzenia itp. W małych szkołach w oddziałach integracyjnych dzieci niepełnosprawne stanowią grupę bardziej zróżnicowaną (w jednym oddziale są np. dzieci niewidome, niesłyszące i niepełnosprawne ruchowo). W większych szkołach, gdzie na jednym poziomie zorganizowanych zostało kilka oddziałów, istnieje możliwość dobierania dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych do oddziału według odpowiednich zasad sprzyjających rozwojowi całego zespołu klasowego

W Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie utworzono Zespół ds. Kształcenia Specjalnego. Zespół ten organizuje kursy doskonalące i kwalifikacyjne dla nauczycieli szkół i placówek, przygotowuje materiały i publikacje merytoryczne oraz organizuje konferencje i warsztaty.

Szkoły i oddziały integracyjne wspierają Wojewódzkie Oddziały Metodyczne i Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne

Źródło:

Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej

Szkoły specjalne

Szkoła specjalna lub oddział specjalny to odpowiednio szkoła lub oddział dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub zorganizowanego w zakładzie opieki zdrowotnej, zakładzie lecznictwa uzdrowiskowego oraz jednostce pomocy społecznej.

W zależności od specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz rodzaju i stopnia niepełnosprawności dzieci i młodzieży mogą być zakładane i prowadzone specjalne:

- przedszkola (dla dzieci w wieku od 3 lat do rozpoczęcia nauki szkolnej, nie dłużej jednak niż do 10. roku życia),

- sześćioletnie szkoły podstawowe,
- trzyletnie gimnazja,
- dwuletnie lub trzyletnie zasadnicze szkoły zawodowe,
- oddziały przysposabiające do pracy, organizowane dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych,
- trzyletnie licea ogólnokształcące,
- trzyletnie licea profilowane,
- czteroletnie technika,
- szkoły policealne,
- specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze (placówki, w skład których wchodzi jedna lub kilka szkół specjalnych i internat),
- specjalne ośrodki wychowawcze (bursa specjalna z rozbudowanym programem rewalidacyjnym).

Liczba uczniów w oddziale specjalnym powinna wynosić:

- dla upośledzonych umysłowych w stopniu lekkim – od 10 do 16 uczniów,
- dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym lub znacznym – od 6 do 8 uczniów,
- dla niewidomych i słabo widzących – od 8 do 10 uczniów,
- dla niesłyszących i słabo słyszących – od 6 do 8 uczniów,
- dla uczniów z przewlekłą chorobą – od 10 do 16 uczniów,
- dla dzieci z zaburzeniami psychicznymi – od 6 do 8 uczniów,
- dla uczniów z autyzmem i niepełnosprawnościami sprzężonymi – od 2 do 4 uczniów
- dla niepełnosprawnych ruchowo – od 8 do 12 uczniów
- dla niedostosowanych społecznie, zagrożonych uzależnieniem i z zaburzeniami zachowania – od 10 do 16 uczniów

Ponadto dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie, z zaburzeniami zachowania lub zagrożonych uzależnieniem, organizuje się placówki opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne (na mocy ustawy o pomocy społecznej).

W zakresie szkolnictwa specjalnego możliwe jest funkcjonowanie szkół i placówek publicznych i niepublicznych.

Zakładanie i prowadzenie przedszkoli specjalnych publicznych należy do zadań własnych gmin. Zakładanie i prowadzenie publicznych: szkół specjalnych, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych i specjalnych ośrodków wychowawczych należy zaś do zadań własnych powiatu.

Uczniowie mają prawo do pomocy psychologicznej i pedagogicznej. Pomoc ta wspomaga rozwój psychofizyczny i efektywność uczenia się przez korygowanie odchyśleń od normy, wyrównywanie i korygowanie braków w opanowaniu programu nauczania oraz eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń, w tym zaburzeń zachowania. W przedszkolu organizuje się ją w formie specjalistycznych zajęć o charakterze terapeutycznym. W szkole oraz w placówce opiekuńczo-wychowawczej może być organizowana w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i zajęć specjalistycznych (socjoterapii oraz innych o charakterze terapeutycznym).

W roku szkolnym 2006/07 zapewniono wychowanie w przedszkolach specjalnych 2.383 niepełnosprawnym dzieciom – 26,52% wszystkich dzieci niepełnosprawnych w przedszkolach.

W roku szkolnym 2006/07 w szkołach specjalnych różnego szczebla (szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych) uczyło się 88.021 dzieci i młodzieży niepełnosprawnych – 53,71% wszystkich uczniów

niepełnosprawnych.

Akty prawne:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Dostępność placówek

Gmina właściwa dla miejsca zamieszkania ucznia jest ustawowo zobowiązana do zapewnienia dowozu i opieki dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej uczącej się w szkołach podstawowych i gimnazjach (realizujących obowiązek szkolny i obowiązek nauki). Dowóz może odbywać się transportem szkolnym, wynajętym przez szkołę samochodem specjalnie dostosowanym do przewozu osób niepełnosprawnych lub samochodem rodziców dziecka.

Uczniowie niepełnosprawni, dla których nie ma szkoły w pobliżu miejsca zamieszkania, mogą korzystać z internatów zorganizowanych w 391 specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych i 50 specjalnych ośrodkach wychowawczych.

Warunki przyjmowania i wybór szkoły

Do szkół i placówek kształcenia specjalnego przyjmowane są dzieci i młodzież, którym poradnia psychologiczno-pedagogiczna wydała orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Decydujący jest rodzaj niepełnosprawności oraz wiek ucznia. Obowiązek szkolny można odroczyć jedynie o jeden rok. Wybór formy kształcenia specjalnego (np. szkoła specjalna, szkoła z oddziałami integracyjnymi) należy do rodziców ucznia.

Podział na grupy – kryterium wieku

Jedynie w szkole specjalnej może być organizowany zerowy etap nauczania. Na tym etapie objęte działaniami edukacyjnymi są dzieci niepełnosprawne, które nie miały przygotowania przedszkolnego. Podobnie jak w szkołach ogólnodostępnych, w szkole podstawowej specjalnej istnieją dwa etapy nauczania: pierwszy obejmujący klasy od I do III (kształcenie zintegrowane) oraz drugi obejmujący klasy IV-VI. Trzeci etap edukacyjny realizuje się w 3-letnim gimnazjum specjalnym. Czwarty etap edukacyjny obejmuje kształcenie zawodowe lub ogólnokształcące. Uczniowie

niepełnosprawni w normie intelektualnej mogą kształcić się w szkołach średnich, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa maturalnego po zdaniu egzaminu maturalnego, umożliwiającego wstęp do wyższej uczelni. Mogą kształcić się również w zasadniczych szkołach zawodowych, których ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Uczniowie z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym mogą uczyć się czynności zawodowych w oddziałach przysposabiających do pracy.

Kształcenia specjalne dla uczniów niepełnosprawnych w normie intelektualnej i z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim organizuje się w systemie klasowo-lekcyjnym. W niektórych oddziałach klasowych stosuje się nauczanie wielopoziomowe, umożliwiające wyodrębnienie w klasie kilku grup uczniów o różnych poziomach wiadomości i umiejętności edukacyjnych.

Organizacja roku szkolnego

Organizacja roku szkolnego jest identyczna dla wszystkich szkół w kraju.

Szkoła z internatem może wybrać sześciodniowy tydzień pracy. Przerwa świąteczna może być tam łączona z przerwą międzysemestralną. W poszczególnych województwach kurator oświaty decyduje o terminie przerwy międzysemestralnej.

Programy nauczania, przedmioty

Programy nauczania w szkołach specjalnych (z wyjątkiem szkół dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym) oparte są na wspólnej podstawie programowej opracowanej dla danego etapu edukacyjnego. Programy nauczania mogą być opracowane przez nauczycieli danej szkoły i zatwierdzone przez radę pedagogiczną. Jeśli program ma znaleźć się w wykazie programów stosowanych w całej Polsce, to musi podlegać procedurze zatwierdzenia przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Ramowe plany nauczania przewidują dodatkowo 30 godzin zajęć rewalidacyjnych tygodniowo w ciągu 3 lat na każdym etapie edukacyjnym. Ramowe plany nauczania w szkołach specjalnych niewiele różnią się od ramowych planów nauczania w szkołach ogólnodostępnych.

W szkołach specjalnych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym przewidziano odrębne ramowe plany nauczania.

Akty prawne:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu

Metody nauczania i pomoce dydaktyczne

W szkołach specjalnych stosuje się takie same metody pracy dydaktyczno-wychowawczej jak w szkołach normalnych. Szczególny nacisk kładzie się jednak na indywidualizację pracy z każdym uczniem. Nauczyciel ma prawo wyboru szczególnych metod, form pracy i środków dydaktycznych, musi jednak stosować następujące zasady ortodydaktyki:

- Zasada gruntownej znajomości dziecka i przychodzenie mu ze specjalistyczną pomocą,
- Zasada dostosowania poczynań pedagogicznych do możliwości i potrzeb uczniów oraz warunków środowiskowych:
 - zasada indywidualizacji wymagań, metod, doboru środków dydaktycznych oraz organizacji i tempa pracy,
 - zasada przystępności treści nauczania,
 - zasada stopniowania trudności,
- Zasada aktywnego i świadomego udziału dziecka w procesie nauczania – uczenia się,
- Zasada wszechstronnej pogłębioności i przykładu,
- Zasada zintegrowanego oddziaływania (spójność, korelacja wewnątrzprzedmiotowa i międzyprzedmiotowa, współdziałanie specjalistów),
- Zasady trwałości osiągnięć, umiejętności korzystania z nich i dalszego ich doskonalenia:
 - zasada systematyczności (planowy i logiczny układ materiału nauczania),
 - zasada trwałości wiedzy (stałe utrwalanie nabytych wiadomości i umiejętności),
 - zasada wiązania teorii z praktyką (zastosowanie w życiu codziennym).

W nauczaniu w trzech pierwszych klasach szkół specjalnych stosowana jest metoda ośrodków pracy. Jest ona oparta na zintegrowanym nauczaniu, w którym występują tzw. ośrodki pracy, tj. tematy lub zagadnienia, przy których opracowaniu zadaniem dziecka jest: obserwować, wyłonić cechy istotne, wyodrębnić związki przyczynowe, przyswoić informacje dotyczące tego zagadnienia; wyrazić zebrane wiadomości drogą ekspresji konkretnej i oderwanej.

W nauczaniu dzieci z wadami słuchu stosuje się cztery główne metody: ustną, daktylograficzną, mimiczno-migową i kombinowaną.

Nową metodą stosowaną w rewalidacji jest biblioterapia. Określa się ją jako „program aktywności oparty na interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i nie drukowanych materiałów zarówno wyobrazeniowych, jak i informacyjnych, ułatwiający przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiągnięcie wglądu w normalny rozwój lub dokonywanie zmian w emocjonalnie zaburzonym wychowaniu”.

Ocena uczniów

W ciągu całego roku szkolnego uczniowie podlegają ocenie.

W klasach I-III szkoły podstawowej klasyfikacyjna ocena zachowania i zajęć edukacyjnych jest oceną opisową. Począwszy od klasy czwartej szkoły podstawowej ocenę końcoworoczną zajęć edukacyjnych ustala się w stopniach według sześciostopniowej skali ocen: celujący, bardzo dobry, dobry, dostateczny, dopuszczający, niedostateczny. Skala ocen zachowania to: wzorowe, dobre, poprawne i nieodpowiednie.

Wobec uczniów z upośledzeniem w stopniu umiarkowanym i znacznym na wszystkich etapach edukacyjnych stosowana jest ocena opisowa.

Na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych nauczyciel szkoły jest zobowiązany, na podstawie opinii lub orzeczenia publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne do

indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom.

Uczniowie niepełnosprawni przystępują do sprawdzianów i egzaminów zorganizowanych w formach uwzględniających ich dysfunkcję. Dotyczy to również egzaminu maturalnego. Niepełnosprawni absolwenci szkół średnich mają możliwość składania egzaminu maturalnego w formie pisemnej i ustnej, w sposób odpowiedni do ich możliwości mówienia, pisania i poruszania się. Jeśli jest to konieczne, w wydzielonej sali lub w domu absolwenta. Jedynie uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym nie przystępują do obowiązkowego sprawdzianu i egzaminów.

Promowanie

Na podstawie wymienionego rozporządzenia uczeń niepełnosprawny jest promowany do następnej klasy, jeżeli otrzymał oceny zgodnie z określonymi kryteriami, ze wszystkich przedmiotów i zajęć obowiązkowych, z wyjątkiem przedmiotów i zajęć, z których został zwolniony. Uczniowie otrzymują promocję do klasy wyższej decyzją rady pedagogicznej szkoły.

Akty prawne:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych T

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim kończą szkołę podstawową, gimnazjum i zasadniczą szkołę zawodową. Mogą również uzyskać kwalifikacje do wykonywania odpowiedniego zawodu. Natomiast uczniowie niewidomi, niesłyszący, przewlekle chorzy, niepełnosprawni ruchowo mogą, oprócz wyżej wymienionych szkół, ukończyć również pełne szkoły średnie, tj. technikum zawodowe (tytuł technik) albo też liceum profilowane lub liceum ogólnokształcące.

Najzdolniejsi uczniowie kontynuują naukę w szkołach wyższych. W roku akademickim 2006/07 we wszystkich typach uczelni wyższych studiowało ponad 19.920 studentów będących osobami niepełnosprawnymi, co stanowiło ponad 1,03% ogółu studentów.

Świadectwa

Wszyscy absolwenci szkół specjalnych, z wyjątkiem upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym, otrzymują świadectwa szkolne takie same jak uczniowie szkół ogólnodostępnych. Uczniowie szkół dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim otrzymują świadectwa promocyjne i świadectwa ukończenia szkoły z adnotacją "uczeń/uczennica realizował(a) program nauczania dostosowany do indywidualnych możliwości i potrzeb na podstawie orzeczenia publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej/specjalistycznej".

Uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym wydaje się świadectwa promocyjne lub ukończenia szkoły na odpowiednim druku, z zastosowaniem oceny opisowej.

Uczniom, którzy kończą oddziały przysposabiające do pracy, wydaje się świadectwa, na których drugiej stronie, w rubryce: „zajęcia edukacyjne obowiązujące” wpisuje się: „realizował/a/ program przysposobienia do pracy opracowany z uwzględnieniem treści zawartych w podstawie programowej kształcenia w zawodzie...”.

Szkoły prywatne

Szkoły i placówki mogą być publiczne lub niepubliczne o uprawnieniach szkoły publicznej. Szkoły podstawowe i gimnazja mogą być jedynie publiczne lub niepubliczne o uprawnieniach szkół publicznych. Szkoła publiczna jest instytucją edukacyjną powołaną przez organ administracji rządowej, jednostkę samorządu terytorialnego (gminę, powiat, województwo) lub inną osobę prawną lub fizyczną. Zapewnia ona bezpłatne nauczanie i realizuje ustalone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania programy nauczania, zasady oceniania i klasyfikacji uczniów. Szkoła niepubliczna jest instytucją edukacyjną prowadzoną przez osoby prawne lub osoby fizyczne na podstawie wpisu do ewidencji placówek i szkół niepublicznych, dokonanego w wydziale oświaty właściwej jednostki samorządu terytorialnego. Szkoła niepubliczna może uzyskać uprawnienia szkoły publicznej (prawo wydawania świadectw państwowych), jeśli realizuje minimum programowe oraz stosuje zasady klasyfikowania i promowania uczniów ustalone przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Dane statystyczne

Liczba placówek oraz liczba uczniów w szkolnictwie specjalnym w roku szkolnym 2004/05

Nazwa placówki	Liczba placówek	Liczba uczniów
Przedszkola specjalne	74	2361
Szkoły podstawowe specjalne	770	35052
Gimnazja	809	37140
Licea	36	1152
Szkoły zawodowe i ogólnie zawodowe, w tym:		
- zasadnicze szkoły zawodowe	419	23166
- zawodowe szkoły średnie i licea profilowane	64	1951
- szkoły policealne	6	313
Razem	2 178	100 984

Liczba uczniów niepełnosprawnych w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej (2004/05)

	Forma organizacyjna				
	Szkoła specjalna	Oddział specjalny w szkole ogólnodostępnej	Oddział integracyjny	Oddział ogólnodostępny	Nauczanie indywidualne
Szkoły podstawowe	35 052	1 653	12 641	30 166	9 700
Gimnazja	37 140	955	4 434	21 361	4 700
Szkoły ponadgimnazjalne	26 142	527	1 401	8 899	-

Zgodnie z obowiązującą definicją niepełnosprawności, głuchota, osoby głucho-nieme lub zaburzenia słyszeniu dzieci i młodzieży poniżej 16 r.ż., które nie mogą zostać zredukowane implantem ślimakowym lub inną pomocą medyczną powinny zostać objęte stałą opieką.

Szczegółowe dane pokazują, że jest około 6 500 dzieci ze znacznym lub głębokim upośledzeniem słuchu oraz 70 – 90 tys. dzieci z łagodnym upośledzeniem. 90% dzieci z częściową utratą słuchu uczą się z zwykłych szkółach, natomiast prawie wszystkie dzieci niesłyszące uczą się w szkołach specjalnych.⁵⁹

Najważniejszymi czynnikami dla uczniów z zaburzeniami słuchu są małe klasy, doświadczeni nauczyciele, którzy znają ich problem i potrzeby, ich wcześniejszą edukację a przede wszystkim posługują się językiem migowym. Bardzo ważny jest także poziom rozwoju intelektualnego i osobistego ucznia. Nie należy zapominać o roli rodziców upośledzonego dziecka. Mogą być oni zaangażowani zapoznając się z materiałem, współpracując z nauczycielami, rozwijając wiedzę dziecka, jego zainteresowania i giętkość językową.

Analiza została przeprowadzona w 219 szkołach w 2004 roku. Powyższe szkoły zdołały wypracować wysokie standardy, ale także w szkołach, które mają swoje słabe strony. Okazało się, że najlepsze wyniki zostały osiągnięte w podstawowych szkołach specjalnych (4,6 punktów w skali od 1 do 5), integracyjnych gimnazjach lub w gimnazjach z oddziałami integracyjnymi (4,4), oraz w integracyjnych szkołach podstawowych (4,3). Najsłabsze wyniki zostały osiągnięte przez powszechne szkoły podstawowe (3,3) i powszechne gimnazja (3,5). Zalecenie przygotowania specjalnego wyposażenia dla uczniów niepełnosprawnych, które będzie odpowiadało ich potrzebom, zostało bardzo nisko ocenione w powszechnych szkołach podstawowych (2,5) oraz w powszechnych gimnazjach (2,7).

Badanie wykazało, że uczniowi niepełnosprawni otrzymują najlepsze wykształcenie i rehabilitację w warunkach specjalnie dla nich przystosowanych.

W całej Polsce jest 35 ośrodków, które zapewniają warunki edukacyjne na różnych poziomach (podstawowym, poziomie gimnazjum, średnim i zawodowym) uczniom niepełnosprawnym. W Łodzi są 3 takie ośrodki, uczy się w nich 450 osób. Ankiety w ramach projektu SENSORY zostały dostarczone do ww. ośrodków.

Ankiety opracowane przez zespół międzynarodowy zostały dostosowane do polskich realiów, ze względu na różnice w systemach edukacyjnych. Mimo to niektóre odpowiedzi wydają się zbędne, co widać w poniższej prezentacji.

Krzywickiego – gimnazjum, ul. Siedlecka oraz Wólczarska: młodzież (gimnazjum, liceum, liceum zawodowe).

40 uczniów

Rodzaj głuchoty: Umiarkowana: 15; Lekka: 9; Poważna: 16

Preferowany język: Migowy: 17; Ustny: 7; Oba: 15; bez odpowiedzi: 1

Czy twój nauczyciel zna język migowy? Tak: 19; Nie wszyscy: 20

Posługuje się językiem mówionym: Tak: 10; Nie: 12; czasami: 8; Bez odpowiedzi: 1

Indywidualny kontakt z nauczycielem: Tak: 11; Nie: 20; czasami: 8

Czy masz tłumacza języka migowego? Nie: 34; Tak: 2; Zdarza się: 1; Nie korzystałem: 1; Bez odpowiedzi: 2

Czy są programy integracyjne w klasie? Nie: 28; Tak: 3; Bez odpowiedzi: 9

Poziom komunikacji z nauczycielami: Doskonały: 5; Dobry: 28; Niedobry: 1; Z niektórymi dobry, z niektórymi nie: 6

Poziom komunikacji z kolegami: Doskonały: 16; Dobry: 21; Bez odpowiedzi: 1; Zależy z kim: 2

Co sądzisz o swoim szkoleniu personalnym? Jest niewystarczające: 2; jest dobre: 10; Będę kontynuować studia: 12;

Takie sobie- 1; Bez odpowiedzi: 15

Czy będziesz kontynuować studia? (t/n) Nie 7; Tak: 33

Czy uważasz, że są braki w szkołach względem uczniów niesłyszących??? (tak/nie) Jeśli tak, to jakie? Nie: 27; Tak: 6;

Nie wiem: 4

Czy oczekujesz innego wsparcia ze strony szkoły? Jeśli tak, jakiego? Nie: 24; Bez odpowiedzi: 4; Tak: 9 (terapii mowy, prywatnych lekcji, stypendiów); Nie wiem: 2

Szkoła przy ul. Krzywickiego

Liczba uczniów: 99 Liczba uczniów niepełnosprawnych: 99

Głusi: 99 Migający: 99

Liczba nauczycieli: 20, 1 pedagog

Liczba godzin/studenckich na nauczyciela

Nie ma indywidualnych konsultacji.

Uczniowie mają do dyspozycji około 20 godzin konsultacji tygodniowo, lub więcej jeśli to konieczne.

⁵⁹ B. Szczepankowski, Język migany w szkole, wyd. III, WSiP Spółka Akcyjna, Warszawa, 1988, s. 11.

Asystenci komunikacji: nie
Wykształcenie pedagogów, psychologa i nauczycieli pracujących z uczniami z zaburzeniami słuchu; Studia podyplomowe
Szkolenia dla pedagogów
Pedagogika + surdopedagogika + język migowy (certyfikat ukończenia szkolenia)
2 rodzaje kursów: dla tłumaczy i nauczycieli. Dla tłumaczy są dwa poziomy, dla nauczycieli trzy. Po ukończeniu kursu w PZG, można przystąpić do egzaminu Polskiego Stowarzyszenia Osób Nieśłyszących: dla tłumaczy (certyfikat T1 i T2), dla nauczycieli (W1 i W2), specjalista języka migowego.
Liczba tłumaczy języka migowego: 0.
Usługi dla rodzin: wypełnianie dokumentów; wsparcie emocjonalne i materialne; kontakty z instytucjami
Kontakt z instytucjami opieki medycznej: kontakt z kliniką terapii mowy współpracującą ze szkołą
Wsparcie psychologa: tak
Liczba psychologów: 1
Programy integracyjne: nie
Wsparcie pracowników społecznych: nie
Biuro ds. studentów niepełnosprawnych: nie
Usług dostarczane przez pedagoga, psychologa i nauczycieli poprzez stronę internetową.

Zarządzanie Szkołą przy ul. Siedleckiej

Liczba uczniów: 174
Głusi: 82 Migający: 82 Mówiący: 10 Inny rodzaj niepełnosprawności: 0
Liczba nauczycieli: 28, 1 pedagog
Liczba godzin/studenckich na nauczyciela
Nie ma indywidualnych konsultacji.
Uczniowie mają do dyspozycji około 20 godzin konsultacji tygodniowo, lub więcej jeśli to konieczne.
Wykształcenie pedagogów, psychologa i nauczycieli pracujących z uczniami z zaburzeniami słuchu; Studia podyplomowe
Szkolenia dla pedagogów
Pedagogika + surdopedagogika (270 h) + język migowy (certyfikat ukończenia szkolenia)
2 rodzaje kursów: dla tłumaczy i nauczycieli. Dla tłumaczy są dwa poziomy, dla nauczycieli trzy. Po ukończeniu kursu w PZG, można przystąpić do egzaminu Polskiego Stowarzyszenia Osób Nieśłyszących: dla tłumaczy (certyfikat T1 i T2), dla nauczycieli (W1 i W2), specjalista języka migowego.
Liczba tłumaczy języka migowego: 3.
Usługi dla rodzin: wypełnianie dokumentów; wsparcie emocjonalne i materialne; kontakty z instytucjami
Kontakt z instytucjami opieki medycznej: kontakt z kliniką terapii mowy współpracującą ze szkołą
Wsparcie psychologa: tak Liczba psychologów: 1
Programy integracyjne: tak „Wigwam II”
Wsparcie pracowników społecznych: nie
Biuro ds. studentów niepełnosprawnych: nie

Zarządzanie Szkołą przy ul. Wólczańskiej

Ankieta dotyczy tylko Liceum (Szkoła podstawowa i Gimnazjum nie brały udziału w ankiecie)
Liczba uczniów: 163 w szkole podstawowej i gimnazjum; 49 w liceum
Migający: 10 Mówiący: 10 Inny rodzaj niepełnosprawności: 3
Liczba nauczycieli: 22, 1 pedagog
Liczba godzin/studenckich na nauczyciela
Nie ma indywidualnych konsultacji.
Uczniowie mają do dyspozycji około 20 godzin konsultacji tygodniowo, lub więcej jeśli to konieczne.
Wykształcenie pedagogów, psychologa i nauczycieli pracujących z uczniami z zaburzeniami słuchu; Studia podyplomowe
Szkolenia dla pedagogów
Kilka kursów rocznie (zależnie od potrzeb). Każdy kurs trwa ok. 12 godzin.
3 kursy języka migowego dla nauczycieli. Każdy kurs trwa ok. 105 godzin.
2 rodzaje kursów: dla tłumaczy i nauczycieli. Dla tłumaczy są dwa poziomy, dla nauczycieli trzy. Po ukończeniu kursu w PZG, można przystąpić do egzaminu Polskiego Stowarzyszenia Osób Nieśłyszących: dla tłumaczy (certyfikat T1 i T2), dla nauczycieli (W1 i W2), specjalista języka migowego.
Liczba tłumaczy języka migowego: Jest kilku tłumaczy z kwalifikacjami (T1 i T2), tylko 1 ma certyfikat. Jednakże każdy nauczyciel ukończył kurs języka migowego.
Usługi dla rodzin: a) Doradztwo b) konsultacje z surdopedagogiem, psychologiem, specjalistą terapii mowy, szkolnym pedagogiem
Kontakty z usługami opieki zdrowotnej: bardzo dobre
Wsparcie psychologa: tak Liczba psychologów: 1
Programy integracyjne: Według reguł wewnętrznych, dopasowane do zdolności ucznia
Wsparcie pracowników społecznych: kontakty z rodzinami, brak kontaktów z uczniami.
Biuro ds. studentów niepełnosprawnych: nie
Usług dostarczane przez pedagoga, psychologa i nauczycieli poprzez stronę internetową.

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

8 studentów:
Umiarkowana: 2; Lekka: 1; Poważna: 5
Preferowany język: Migowy: 1; Ustny: 1; Oba: 4; bez odpowiedzi: 2
Czy w szkole jest specjalna rekrutacja dla osób niesłyszących? Tak: 3; Nie: 5
Czy masz korepetytora? (tak/nie) Tak: 4; Nie: 4

Czy masz tłumacza języka migowego? (tak/nie) Tak: 8

Ile godzin tygodniowo korzystasz z usług tłumacza? 1 lub 2 godz.: 5; 2 godz.: 1; 30 godz. :1; 6 – 7 godz. Podczas wykładów, indywidualnie: 2 godz.: 1

Jakie to są usługi? Robienie notatek: 8

Poziom komunikacji z nauczycielami: Doskonały: 2 Dobry: 6

Poziom komunikacji z kolegami: Doskonały: 2; Dobry: 5; Niedobry: 1

Czy będziesz kontynuować studia? Tak: 7; Być może: 1

Co sądzisz o twoim poziomie studiów w przyszłości? Dobry: 8

Czy w Szkole jest biuro ds. osób niepełnosprawnych? Nie: 8; 2 osoby chciałyby, że powstało.

Wnioski

Liczba studentów na poziomie licencjata ok. 1200 / głuchych, z zaburzeniami słuchu 12

Liczba studentów na poziomie magisterskim ok. 450 / głuchych, z zaburzeniami słuchu 14

Studenci na poziomie licencjata, którzy czytają z ust: a) płynnie - 3; b) tylko przy bezpośrednim kontakcie, więc mogą sobie poradzić np. w bibliotece, ale nie radzą sobie np. podczas wykładów – 6; c) nie czytają z ust -3.

Dziewięć nie może dostarczyć takich informacji dla studentów na poziomie magisterskim.

Wszyscy studenci są biegli w języku migowym (większość z nich studiuje w warunkach, gdzie używany jest język migowy)

Liczba tłumaczy – 4 , 2 z nich ma upośledzenie słuchu

Liczba godzin doradztwa na nauczyciela dla studenta:

W pierwszym semestrze studiów licencjackich i magisterskich - 1500 godzin (grant finansowy z PERFONU -70 000 zł) I prawie tyle samo na drugim semestrze

Średnia liczba godzin tłumacza na studenta to 58 (na poziomie licencjatu to 100 godzin) .

Jest osoba odpowiedzialna za pomoc studentom niepełnosprawnym. Należy to do kompetencji wice-Rektora odpowiedzialnego za kształcenie i kontakty zagraniczne (prof. dr Dorota Podgórska-Jachnik). Wice-Rektor jest rzecznikiem osób niesłyszących. Jest rzecznikiem osób z indywidualnym tokiem nauczania, jest psychologiem i pedagogiem z dyplomem z zakresu surdopedagogiki, 1. stopień kursu języka migowego, doktorat z zakresu komunikacji z dziećmi głuchymi, kurs z zakresu przygotowania miejsca pracy dla osób niesłyszących, 6 lat doświadczenia jako przedstawiciel Rektora w zakresie osób niesłyszących. Obecnie pracuje także jako psycholog w ośrodku aktywizacji osób głuchych.

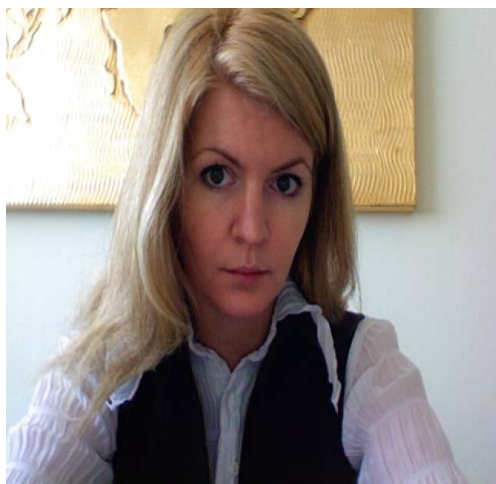
1. Brak korepetytora ale jest osoba odpowiedzialna za nadzór nad studentami z indywidualnym tokiem nauczania- obecnie jest 4 takich studentów (prof. dr Dorota Podgórska-Jachnik)
2. Brak osób sporządzających notatki. Studenci mają możliwość darmowego kopiowania materiałów(materiały przygotowane przez nauczycieli, a nie książki). Nauczyciele ukończyli podstawowe szkolenie i otrzymali materiały, których zadaniem jest pomoc w nauczaniu osób niesłyszących. Rozumiej problemy, z jakimi spotykają się studenci w czasie robienia notatek. Studenci są uświadamiani jak ważne jest podzielenie się notatkami z kolegami niesłyszącymi.
3. Kwalifikacje tłumaczy języka migowego:
 - 2 osoby słyszące, 2 głuche, jedna z osób słyszących jest córką głuchych rodziców.
 - Wszyscy są wykształconymi nauczycielami (1 z nich ukończył pedagogikę specjalną, 1 pedagogikę rehabilitacyjną, 2 pedagogikę społeczną + surdopedagogikę)
 - Wszyscy mają uprawnienia tłumaczy.Nie są osobami robiącymi notatki, ani asystentami.

Lucyna Sadowska

Urodziłam się w Polsce, w miejscowości Sarnia Zwola. To mała wioska położona w Górach Świętokrzyskich. W wieku dwóch lat zachorowałam na zapalenie obu uszu, co spowodowało całkowitą utratę słuchu. Mimo to ukończyłam ośmioletnią szkołę podstawową dla słyszących. Radziłam sobie tam dobrze dzięki temu, że odczytuję mowę z ruchu ust. Następnie ukończyłam trzyletnią szkołę zawodową dla niesłyszących w Krakowie na kierunku tkactwo. Jestem tkaczem artystycznym, niestety nie pracuję już w zawodzie z powodów zdrowotnych. Obecnie należę do Polskiego Związku Głuchych w Łodzi, tam też mieszkam. Zajmuję się pracą społeczną w PZG. Jestem skarbnikiem w zarządzie PZG w Łodzi.

I was born in Poland, in Sarnia Zwola. It is a small village situated in Świętokrzyskie Mountains. At the age of 2 I fell ill to both ear inflammation, which led to the complete loss of hearing. Despite of this I graduated eight-year primary school for hearing children. I was able to manage with this because I could read lips very well. Then I graduated a three-year vocational school for the deaf in Cracow, where I have learnt weaving. I am an artistic weaver but unfortunately, because of health related reason I do not work in my profession anymore. At present I live in Lodz, and I am a member of Polish Association of the Deaf in Lodz, where I do community service. I am a treasurer in the board of Polish Association of the Deaf in Lodz.

Anna Ziemecka-Poteraj (M.A. M.B.A.)



Head of EU Unit at WSINF.

M.A. in International Economical and Political Relations at the University of Lodz and M.B.A in International Management at the University of Lyon.

10 years of experience in the international projects management field.

Main domain:

international relations, networking, team building, conflict resolution, tendencies on the European labour market, vulnerable groups identification,

M.A. thesis on Audiovisual Policy of the European Union.

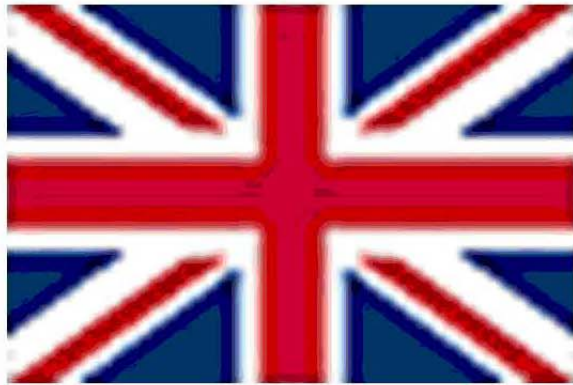
Role in the project: project management in Poland, dissemination, target group identification and selection.





Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme



Italy
REGION Abruzzo
Background

The history of our country, regarding the education of the deaf, unlike what happened in other nations, is characterized by a rigidly oral choice which, for almost a century, has conditioned the pedagogical and teaching methods. In name of this choice, the sign language, that has been always used by the deaf to communicate, has been excluded from education and school, cancelling centuries of history and traditions in the education of the deaf and conditioning in a negative way the social life of the deaf.

For deaf people, to be bilingual means to know both sign language and spoken and written Italian, that needs a long speech-therapy, which can last also 10/12 years, while the acquisition of the signs happens in a natural, spontaneous and fast way. Therefore the signs can represent the first communication code of the deaf child, so to get in touch with the mother, the family and the world, acquiring information and knowledge. In this way it's avoided that in addition to the deficit, there is a delay in the learning and that besides the deafness, there will not be psychological problems due to lacks in the family communication.

In the European Community half million people suffer from deep deafness and as many people are hipoacusic. The sign language is the favourite means of communication or the only one used by most of these people.

In Italy the deaf represent, approximately, 0,1 per cent of the population. It is not an homogenous category, actually behind the word deaf there is a very diversified situation:

- children who were born deaf or are become deaf during the first 3 years of life (that is before having acquired language completely); or children become deaf after 3 years;
- deaf sons of deaf parents and deaf sons of hearing parents;
- the deaf who know the sign language and the deaf who do not know it;
- the deaf who have been re-educated to the language with an exclusively oral method;
- the deaf who have been re-educated with a bimodal method;
- the deaf with a bilingual education;
- the deaf who have had the cochlear implant (we do not have information of scientific surveys on the consequences of the implants neither from a functional-auditory point of view nor from an aptitude point of view).

LEGISLATION

Regarding the historical reconstruction of the right to education the first laws which deal with the disabled, deny to these kinds of students, any possibility to attend the "normal" school, relegating them in marginalization situations. With the promulgation of the Constitution, the premises for the evolution of legislation for disabled citizens were created. The Constitution recognizes the equality of rights to all citizens (Art. 3), scholastic education for all (Art. 34) and, in particular, the right to education and vocational training for the disabled (Art. 38). The creation of the National Institute for the Deaf, (ENS) in the immediate post-war period, just like the other state-controlled organizations with charitable purposes, acted substantially in order to carry out that right referred to in Art.38. Actually the State delegated to ENS the constitution of several special vocational schools addressed to young deaf. These principles of equality proposed by laws, were not implemented immediately in the world of the normal schools. Since 1971, with Law 118 of 30th March, for the first time, it is recognized to the disabled the right to receive education in the common schools and the legislation measures are provided in order to ensure their attendance (Art. 28): such as free transport, the elimination of architectural barriers in the school buildings and assistance.

Since 1975, the Ministry has issued several communications, but the first one specifically regarding the problems of the scholastic inclusion, is n. 227/75 which provides for grouping nurseries, elementary and High schools within well-defined territorial areas. These schools need to be equipped in a particular way in order to include the disabled students.

Only in 1977, with the issuing of Law n. 517 of 4 August, a very clear and precise framework is defined at least for the nursery and High school. In Art. 2 it is ruled that: "... the school carries out forms of integration for disabled students... the necessary specialist integration, the socio educational psychology service and the particular support forms must be assured...".

Law 517/77, besides introducing the importance of individualized educational measures which aim at the full development of the students' personality, provides for group activities also among different classes; it allows carrying out additional activities within the educational programming and it shows criteria for the utilization of back-up teachers. We have to note that, unlike the previous provisions, it is not used the word inclusion, but the term of "integration"; moreover, it does not refer anymore to distinct categories of disabled, but to all disabled people. Law 517/77 is known through numerous communications; the most important is D.C. 199/79, whose content anticipates several points of the Framework-Law. In this administrative provision it is laid down:

- the presence of back-up teacher every four disabled students;
- the obligation to employ teachers with specific qualifications or experiences in the field of handicap;
- the full participation of back-up teacher to all activities connected with the educational programming;
- the need to have a specific description of situation and behaviour of the disabled student.

Another important provision is M.D 26.8.81 which provides for disabled students the possibility to take the school-leaving examinations with different tests "able to evaluate the process of the student in relation to his particular aptitudes and to the starting level".

We have to remember two departmental circulars, whose content will be quoted in the Framework-Law. They are M.D. n. 258/83 and M.D. n. 250/85. The first quotes Law 517/77 and points out the need of a close coordination between the school services and those of the local authorities, without providing any rule; the latter asserts that the new programmes of the primary school have to give particular attention to the integration of the disabled students, to whom it is recognized the right-obligation to education and learning in the common schools. It reasserts the opportunity to establish agreements among schools, local authorities and Local Health Authority in order to carry out

individualized educational projects”.

In 1982 the educational assistance in nursery school is instituted with Law of 20th May n. 270, which inserts the figure of the back-up teachers in the compulsory educational levels. Concerning the secondary school, a sentence of the Constitutional Court of 1987, after 15 years, declares illegitimate the part of Art. 28 of Law 118/71, as it is asserted that the scholastic attendance to the secondary school will be facilitated instead of providing that it is assured. At an administrative level, this “revolutionary” sentence (215/87) was implemented by Law 104/92.

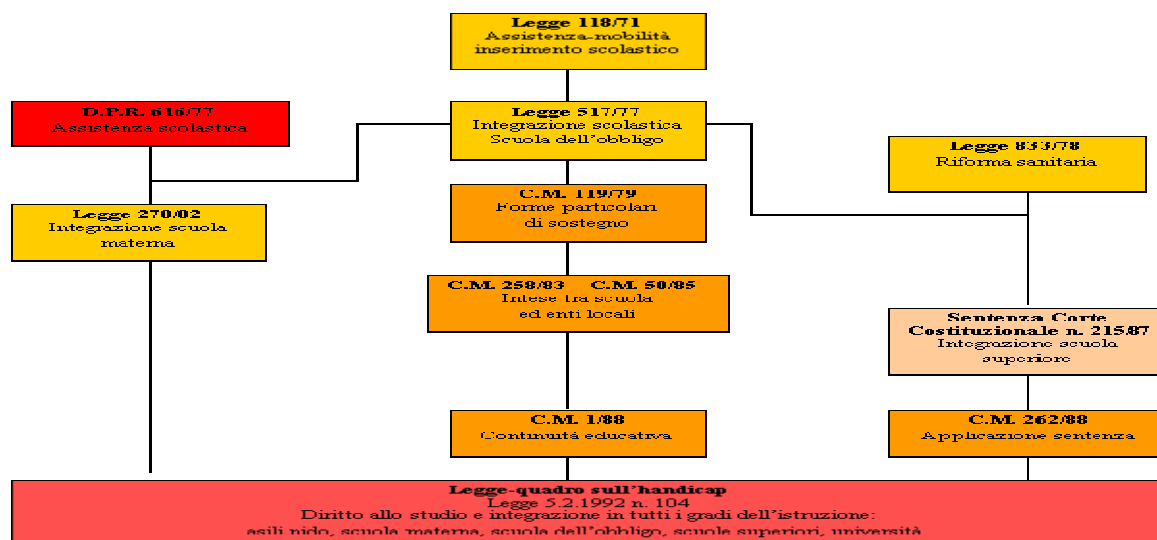
Law n°104/92 represents a milestone in the evolution of the rules asserting the right to education of the disabled: different conditions and instruments are identified in order to guarantee the right to education in each scholastic context. Regarding the general principles (Art. 12 and Art.13), for the first time the legislative plan guarantees the inclusion of disabled children from 0 to 3 years (Art. 12, paragraph 1) in the nurseries. The law provides, in fact, that the local authorities and Local Health Authority can adapt the organization and the running of the nursery to the needs of the disabled children. It is decreed, therefore, the full right to education and to the attendance at classes in the common courses of the school of every order and degree and in the Universities (Art. 12). The right to education sets aside the gravity of the situation and it must be assured without any exception. The performance of the compulsory education remains the main objective also for minors with handicap who are in residential institutes. The law, in addition to the coordinated planning of the scholastic services with the territorial ones, provides for other specific and precise interventions:

- providing the schools and the Universities with technical equipment and educational aids;
- testing experimental methods in classes with disabled students

For the attendance to the University, it provides the planning of interventions suited to the need of the person and to the peculiarity of the plan of studies and the attribution of professional assignments to interpreters in order to facilitate the attendance and the learning of deaf students.

The Framework-Law n° 328 of 8/11/2000: “Realization of the integrated system of interventions and social services (in order to guarantee the not discrimination, the equal opportunities and the rights of citizenship, eliminating or reducing situations of uneasiness), and its applications”, with some amendment, is currently in force. The principles of this law regarding the new welfare system, however, have been criticized by the approval, just one year after, of the reform of Title V of the Constitution. Actually, this part of the Constitution carries out the division of the matters between the competence of the State and the Regions. Since it has been established that the welfare matter is exclusive competence of Regions, substantially the Chart of rights system provided for by the Framework Law n° 328 is not valid.

The Civil and Penal codes, and the Notarial law, deal with the care of the deaf, the dumb and the deaf-mute person through an interpreter. However, they deal with this matter in different ways which do not take care of the new situations and of the development of the studies in this matter. There is, for example, someone who considers opportune and sufficient the simple care by a relative. Actually revisions regarding deafness and interpreting matter are not envisaged.



Services

In the last few years, the world of the research has opened new perspectives in the life of the deaf people. The technology and the sign Language offer several possibilities in order to throw down the communication barriers. In this last century, the technology has revolutionized the life of all of us and above all of the deaf. Information on facilities, primarily dealing with tools, equipment, arrangements that can help communication, needs and professional tasks, personal autonomy and life relationship can be summarised as following:

Culture, Sport and Leisure

The information are related to social activities connected to leisure either daily (after school, after work) or exceptional (holidays, access to tourist itineraries), or to physical activity and sport. These are situations that affect the construction of the personality of each individual and can not be ignored either by the disabled person or by anyone at

any level dealing with social integration.

Documentation, Information

This area is concerned with services that make information, collecting evidence of various kinds (from personal experience to the texts) and offering services through qualified staff to whom apply for help and that is able to give information in their field of competence.

Education

A new framework for relations between school autonomy and local governments, designed as a network but with self autonomy referred to responsibilities and functions, but with the same objective to ensure that it is possible to achieve high cultural levels and the right to learning and educational success. "The information that can be found concern the whole range of education from educational services (kindergarten and kindergarten) to university; special and integrated schools, vocational training, counselling and intervention for the right to study.

Labour and Employment

From the website "Handicap in numbers." The integration into the world of work and economic independence are very important for the social integration of people with disabilities. Italian legislation concerning people with disabilities has evolved significantly with the law 68/99, whose purpose is "promoting employment and integration of disabled people into work through support services and employment targeted, "In this area there are services that deal with guidance, vocational training, job placement, and services provided by agencies and institutions in the territory.

Mobility

The indications of services pointed out in this area are related, in general, to the possibility of disabled people, to live their life independently. Mobility is meant in broadest sense as the possibility of the disabled person to experience economic, political, cultural and solidarity relationships that emerge as a fundamental condition for the structure of their identity. " The interest is, therefore, focused on services that organize and operate transportation and the reduction or removal of architectural barriers.

Social and Health Services

The area contains information relating to social and health services provided and / or operated by public and private institutions. Includes information about facilities, activities, services intended to promote, preserve and restore the physical and mental health and services and projects that give answers to the needs for assistance, treatment and education within the family or in a protected environment.

Third Sector

Core interest have the resources and opportunities that go to the world of associations, voluntary groups and of various background both not-clerical or religious the so-called third system.

Protection of Human Rights

The information in this area are closely related to aspects of daily life in legislative issues, and organizational and managerial services, put in place by trade associations, to facilitate the paperwork needed for achievements of benefits in social, welfare, labour, fiscal and education.

Education

Considering that in Italy the situation of the scholastic integration is neither homogenous nor classifiable according to territorial parameters, the emerging general outcome shows that the suitable facilities, a specific preparation of the teacher and capillary and complete information of the families not always correspond to an advanced legislation. It comes out that the inclusion of the deaf in the common schools realizes better in the nursery school and in the primary schools, both because the communication requirements of the children are less complex at this age, and because the scholastic content is simpler. It is, instead, at the High school and at the University that the unsolved problems are greater and more burning. On the one hand we notice a meaningful increment of the deaf students who enrol in the High schools, mostly in the training schools; on the other hand, some recent surveys have showed that many of them do not achieve the scholastic objectives totally because of the inability of the school to give them adequate answers. Moreover these students very often do not integrate with the hearing people outside the scholastic context. Currently the families of deaf children can choose between special schools for the deaf and schools for the hearing people; most of parents choose the latter, because they prefer to have children at home rather than in a boarding school and because they are convinced that with the inclusion in the normal school, they obtain a better instruction. In the hearing schools, the deaf child, even if trained for some hours by a remedial teacher who, however, does not always know the sign language, often lives isolated because he does not know a deaf child of his own age with which to learn or practice in the sign language. Having as a unique model the hearing one, the perception of himself seems like a subject different from the others with the consequent need to mask the deficit.

At present the usual procedure to have an assistant is the following:

- the family asks the Municipality or the Province (the competence is not equal in all the territory) in order to obtain the communication assistant;
- the Municipality or the Province often do not manage the service by themselves, but they delegate agencies, cooperatives, associations, and so on.
- the nomination of this operator presupposes a frequency certificate to the L.I.S course, and the participation to a training course.

The communication assistant must have the following qualifications:

- know very well the Italian Sign Language
- have attended a training course
- have an adequate certificate: a) lower secondary school diploma for day nursery; b) school leaving certificate for day nursery and primary school; c) degree certificate for all the educational levels (from the nursery to the secondary schools). The university is not always sensitive and prompt in giving the technological instruments and the reference figures (LIS interpreter, tutor, the person who take-notes, etc.) who can help the student, even if law 104 provides for it. A first success was achieved with the introduction of LIS (Italian Sign Language) among the university subjects (M.D. 23/6/97 of Murst published on the Official Journal of 29/7/97 n. 175, ordinary supplement).

Results of the Survey

The procedures for the researches were discussed and approved during the first transnational meeting in L'Aquila. The partners have agreed on the subjects to be evaluated and decided to split the research in two parts:

- the first one on the legislation running in each country with data related to disabled people and in particular deaf ones.
- the second part with the results of answers of the questionnaires submitted to schools, University and students.

The area to be evaluated in each country was the municipality

Summary of the research on running laws in Italy.

Evaluation of answers of the questionnaires

Region Abruzzo has made a research to identify all the high schools present in the Municipality of L'Aquila and got in touch with them through an official letter for the presentation of the projects' activities.. The questionnaire has been submitted to the high schools and to the University. The schools have preferred to answer to the questions by fax. Only occasional contacts have been made when necessary for implementation of the missing information. All the schools have received the first part of the questionnaire with information on general matters (nr students – teachers – Deaf students)

After a first evaluation of the answers, we have decided to send only to the schools with deaf students the complete questionnaire. The answers were not always complete or correct, so the schools have been contacted to have all the information.

Only one University is present in L'Aquila so the contact has been easily kept, the procedure has been the same of the high schools.

After having collected the general data about the deaf students and evaluated the results a specific questionnaire has been submitted to the deaf students of high schools and University.

Results of the research

High Schools: 12

Ist. Cotugno

(Liceo Ginnasio-Liceo Linguistico-Liceo Scienze Sociali- Liceo Socio Psico-Pdeagogico)

Ist. Istruzione Sup. L. da Vinci

(Ist. Prof.Stato Industria, Art, Serv.Alberg.- Ist. Statale D'arte)

Istituto Tecnico per attività sociali

Istituto Tecnico Commerciale Statale

Istituto d'Istruzione Superiore

(Ist. Prof. Agricoltura- Ist. Prof. Servizi commerciali – Ist. Tec. Geometri)

Istituto Tecnico Industriale

Liceo Scientifico

On a total population of 69.800 inhabitants of the municipality of L'Aquila the students of high schools are 4.229 with a percentage of 6,06% The number of disabled students are

58 (1,37% on total students) of which 8 (0,19%) deaf and 50 (1,18%) with other disabilities

The numbers of teachers are 540 and 29 assistant teachers

Hour/student per teacher μ 73 minutes

Hour/student per assistant teacher μ 11 hours

Communication assistant only 1 with diploma and qualifying certificate, 500 h updating

No sign language interpreters

Not specified services for family

Few contacts with health services

Only 2 psychologists

Few "Integration program"

Only 1 social worker

Disability office present in the school but not always with coordinator.

Results of the research of the students in the high schools.

Six of eight have answered, the students have preferred doing the work with their tutors.

- Kind of deafness:

5 Serious Bilateral Bradyacusia

1 neurosensitive

Preferred Language: 6 Oralists

- Assistant teachers oralist for all the students 1 teacher both signer/oralist
- Assistant teacher μ 10 hours per week for students

- Communicant assistant for 5 students no assistant for 1
- Sign language interpreter for 4 no interpreter for 2
- Integration programs in the class only for 1 student organised by the teacher (sports-didactics)
- Good level of communication with teachers, only 1 has difficulties with the teacher
- Good level of communication and integration with classmates, only 1 has difficulties
- Personal training is useful for all the students
- 3 will stop studying
- 2 will have a vocational training (informatics)
- 1 will go to the University (Chemistry)

All of the students are interested in finding a way to go out of their silent world but each of them has a different way to afford the problem.

Mainly they want to find a job that is able to give them success without studying too much.

Only one wants to go to the University

RESULTS OF THE RESEARCH in the University of L'Aquila

Official letter to the University only in January, due to administrative matters, for the presentation of the projects' activities

Questionnaire submitted indirectly, the University has answered to the questions.

Results

On a total population of 69.800 inhabitants of the municipality of L'Aquila the students of UNIVERSITY are 23.000, not all the students live in L'Aquila, most of them commute daily from their towns to L'Aquila

The number of disabled students are:

23 (1,0% on total students) of which 4 (0,017%) deaf and 19 (0,083%) with other disabilities

- Disability office present in the University – Coordinator Prof. Casacchia
- Reception and orientation services for disabled students (not specific for deaf)
- No sign language interpreters
- No Note taking service
- Tutors present in the University
- No info of Specific Services for students
- No info of Contacts with community health service
- Only 2 physiologists
- NO social workers

Regarding the students only one student has answered to the questionnaire

Results of students answer

Kind of deafness 90%

Preferred Language Oral

She usually doesn't go to the reception and orientation service.

She has an oralist Tutor

She has a note taking assistant of which she is satisfied. She has asked for an interpreter but at the moment she has not got it. She doesn't know what kind of services could be developed.

Good level of communication with teachers

Good level of integration and communication with the students of the course.

She will go on with her studies.

The research shows that only few students go to the University therefore it is necessary to deepen the research and acquire more information on the real needs and expectations of the disabled.

Hungary

Background

Possibilities of Integration of Deaf and Hearing-Impaired Students in Hungarian Higher Education

This study is made in the scope of a Grundtvig 2 project entitled Counselling Centre for Training Sensory Disabled.

The direct aim of the project is that the sensory disabled and mainly deaf people are to be admitted in higher education in bigger numbers. In the partner countries the number of deaf students in higher education is low even if their rate is compared to other types of disabled groups.

I would like to contribute to these aims of the project with preparing this paper, in which I explore the situation in Hungary. My main hypothesis is that the rate of deaf and hard of hearing students is very low in higher education in Hungary, too. This means the situation must be similar in secondary education too. It is task of this study based empiric elements to justify or reject it. The questionnaire was compiled by the staff of the Institute for Research, Study and Diffusion of Italian Language. A similar study is made on the situation in Poland by the Polish partners at the College of Computer Science in Lodz.

József Tunyogi

System of institutions to treat deafness and unions of deaf people

In Hungary, the institution system for the disabled people was established and developed fairly similarly to and at the same period as other European countries.

But it has to be mentioned that later because of the slow development of the society, the prolonged Habsburg occupation and oppression, development became slow after the first successful steps. One example to this: In France only fourteen years after the establishment of the first institution for the deaf and dumb, an institution for the blind is also opened and fifty years later education and treatment started for the mentally disabled, too, institutionally. While in Hungary it takes twenty-four years to establish the first institution for the blind, and almost seventy-five years until the first institution for the mentally disabled is founded. It should also be added that the first Hungarian institution for the deaf starts three decades later than in France.

The first authentic data, which is about the individual treatment of a disabled (deaf) girl comes from 1786. It is published by the German language newspaper *Mercur con Ungarn* and identifies the instructor as János Német from Pest County who teaches this deaf and dumb girl. However, the article does not describe method, result or work environment of the teacher.

Among all the institutions for the disabled, the first was for the deaf children as an initiative by András Cházár in 1802. The establishment named Royal Deaf and Dumb Institution of Vác, is financed by the state to a small extent, but mainly by foundations and personal donations. They planned the number of students would be sixty, the admission age would be between 7-14, and they could remain in the institution until 20, and children with other disabilities cannot be admitted⁶⁰. There were more institutions established for the deaf in the 19th century but they were connected to local places, cities. At present there are seven primary schools for the deaf children (Budapest, Eger, Kaposvár, Vác, Sopron, Szeged and Debrecen) and one for the hard of hearing (Budapest) and a secondary grammar school in Budapest with a class for the hard of hearing.

In Hungary since after the second world war the training of deaf children has been focused on lip reading. Only in the last decades has sign language started to spread gradually. The basic concept behind oral teaching and learning is to integrate them into the speaking society. The training of sign language interpreters, the unification of sign language has not finished yet and there are dialects existing next to each other simultaneously. As for the school system, deaf children study mainly in a special environment, but there are some or rather a few integrated primary schools. This is true for the students studying in secondary schools and in higher education: they study together with hearing students but they do not receive adequate help even if it is legally guaranteed. They do not have established patterns culturally how to participate in secondary and higher education. This leads to not wanting to attend these schools or not assuming their identity overtly.

In Hungary adult deaf people started to organize after the beginning of school education by András Cházár in 1802. In 1907 the Cházár András National Home for the Deaf was established. This organization was changed into Association of the Deaf and Dumb in 1950. In 1952 their new regulation was adopted with the aim of defending their interests and it reflected in their new name as well: National Association of the Deaf and Hard of Hearing (SINOSZ).

Sinosz has become an independent social association since 1989, it helps the deaf and hard of hearing to integrate into society and to be successful in life. Sinosz is financed mainly by the state and partly by donations.

In each county at the county seat there is a local association and there are town associations and clubs as well. These associations have deaf, hard of hearing and supporting members. The association helps its members in finding jobs, learning, getting qualifications, participation in courses and being in clubs. It makes them possible to participate in cultural events and in sports.

A part of the present activities of the association is the same as the old aims: as a lobby and professional organization it helps and supports the social integration of the deaf and hard of hearing and their individual success. It operates under the law on forming societies and its constitution. Also, it assists its members with services (sign language interpreting, legal advice) and organizes them (mainly youth and cultural) programmes on county level.

The proportion of deaf and hard of hearing people in the population, educational statistical data Nowadays it is difficult to estimate the proportion of the deaf and hard of hearing in Hungary. However it is certain that they have a higher proportion in the population than what is registered in individual organizations. Its reason is - on the one hand - that they do not feel they belong to the deaf, and the ones with better communicational skills are not registered. On the other hand some of them do not wish to be integrated in the school system and the job market because they do not have positive experiences and do not get reinforcement.

Since in Hungary schooling is compulsory, theoretically they could be found and registered in the school system. However in later life big differences can be found between the statistical data and what is expected from real life. Today in Hungary about 10 % of the population suffers from hearing impairment (nearly 1 million people). The number of the deaf is about 60,000 and the hard of hearing at a severe level is nearly 300,000. If we look at the following statistical data from around 1998, we can see that the number of the dumb, the deaf and the hard of hearing altogether are about at the above mentioned numbers.

Table 1. The proportion of the groups of deaf (Source: Kósa and Lovász, 1997)

	Percentage	Number of people
Hard of hearing, deaf	11,8 %	43 475
Dumb, deaf and dumb	1,2 %	4 525
Other (physically disabled, blind, other)	87 %	320 265
Altogether	100 %	368 265

We can see that the size of the target group is 48,000. If we look at the school qualifications, we can see

- 11 % did not go to school, and out of them deaf or deaf and dumb is 54% (21,785 people)
- attended special school:
 - deaf and dumb 61,6 %
 - deaf 33 %
- 3 % of the interviewed hard of hearing have no school qualifications and this proportion is 28 % at the deaf.
- 4,6 % of the hard of hearing has a degree, and this proportion is 0,6 % at the deaf.

⁶⁰ Gordosné Dr. Szabó Anna: *Gyógynevelés történet II.* Tankönyvkiadó. Budapest, 1972

These data are alarming because they show that the deaf are almost completely excluded from higher education. In the University of Szeged where the number of students is almost 30,000 there are 56 registered disabled students and only 3 of them are deaf.

Table 2 Disabled children in Csongrad County in the beginning of the academic year 2005/2006 (Source: Central Statistics Agency)

Disability	Type of school				
	Primary	Vocational	Special	Grammar*	Technical secondary*
Slightly mentally disabled	824	121	213	-	-
Mentally disabled	164	3	38	-	-
Hard of hearing	26	7	-	-	2
Deaf	73	17	-	-	-
Visually impaired	5	-	-	-	-
Blind	2	-	-	-	-
Physically disabled	16	2	-	-	-
Speaking disabled	6	-	-	-	-
Slightly mentally and physically disabled	1	-	-	-	-
Mentally and physically disabled	6	-	-	-	-
Autistic	18	-	-	-	-
Dyslexic, other disorder	976	23	-	4	12
Severe behaviour and learning disorder	126	2	-	1	-
Together	2243	175	251	5	14
Girls only	729	79	92	1	4

Students can go to higher education only from schools marked with * .

Looking at the national statistics of the academic year 2005/2006 in primary schools, we can see that the number of deaf children in special schools (not integrated) were 540. There were 97 deaf students in Csongrad County. All of them were studying in Szeged.

According to the same statistics, in the academic year 2005/2006 there were 833 disabled children in vocational school, out of whom 21 were deaf and 54 were hard of hearing. These students are trained to follow a trade but they do not take a secondary school leaving examination which is needed or higher education. In the Southern Hungary Region there were 7 hard of hearing and 17 deaf students in this population.

Table 3 Disabled children in Southern Hungary Region in the beginning of the academic year 2005/2006 (Source: Central Statistics Agency)

Disability	Type of school				
	Primary	Vocational	Special	Grammar*	Technical secondary*
Slightly mentally disabled	3342	170	1133	-	-
Mentally disabled	621	3	150	-	-
Hard of hearing	64	7	-	1	2
Deaf	76	17	-	-	-
Visually impaired	24	1	-	-	-
Blind	2	-	-	-	-
Physically disabled	45	2	-	4	-
Speaking disabled	50	-	-	-	-
Slightly mentally and physically disabled	1	-	1	-	-
Slightly mentally disabled Hard of hearing	1	-	2	-	-
Slightly mentally disabled deaf	1	-	-	-	-
Slightly mentally and physically disabled	3	-	1	-	-
Mentally and physically disabled	7	-	-	-	-
Autistic	72	2	-	1	-
Dyslexic and other disorder	4723	189	-	39	88
Severe behaviour and learning disorder	976	51	11	5	11
Together	10008	442	1298	50	101
Girls only	3633	139	509	18	20

Legislation

A comprehensive law on the rights of the disabled – including the deaf - was passed in 1998 by the Parliament. Earlier this field was regulated by several laws and decrees (which I will refer to later). In the following part, I will summarize the basic regulations of Act XXVI of 1998 on the rights of the disabled and on ensuring their equal opportunities (Law

of Equal Opportunities). The law states that the disabled are equal members of the society and local communities so all the conditions have to be granted that they need to participate in social life. The state is obliged to enforce the rights these people are entitled to, to maintain an institution system that compensates for these disadvantages in accordance with the possibilities of the state budget.

Who qualify as disabled according to the Law of Equal Opportunities?

Those people are disabled who possess their skills of sense, especially the vision and hearing, their ability to move, their mental ability or communication skills to a limited degree or not at all and this causes them a disadvantage in social life. The legislation considers rehabilitation as the main means that ensures their participation in social life and independence. The realization of rehabilitation cannot be limited by the law only by the possibilities of the society. The main parts of the act are the additional rights that the disabled are especially entitled to.

The disabled have the right to

- a) live in safe, perceptible environment without obstacles,
 - b) get the necessary information (e. g. sign language interpreter on TV)
 - c) travel safely in public transportation (trains, trams, buses) and at terminals
 - d) have support system (meeting their everyday needs, maintained by municipalities), devices (e.g. hearing aids).
- The Law of Equal Opportunities considers the following fields as the most important:

- health care – care should improve and not deteriorate
- education, training – early training at school and pre-school
- home, culture, sport
- employment – state support can be claimed to create integrated or safe work condition.

EDUCATION

It is important for our topic to describe the basic legal regulations of the education system for the disabled including sensory disability.

The Parliament passed the Act LXXIX of 1993 on public education in accordance with the right of equal opportunities to education, which is formulated in the Constitution. This is the first regulation in Hungary which makes education compulsory for highly disabled children as well. (Earlier these children were exempted from public education.) According to this law it is the child's right and the parent's obligation that the child participates in public education. The parent has to ask for the admittance of a disabled child to kindergarten or primary school. The head of the school may exempt the child from taking some compulsory subjects if the child's needs or condition requires this. The head of the school may exempt the child from being marked or let the child continue their studies at their individual pace on the basis of the opinion of the rehabilitation committee. According to the law on public education, the head of the school decides on the beginning or prolongation of compulsory education on the basis of the expert opinion of the rehabilitation committee assessing learning ability. The kindergarten or school that teach children with special needs must use the guidelines prescribed by the minister of education. The law does not state whether a disabled child should be taught in a special school or together with non-disabled children. On the basis of the Law on Equal Opportunities the aim is integrated education but the parent can choose among schools that have the adequate facilities. Disabled children – just like the others – can join kindergarten at the age of three and school at the age of six. Compulsory education lasts until the child is 18 years old but in case of disabled children it can be prolonged until they are 20.

Special educational needs mean a partial or complete modification of the characteristics of the age-group by the disability, partial or complete lack, underdevelopment or slow improvability of some skills. Special education needs require greater differentiation, utilization of special methodology, and selective use of facilitation, rehabilitation, therapeutic pedagogical approaches.

Facilitation and rehabilitation methods are based on the opinion of the expert committee and are done individually or groups. Teachers for backward children or therapists are needed for individual development. The integrated educational institution offers more values to the children than sympathy and security. Its pedagogical programme has to take into consideration what kind of development these children need. Children have to get all help to overcome their backwardness. In an integrated kindergarten the criterion of success can be the fact that the child fits in the group and progresses with the others.

Kindergarten training can be preceded by early care and development. Early development can take place at home, in the crèche, in children's home or as pedagogical counselling. The care of deaf children can happen in special educational institutions, conductive pedagogical institutions, in kindergarten groups, or in integrated educational centres. The institution has to have adequate staff and equipment for facilitation and rehabilitation. The institution is selected by the parent based on the opinion of the expert committee. Children who cannot take part in school education because of their severe disability, take part in developmental training from the age of five. It is compulsory by law, adjusted to academic years, and lasts until the end of the time of compulsory education at the latest but it can be prolonged on the basis of the opinion of the rehabilitation committee. Compulsory education means individual training here. These children are not enrolled in school. The minimal number of hours per week is three, in case of groups – five. After the age of eight the children's conditions are re-examined and later on it is repeated in every three years.

The condition of disability can only be diagnosed by an expert and rehabilitation committee after a complex medical, pedagogical, psychological examination. The examination takes place on the request and agreement of the parent and the parent has to be present at the beginning. The duty of the expert committee is also to follow the development of the child by regular examinations regulated by the law.

When the disability of the child is recognized and the child is admitted to an adequate school, the head of the school may exempt the child from classes if it is justifiable, especially from skills subjects. If the child's development requires it and the rehabilitation committee proposes it, the head of the school may exempt the child from being graded and

allows them to continue their studies at their own pace. In case of individual studying, the date has to be defined when the child has to catch up with the others in each subject they were exempted from. (This date is the end of the fourth grade at the latest.) Disabled children can go on studying in primary schools of eight grades until they are 17 years old and secondary schools until they are 23 – after this, they must enter adult education. In case of special education three more years can be added to this.

Primary school can be followed by vocational school in the Hungarian education system where the disabled child can be taught in a special system if they cannot progress with the other children. Children receiving special education do not pay for either tuition or hostel accommodation or special training. The school has to provide adequate experts if the disabled child studies at home as a private student or the parent teaches the child at home.

The educational system of schools for disabled children is defined by long term rehabilitation aims and duties. Disabled children should receive more help than other children, e. g. special books, teaching aids, devices. The Law of Public Education orders that not only integrated schools should exist but also special institutions for children who are not able to meet the requirements of primary schools because of their condition. The same applies to kindergartens, too. At these institutions, a certain amount of lessons are devoted to rehabilitation, in case of deaf children it is 50%. Teachers at integrated schools must also be informed on how to treat the disability of these children, e. g. how to use hearing devices in case of hard of hearing children. Above this, hard of hearing children must receive all special devices and rehabilitation. The rehabilitation committee advises this or it results directly from the fact of being hard of hearing.

The Law of Public Education allows that the education of deaf children can be in sign language, too, in the kindergartens and schools.

Disabled adults studying in higher education can ask for permission to be exempted from certain studies, exams, or to complete some of them in a different way.

Disabled students are directed by a coordinator from the university, on the basis of the regulations of the institution. Disabled students may receive technical help from the institution or if the university cannot provide it, the student may be allowed to use their own special equipment. The use of special notes or other technical devices can also be allowed by internal regulations. The institution may define extraordinary educational or exam requirements for the disabled student. For example in case of deaf (hard of hearing) students, oral examinations should be replaced by written ones, and the deaf student can be exempted from studying foreign languages and taking language examinations.

The law on higher education (no. 89 of 2005) does not devote a lot of words to disability, but it tries to make the situation of the disabled easier with granting additional rights, similarly to other laws mentioned earlier. The law states that the Government may set up special, advantageous entrance requirements for disabled candidates but the advantage can only be in connection with the disability and cannot lead to exemption from the requirements of the curriculum as shown in the final certificate or degree. If the university requires the candidates to take examinations on the basis of this law, the university must assure the same exemptions granted in secondary school and must organize a special form of examination. This right applies to those candidates, too who did not receive such exemption in secondary school but can justify their disability. Disabled people can follow state financed training for 16 semesters while the usual training time is only 12 semesters. Disabled students must have access to studying and examinations that is appropriate to their disability and must receive help to be able to fulfil their duties as students. If it is justifiable, they must be exempted from some subjects or examinations. If needed, they must be exempted from a level of – language examination. During examination, they must be offered more preparation time, special equipment (computer, typewriter), and if necessary oral examination instead of written one or vice versa. These advantages must not lead to the exemption from basic educational requirements which are necessary for the profession.

Questionnaire Survey on the Participation Deaf and Hard of Hearing Students in Higher Education in Hungary

According to the statistics there are two hard of hearing students in Szeged in secondary schools and one of them was willing to fill in the questionnaire on the encouragement of the local Sinosz (National Association of the Deaf).

All in all his experiences are rather negative. He is probably almost deaf although he does not state it. He is an oralist (lip reader), and he does not have a helping teacher and teachers do not help him in any ways. Although he mentions communication assistant, there are no programmes for integration in the school. He reports bad communicational relationship with the teachers but good connections with the class mates. He does not wish to go on studying, he would like to start an enterprise after finishing school. His opinion on the special education of the deaf is that the material is too simplified for them. He does not expect any other support from the school. We cannot make any conclusion from this one case, still it is thought-provoking how problematic he considers his school experiences and that he definitely does not want to study any further.

As for higher education, the above mentioned legal and institutional requirements have been established and it was not worth having the questionnaires filled in because the situation is similar in all big universities in Hungary. Amounts are provided by the state budget and the committees of the universities and faculties entitled to help disabled students carry out similar activities. Also, there are personal assistants who help personally to access facilities in the city and at the university and to overcome communicational obstacles.

However we managed to make a survey of a relatively greater sample: the questionnaires reached nine deaf and hard of hearing students in higher education. They study in different cities of the country, so personal interview was possible with two of them only. We owe our thanks to the volunteers of Sinosz who were present at the project meeting in Szeged and whose connections made it possible to do the survey.

Only two of the answerers claim they are deaf, the others consider their condition as hard of hearing or having hearing nerve disorder. This fact reflects the Hungarian situation: higher education is more accessible for the hard of hearing than the deaf.

The deaf prefer sign language, although one of them uses both communicational channels, but all of the hard of hearing prefer lip reading. Some of them note they cannot use sign language at all. Interestingly only three of them receive special training at the university. Those who receive assistance are satisfied, however it was offered to one of them but he refused it. Tutorial help was mentioned once (this method is not usually used in Hungary). Who

mentioned the tutor, added on questioning that he meant the faculty coordinator (whose role is not this at all). Two of them have sign language interpreters, who have certificates according to students. Some students do not use this possibility.

It is striking that the majority do not receive any services however they mention that they would be legally justified for it. Three of them receive help in note taking and are satisfied with it. Most of them consider their communication with teachers good, but some find it detrimental that some teachers are willing to communicate with them only through a sign language interpreter. It was also mentioned that once his condition had been disregarded at an exam and he received worse mark. Communication with other students is considered good by most of them, one noted it bad, and one excellent. One of them finds it embarrassing that not only teachers but also students talk with him through a sign language interpreter. They mention that their mates are difficult to understand but they try it until they succeed. Except for one, all of them want to go on studying but one of them have already three degrees. One of them is working while studying.

Most of them have a positive vision of their future, some say the situation is better now than it was before for disabled people, others worry about getting employment.

Most of them says there is no office near the venue of their studies but there is a coordinator. Most of them consider the coordinators' activity weak, two of them think it is excellent. It is apparent that that the coordinator and their services is not well known enough, it is of ten formal and not effective.

There should be a more effective and more direct help as opposed to the present often impersonal support that offers minimal help some devices.

Summary and conclusions

The number of deaf students is disproportionately low in Hungarian higher education but the number of hard o hearing students is a little higher.

These facts are enforced by the national, regional and local statistical data. One of its reason is that the conditions are not adequate for integrated education yet, notwithstanding the Law of Equal Opportunities. On the other hand there seems to be a trend in secondary education, which considers the integration of the deaf impossible still they do not object to it openly. The questionnaire survey, the sample of which was low but the area was relatively wide proves this unambiguously.

There is however a long tradition of special schooling of these children. Thus mainstream education considers the problem has been solved. Also, a lot of hearing impaired people think integrated education is only possible in the right way if the hearing impaired can take part in mainstream education without any apparent help, just like non deaf people. It is also evident that the orally based communicational culture does not allow sign language communication (except in the past few years) for the hearing impaired. Thus the society does not take deaf people into consideration so they try to assimilate into the non deaf world or isolate themselves from it completely. (A range of work problems arise from this later.)

After all this it is not surprising that among the 61 disabled students registered at the University of Szeged only two are deaf. So the surveyed students from other universities may represent the hearing impaired population in higher education.

The target group in higher education are not supported adequately. Much more easily and individually accessible information would be needed, e.g. on the internet.

Also, personal assistants would be needed, too, who not only ensure material support but could also model social integration for the students. At present complying law and regulations is the issue. What should be achieved in the long run after providing official support is a more personal, accepting integration of the hearing impaired.

Poland

Background

The first type of special education to be developed in Poland was the education of deaf children, followed by the education of the blind, the socially maladjusted and the mentally disabled. Those emerging as last were schools for physically disabled children, chronically ill children and children with multiple disabilities.

In 1817 the Commission of Public Enlightenment (Education) of the Kingdom of Poland adopted "The Law on the Establishment of the Institute for Deaf-and-Mute People in Warsaw", this serving as the basis to set up an institution for the education of deaf children. Education at the Institute lasted four years, and its curriculum comprised elements such as creating images and assigning appropriate signs to them, developing special "reading"

(lip-reading) skills, speaking and writing, basic numerical skills, religious and moral principles. These were later on supplemented with other subjects such as physics, history, geography and grammar as well as elements of lithography, carpentry, turnery and mechanics.

In 1842 the Institute began to admit children generally described as "sightless". Consequently, its original name was changed into the Institute for Deaf-and-Mute and Blind People in Warsaw. Following the establishment of the Society for the Care of the Blind, blind children were educated in Laski near Warsaw. Numerous effective methods for work with blind children were developed there to support general development of these children and to prepare them for life in the society. Moreover, a number of additional subjects were taught, these including knitting, artistic weaving, furniture making and metal dressing.

The first school for the socially maladjusted was opened in Studzieniec (for boys) in 1876 and in Puszcza Mariańska (for girls) in 1891. They were organised by the Society of Agricultural Settlements and Handicraft Alms-Houses. The educational rigour in these establishments was lessened, with correctional education activities based on friendly relations and mutual trust. However, the first models of artisan type training were introduced in 1629 in the Institute for Moral Improvement for Children in Mokotów (a Warsaw district nowadays). Major changes in this stream of education took place after the World War II, when the staff for correctional education activities was extended to include not only special education teachers but also judges for juveniles, professional guardians, public guardians as

well as psychologists, psychiatrists and neurologists.

Although the first school for children with slight mental disabilities was established in Poznań in 1897, the actual development of education of the mentally disabled began after Poland had regained its independence (1918). An important event in this area was the establishment of the National Institute of Special Education which trained special education teachers.

The care for chronically ill and physically disabled children was first provided in the form of the so-called camps. Such camps were organised in Rymanów-Zdrój in 1886, in Rabka in 1890, in 1909 in Krynica, in Busko-Zdrój in 1918 and 1920 and in Otwock in 1919. In the years following the regaining of independence the establishment of such schools was continued, starting with the "health-resort school" in Otwock (1919). Three years later a primary school was established, and later a secondary school in the anti-tuberculosis sanatorium in Zakopane was set up. The system of care was subsequently extended to cover trachomatous children (Witkowiec near Cracow, 1923), epileptic children (Tworki, 1923) and those with paraplegia (Busko-Zdrój, 1926).

During the Nazi occupation of Poland very few schools and centres for children with mental handicaps were operational, their functioning considered to be a sign of defence of moral and humanitarian values and of protest against the programme of extermination of the disabled. In areas incorporated into the Third Reich the special schools were closed. In the General Gubernia the following institutions were functioning: the Deaf and Mute Institute in Warsaw, three schools for the mentally handicapped, centres for "morally neglected" boys and girls and the Institute for the Blind in Laski near Warsaw.

After the end of the Second World War special education was reborn and new schools and institutions for war invalids were established. These institutions were aiming at helping the invalids to become independent and to find employment. In 1956 a regulation on compulsory schooling was passed which enabled children not fit to follow mainstream primary school education to enrol in special schools.

In the 60-ties and 70-ties new special schools were established including schools, institutes, schooling and care centres which include several schools (and sometimes a kindergarten) and boarding facilities. Up to date 300 of such centres have been operational. The introduction of hospital-based schooling was a novelty in those times aimed at children who due to prolonged illness (e.g. tuberculosis) had to be in hospital for a long time. Vocational schools for mentally handicapped youth also were established. In 1962 individual teaching at home was introduced for disabled pupils. In 1963 a first so-called "school of life" was opened in Poland offering education to children with severe mental disabilities. In 1968 a system of preparing and publishing of special textbooks was launched.

In 1993 legislation on educating children with special educational needs was introduced. It allowed for the establishment of integration classes and schools. In the years 1994-97 revalidation and care classes for children with severe mental disabilities were introduced. The reform of the education system allowed for the introduction of the disabled into the mainstream schools.

Ongoing Debates

Continuation of the education system's reform includes the implementation of 3-year special schools preparing pupils with moderate and severe mental disabilities (as well as the pupils with multiple disabilities) for work leading to the receipt of a certificate proving the graduate's preparation for employment. The schools have been operational since the 1 September 2004.

In 2005 early development support activities were introduced for children with diagnosed disabilities up to the age of 6.

It has been envisaged in the document "Strategy for the Development of Continuing Education until 2010" that local programmes will be developed and implemented in order to remove barriers in access to education, with a particular emphasis on the disabled and on bringing the continuing education to their homes.

In the document "Strategy for Development of ICT in Poland - ePoland" it has been proposed that every post-gymnasium school graduate (including the disabled ones) will be able to use a PC and the Internet. The disabled citizens will be offered a chance to participate in the information society with the support from the e-learning methods.

In the document "The State Strategy for Youth in the years 2003-2012" it has been envisaged that a programme for support of the disabled youth education will be developed in order to assure their full and equal access to education, in-service training and qualifications. The aims of the Operational Programme "Knowledge and competencies" of the National Development Plan 2007-2013 are as follows:

- Counteracting social exclusion through education
- Enhancing education for economy based on knowledge
- Assuring of high quality of the education system.

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym
Strategia Państwa dla Młodzieży na lata 2003-2012
Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010
Strategia Informatyzacji Rzeczypospolitej - ePolska
Education in Poland in the Process of Social Changes

Operational Programme "Knowledge and Competencies"

Definition and Diagnosis of the Target Group(s)

EDUCATION

Comprises children and youth with developmental disabilities who require special organisation of work and working methods. This education can be applied in general schools, integration schools or classes or in special schools or classes, or as individual teaching.

Special education comprises the following groups of children with special educational needs:

1. children with slight mental disabilities;
2. children with moderate or severe mental disabilities;
3. deaf children;
4. children with hearing impairment;

5. blind children;
6. partially sighted children;
7. physically disabled;
8. chronically ill;
9. psychotic;
10. autistic children and children with multiple disabilities;
11. socially maladjusted children, drug addicts, children with difficult behaviour.

In public psychological-pedagogical advice centres there are teams of experts who issue opinions on:

1. existing needs for special education including directing children to remedial classes for severely mentally disabled pupils
2. existing need for individual teaching for children who are not able to come to school on the regular basis due to their health problems

These teams recommend the form of special education to be provided - in mainstream schools, integration schools or classes, in special schools or classes or in special educational centres.

Assistance for children with special educational needs in Poland comprises guidance and counselling, outpatient's services, care and assistance in school, education and care in special schools and kindergartens. Guidance and counselling services are provided by Guidance and Counselling Centres (Psychological and Educational Services Centres). Their tasks include the following:

1. recognising the state of psychological and physical development of children and young people aged 3 to 18 (and over), and registering deviant children living in their area;
2. medical diagnosing (physical development and its impairments), psychological diagnosing (intellectual development, psychometrics, functions of analysers, personality), educational diagnosing (advancement in learning, the scope of deficiencies) and social diagnosing (situation and living conditions in the family);
3. delivering opinions concerning the form of educational and remedial or correctional and compensatory assistance for children with various deviations and disorders as well as directing disabled children to special schools and establishments or other special education institutions;
4. carrying out medical examinations for children and young people who attend special schools and pre-schools in order to reconsider, if necessary, the possibility of sending some of them back to their original mainstream schools (correcting first diagnoses);
5. undertaking preventive treatment activities, these including guidance for teachers and parents, measures designed to influence the environment;
6. organisation of therapeutic centres.

All persons receive assistance from Guidance and Counselling Centres free of charge and on a voluntary basis.

Results of psychological, pedagogical and medical examination, carried out by specialists attached to a given centre or external experts, serve as the basis for an opinion qualifying children and young people for suitable forms of special education (including individual teaching arrangements). Such opinions are delivered by a special commission composed of the director or deputy director of a centre as its chairman, a psychologist, a teacher, a specialised medical adviser as well as other persons if required. These commissions also qualify socially maladjusted children and young people or those with drug addiction for correctional education establishments, and those who are entirely or partially deprived of parental care for care-and-education establishments.

The principles and procedures for qualifying disabled children and young people for special education and on the rules for directing children to suitable schools and establishments are defined in the Regulation of the Minister of Education of 12 February 2001.

The other relevant regulations are as follows:

5. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on principles of providing and organising psychological and educational assistance to pupils in public pre-schools, schools and units;
6. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the detailed organisation and operational rules for public psychological and educational guidance centres and other public specialist services and on the framework statutes for these centres;
7. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the framework statutes for public psychological and educational guidance centres and other public specialist centres;
8. Regulation of the Minister of National Education of 12 February 2001 on the recognition of needs to follow special education or individual teaching of children and youth and on detailed rules on directing pupils to special education or individual teaching (amended on the 29 January 2003).

In 2004/05 there were 573 public psychological and educational guidance centres (including 30 specialist guidance centres).

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Ministry of National Education and Sport)
Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Regulation by the Minister of National Education of 12 February 2001 on the recognition of a need for special or individual teaching of children and youth, and on detailed rules of directing to special education or individual teaching

Regulation by the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the framework statutes for public psychological and educational guidance centres and other public specialist services

Regulation by the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the detailed organisation and operational rules for public psychological and educational guidance centres

Regulation by the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on principles of providing and organising psychological and educational assistance to pupils in public pre-schools, schools and units

Financial Support for Pupils' Families

The local authorities (gmina) are obliged by law to organise transport and care for SEN⁶¹ pupils attending primary and

⁶¹ SEN pupils = Special Education Needs pupils

lower secondary schools (compulsory education) in their area. Due to the introduction of compulsory one year of pre-school education for 6-year olds the local authorities have been made responsible for provision of free transport to schools for disabled children. Disabled children and youth have a right to financial support on the basis of family income, achievements at school or the place of living (rural areas, small towns) criteria. Disabled children have been included in the national programme "School starting kit". Within this programme, children from underprivileged families who start their first year at the primary school receive a set of textbooks free of charge.

Every year several types of textbooks and additional books for blind, partially blind, deaf and slightly/moderately and severely mentally disabled pupils are published. These textbooks are distributed to relevant schools free of charge by regional education authorities.

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym
Decision nr 19/2003 by the Council of the Ministers of 28 January 2003 on the programme "School starting kit"
Special Provision within Mainstream Education

Integration school (integration pre-school) or integration class is defined as a school or class in which children with special educational needs study together with other pupils. A school (pre-school) is considered to be an integration one if the majority of classes are integration ones.

In the school year 2004/05 in 4337 integration classes organised in primary schools, gymnasia and post-gymnasium schools there were 18 476 disabled pupils - 10.2% of all disabled pupils.

Wider integration of SEN pupils in mainstream education (both at pre-school and school level) and in integration schools aims at education in peer groups as close to their homes as possible. In these circumstances non-disabled pupils learn of tolerance, solidarity and democracy while studying with their disabled friends.

Public schools and kindergartens organise special classes. This is an arrangement supporting integration at the organisational level. Special classes may follow either educational programmes from a corresponding type of special kindergarten or a selected curriculum from a mainstream pre-school. Teaching in special classes is based on curricula and outline timetables implemented in a corresponding type of special or mainstream school. The number of pupils enrolled in special classes of mainstream schools ought to be equal with the number of pupils attending special school classes.

In 2004/05 4135 pupils enrolled in 481 special classes organised in mainstream primary, lower secondary schools (gymnasia) and post-gymnasium schools, took advantage of this form of education.

Apart from the integration education, public mainstream schools and pre-schools may organise integration classes with individual disabled pupils. Children with various disabilities (hearing impairment, sight impairment, chronically ill, physically disabled, socially maladjusted) attend mainstream schools and very often follow the curriculum of a mainstream school. Only moderately or severely mentally disabled children, when attending a mainstream school, follow the curriculum of a special school.

In the school year 2004/05 there were 60426 individual disabled pupils enrolled in mainstream pre-schools and primary, lower secondary (gymnasia) and post-gymnasium schools - 33.2% of all disabled pupils.

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym
Specific Legislative Framework

Special education is an integral part of the Polish education system. This is an arrangement provided for in the School Education Act of 7 September 1991. New definitions and rules for organisation of special education were introduced by the amendments of this act. The reformed school education system (at the primary and lower secondary levels), special education included, has been implemented under the Act of 8 January 1999 (on the implementation of the education system reforms). The Act of 15 March 2002 amending the School Education (and other acts) introduced the new types of post-gymnasium schools.

Moreover, special education is regulated by the following legislation:

8. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on principles of providing and organising psychological and educational assistance to pupils in public pre-schools, schools and units;
9. Regulations of the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the detailed organisation and operational rules for public psychological and educational guidance centres and other public specialist services and on the framework statutes for these centres;
10. Regulation of the Minister of National Education of 12 February 2001 on the recognition of needs to follow special education or individual teaching of children and youth and on detailed rules on directing pupils to special education or individual teaching (amended on the 29 January 2003);
11. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 29 January 2003 on the organisation and rules for individual teaching of children and youth;
12. Regulation of the Minister of National Education and Sport of 27 February 2003 on the organisation and conditions of implementation of special educational activities in special schools organised in hospitals and social care institutions;
13. Act of 19 August 1994 on the protection of mental health whereby the Minister of National Education is responsible for education and correctional education of children and young people with severe mental disabilities;
14. Regulation of the Minister of National Education of 30 January 1997 on the principles of organising correctional education for children and youth with severe mental disabilities.

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Ministry of National Education and Sport)
Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym
Act of 7 September 1991 on the education system
Act of 19 August 1994 on the protection of mental health
Regulation by the Minister of National Education of 30 January 1997 on the principles of organisation of correctional

education for children and youth with severe mental handicaps Act of 8 January 1999 on the implementation of the education system reform Regulation by the Minister of National Education of 12 February 2001 on the recognition of a need for special or individual teaching of children and youth, and on detailed rules of directing to special education or individual teaching Act of 15 March 2002 amending the act on the education system and some other acts Regulation by the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the framework statutes for public psychological and educational guidance centres and other public specialist services Regulation by the Minister of National Education and Sport of 11 December 2002 on the detailed organisation and operational rules for public psychological and educational guidance centres Regulation by the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on principles of providing and organising psychological and educational assistance to pupils in public pre-schools, schools and units Regulation by the Minister of National Education and Sport of 29 January 2003 on the organisation and rules for individual teaching of children and youth Regulation by the Minister of National Education and Sport of 27 February 2003 on the organisation and conditions of implementation of special educational activities in special schools organised in hospitals and social care institutions

General Objectives

The main objective of the school is in particular to prepare disabled children and youth for life in integration with the society by:

1. ensuring through special methods the most comprehensive development of pupils within their capacities;
2. preparation for family life and functioning in the local community;
3. preparing them to practise an occupation.

While implementing these objectives, the school should provide pupils with knowledge and skills as well as develop socially valuable attitudes. In preparing the pupil for active participation in the social life, the school should:

1. provide him/her with knowledge about social structures;
2. teach him/her to use material and cultural resources;
3. prepare him/her to perform social roles related to his/her professional life;
4. provide him/her with knowledge about nature and its rules;
5. teach him/her to follow the rules of hygiene, to take care of his/her health and to organise active leisure.

Teaching and educational activities designed to prepare the pupil for the economic and social life aim to:

1. develop skills and attitudes required in work;
2. instil the sense of discipline, order, thrift and responsibility for work to be done;
3. develop the ability to co-operate and co-exist in a group.

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Specific Support Measures

The number of pupils in an integration class should be between 15 and 20 including 3 to 5 disabled pupils. A school with integration classes can additionally employ teachers with special pedagogical qualifications (so called support teachers). A support teacher can (depending on the needs of the disabled pupil) work during all the activities of the class or only during the selected ones. Specialist teachers can also work individually with disabled pupils teaching them various educational techniques, e.g. Braille alphabet, sign language and other educational techniques such as independent movement or techniques of seeing. In small schools the integration classes include children with various disabilities (blind, deaf, with physical disabilities). In large schools with several classes at one level it is possible to divide the children into classes in a way which stimulates their development. In the Centre for Psychological and Pedagogical Support a Team for Special Education has been established. This team organises in-service teaching and qualification courses for teachers, prepares teaching materials and publications and organises conferences and workshops.

The regional methodological centres and centres for psychological and pedagogical support provide support to integration schools and classes.

Source:

Centrum Metodyczne Pomocy Psychologicznej (Centre for Psychological Support)

Separate Special Provision

Special school or special class is a school or class for pupils who have been directed to follow special education including those in hospitals, sanatoria, or social support units.

Depending on special educational needs, the type and the level of disability of children and young people, the following public and special establishments could be set up and run:

Kindergartens (for children aged 3 and above - up to their school entry, but not longer than to 10 years of age); 6-year primary schools; 3-year gymnasia ; 2 to 3-year basic vocational schools; Classes preparing for employment organised for pupils with moderate and severe mental disabilities in special basic vocational schools; 3-year general upper secondary schools; 3-year specialised upper secondary schools; 4-year vocational upper secondary schools; Post-secondary schools; Special boarding-schools (one or more special schools with boarding facilities); Special education and care centres (with boarding facilities and special rehabilitation programmes).

The number of pupils per special school class should be as follows: from 10 to 16 pupils in schools for children with slight mental disabilities; from 6 to 8 pupils in schools for children with moderate and severe mental disabilities; from 8 to 10 pupils in schools for blind and partially sighted children; from 6 to 8 pupils in schools for deaf and partially hearing children; from 10 to 16 pupils in schools for chronically ill children; from 6 to 8 in schools for children with psychic disorders; from 2 to 4 pupils in schools for autistic children and children with multiple disabilities; from 8 to 12 pupils in schools for physically disabled children; from 10 to 16 pupils in schools for the socially maladjusted, drug addicts and children with behavioural disorders.

Moreover, correctional institutions are organised for socially maladjusted children, drug addicted children and those with deviant behaviour (on the basis of the Act on Social Support).

Pupils are entitled to receive psychological and educational assistance. This type of assistance supports psychological and physical development as well as enhances the effectiveness of learning by correcting deviations, correcting

deficiencies or reducing gaps in the knowledge or skills to be acquired within the framework of a curriculum as well as by eliminating causes and symptoms of disorders, including behavioural deviations. Kindergartens organise such assistance in the form of specialist therapeutic activities. Schools and correctional establishments may in turn provide teaching and remedial classes or specialist activities (socio-therapy or other therapeutic activities). These activities may be organised for pupils coming from social environments which do not ensure effective education or for pupils with learning difficulties.

In the school year 2004/05 a total number of 2361 disabled children were educated in special kindergartens.

In the school year 2004/05 a total number of 98647 disabled children and young people were educated in special schools of different levels (primary, gymnasium and post-gymnasium) - 54.3% of all disabled pupils.

Special education may be provided by, both public and non-public schools, or establishments. The responsibility for the establishment, administration and maintenance of special pre-schools is a task of the local self-government (gmina) and of special schools (and special education centres) - of district authorities (powiat).

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym

Geographical Accessibility

The local authorities (gmina) are obliged by law to organise transport and care for SEN pupils attending primary and lower secondary schools (compulsory education) in their area. Transport can be provided by the means of a school bus or by a specially designed rented car or by the child's family car. Disabled pupils who live in areas with no suitable schools can enrol in boarding schools in 395 special education and care centres and 51 special care centres.

Admission Requirements and Choice of School

In general, special education establishments admit children and young people who have been qualified as "in a need for special education" by a Guidance and Counselling Centre, with the type of disability and the age being the key criteria. The compulsory schooling can be delayed only for one year. The choice of type of special education (special school, school with integration classes) is left to the pupil's or his/her parents' discretion.

Age Levels and Grouping of Pupils

A "zero-grade" level of teaching can be organised in a special school only. This applies to disabled children who did not attend pre-school institutions. A special primary school (as indeed any mainstream school) comprises two levels of education: the basic level covering grades I to III (integrated teaching) and grades IV to VI. The third level (stage) of education is the 3-year special gymnasium. The fourth educational level comprises vocational or general education. Disabled pupils with no mental disabilities can study in a general upper secondary school with a Matura examination which gives them a right to access higher education institutions or in other post-gymnasium schools. They can also study in basic vocational schools, which give them professional qualifications. Pupils with moderate and severe disabilities can follow vocational training in vocational classes preparing them for work.

Special education for disabled pupils with no mental disabilities and with minor mental disabilities is organised as a system where pupils are divided into classes and teaching is based on the lesson system. In some classes the system of multi-level education can be observed where 2 or 3 groups of pupils with different levels of knowledge may be distinguished.

Organisation of the School Year

The organisation of the school year is the same for all the schools in the country.

A boarding school can work for 6 days in a week. The religious holidays can be combined with winter holidays. The timing of winter holidays is decided by the regional superintendent for the region in question.

Curriculum, Subjects

Curricula implemented in special schools (with the exception of schools for children with moderate and severe mental disabilities) are based on the common core curriculum prepared for the given education stage. Curricula can be prepared by the teachers at a given school and approved by the pedagogical council. If the curriculum is to be placed in a register of curricula for national use, it has to undergo a procedure defined by the relevant minister of education.

The outline timetables provide for additional 30 contact hours per week in a period of 3 years at each stage of compulsory education, i.e. Stage 1 (forms I-III), Stage 2 (forms IV-VI) and Stage III (gymnasium). The Outline Timetables for special schools are very similar to those in mainstream schools.

In special schools for children and youth with moderate and severe mental disabilities, different curricula and outline timetables are envisaged.

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Ministry of National Education and Sport)

Teaching Methods and Materials

Special schools apply similar teaching methods as mainstream schools. However, stronger emphasis is placed on the individualisation of work with each pupil. While the teacher is free to choose particular methods and forms of work as well as teaching instruments, he/she is required to apply the following teaching and educational principles: Having profound understanding of the pupil and offering him/her specialist assistance; Adjusting teaching activities to the pupil's abilities and needs and to the conditions in the environment: a) individualisation of requirements, methods, selection of teaching instruments, organisation and pace of work; b) accessibility of teaching contents; c) graduation of problems.

- Ensuring active and conscious participation of the child in the teaching and learning processes.

- Using demonstration as a teaching method and presenting examples.

- Aiming at integrated impact (coherence, correlation within subjects and between subjects, co-operation of specialists).

- Ensuring "durability" of attainments, developing the ability to use and improve them: a) systematic approach (pre-planned and logical structure of teaching material); b) "durability" of knowledge (continuous reinforcement of acquired knowledge and skills); c) combining theory and practice (every-day applications).

Teaching in the first three classes of special schools for mentally disabled children is organised according to the so-called "working centres" method. It is based on global teaching where the so-called "working centres" are distinguished; these include topics or issues which when taught require the child to observe, to identify important

features, to distinguish cause-and-effect relationships, to absorb information related to a given issue, and to express the knowledge in specific and abstract terms.

The following four main methods are used in teaching children with impaired hearing: oral, dactylographic, mimic-finger-language (dumb-show) and combined.

Library-therapy is a new method applied in correctional education. It is described as "a programme of activity based on interactive processes which involve the use of printed and non-printed materials, both imaginative and informative; with the assistance of a librarian or another specialist, this programme provides an insight into normal development or the possibility of introducing changes to emotionally disturbed education".

Progression of Pupils

Assessment of pupils

Pupils are assessed throughout the school year.

In grades I-III of the primary school pupils are subject to descriptive assessment. Starting with the grade IV, annual or periodical assessment is based on a six-grade scale including the following marks: excellent (6), very good (5), good (4), satisfactory (3), acceptable (2), unsatisfactory (1). Children's behaviour is assessed on the basis of the following scale: excellent, good, acceptable and unacceptable.

In the case of pupils with moderate and severe disabilities the descriptive assessment is used at all levels of education. As stated in the Minister's of National Education and Sport Regulation of 7 September 2004 on the conditions and rules for pupil evaluation, classification, promotion, and examinations and tests in public schools, with a written opinion of a guidance and counselling centre or other specialist guidance centre as the basis for his/her decision, a school teacher may adjust educational requirements to individual psycho-physical and educational needs of the pupil, in case of the pupil who has been recognised as having development deficiencies which prevent him/her from meeting these requirements.

Special school pupils take the test organised at the end of the primary school and the examination organised at the end of gymnasium - in the form taking into account their deficiency. This also applies to the Matura examination. Disabled secondary school leavers may take the Matura examination in a written and oral form in special classrooms or at home and in a manner adjusted to their speaking, writing and motoric abilities. If necessary, the examination takes place in a separate classroom or at the pupil's home. Only pupils with moderate and severe mental disabilities are not obliged to take compulsory tests and exams.

Promotion

As provided for in the above-mentioned Regulation, the disabled pupil is promoted to the following grade if he/she has received periodical and annual marks according to the school grading scale and to the specific criteria in all subjects and compulsory classes (except subjects and classes from which he/she was exempted). Pupils are promoted to higher grades on the basis of the decision by the school's pedagogical council.

Law source:

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (Ministry of National Education and Sport) Regulation by the Minister of National Education of 7 September 2004 on Conditions and Rules for Pupil Evaluation, Eligibility for Assessment, Promotion and Examinations and Tests in Public Schools with further amendments Educational/ Vocational Guidance, Education/Employment Links

Those with slight mental disabilities complete a primary school, gymnasium and a basic vocational school. They can also acquire qualifications to practise an occupation. Blind, deaf, chronically ill and physically disabled pupils may also complete (apart from the above mentioned schools), full upper secondary schools e.g. an upper secondary technical school (with the title of technician), a specialised lyceum or a general secondary school. Most gifted graduates may continue their studies in higher education institutions. In the academic year 2004/05 the number of disabled students in all types of higher education institutions amounted to 9 256, which accounted for around 0.45% of the student population.

Certification

All special school leavers, except those with moderate and severe mental disabilities, receive the same school certificates as pupils in mainstream schools. Pupils in schools for children with slight mental disabilities are awarded final school certificates with a "the pupil followed the curriculum adjusted to individual abilities and needs on the basis of the public psychological-pedagogical centre's guidance" inscription. Pupils with moderate and severe disabilities are awarded final school certificates on a special form, in accordance with the descriptive assessment rules.

Pupils who graduate from a 'preparation for employment' class are awarded certificates which state on the second page in the section 'compulsory educational activities' that the pupil has followed 'preparation for work' curriculum based on the core curriculum for the given vocation.

Private Education

Schools can be public or non-public with public school rights. Primary and lower secondary schools (gymnasia) can be public or non-public with public school rights only. A public school is an educational institution established by the central administration, local/district/regional authorities, a legal body or by an individual person. It provides free education, implements core curricula and assessment procedures established by the Minister of Education. A non-public school is an educational institution run by legal bodies or individual persons on the basis of their incorporation into the register of non-public schools, which is supervised by the local authorities. A non-public school can acquire rights of a public school (a right to issue state certificates) if it implements the minimum curriculum and applies the assessment procedures defined by the Minister of Education.

Statistics

The number of special education institutions and the number of SEN pupils in the school year 2004/05

Institution	Number of institutions	Number of pupils
Special pre-schools	74	2361
Special primary schools	770	35052
Gymnasia	809	37140

General upper secondary schools (lyceums)	36	1152
Special vocational and general vocational schools of which:		
- basic schools and basic vocational schools	419	23166
- secondary vocational and specialised schools	64	1951
- post-secondary schools	6	313
Total	2 178	100 984

The number of disabled pupils in primary and lower secondary schools (2004/05)

	Organisational form				
	Special school	Special class in mainstream school	Integration class	Mainstream class	Individual teaching
Primary schools	35 052	1 653	12 641	30 166	9 700
Gymnasia	37 140	955	4 434	21 361	4 700
Post-gymnasium schools	26 142	527	1 401	8 899	-

According to the latest and valid definition of disability, one of the states that requires constant care for children and young people under 16 is being deaf, deaf-and-dumb or both sides hearing disorder that doesn't improve in the significant degree after employing hearing aids or snail's implant.

Detailed data show that there are nearly 6 500 children with significant or deep hearing disorders and 70 – 90 thousand children with mild disorders. 90% of the children with hearing loss learn in the ordinary schools, almost all deaf children learn in specially design schools⁶²

In any kind of school the most important factors for students with the hearing disorders are small classes, experienced teachers that know problems and needs of their students, pre-school preparation and most of all sign language learning.

What is also important is the overall level of intellectual development and personality of the child. One can never forget about the role of the parents of the deaf children. They must be directly involved in systematic help to become familia with the teaching material, they must cooperate with the teachers, develop their children knowledge, interests and lingual flexibility.

The analysis that was carried out by the teaching authorities in 219 schools (20%) in 2004 showed areas in which those schools managed to reach certain standards and tease areas that are still their weak points. It turned out that the best results in the disabled students teaching were achieved in special primary schools (4,6 points in the range of 1-5), integrative junior high schools or in junior high schools with the integrative classes (4,4), and in integrative primary schools (4,3). The lowest grade was achieved by common primary schools (3,3) and common junior high schools (3,5). The realization of the recommendation to prepare special equipment for the disabled student, that would be adequate to their needs, was valued very low in common primary schools (2,5) and in common junior high schools (2,7).

The research mentioned above shows that the disabled students get the best education and rehabilitation in the facilities that were specially designed for children with the hearing disorders.

All around Poland there are 35 such facilities that provide education on the different levels (primary, junior high schools, high schools and vocational schools). The are 3 such centers in Łódź, they provide education for 450 students. Questionnaires concerning the SENSORY project were filled in in those 3 centers.

Questionnaires developed within international project team had to be adjusted to the Polish reality since the system differs to those existing in other European countries. Even though some questions appeared to be irrelevant, which is visible in the answers presented below

40 students

Krzywickiego – junior high-school students, Siedlecka and Wólczańska: youth (post secondary school, vocational secondary school, high school). 40 Students *Kind of deafness*: Moderate: 15; Mild deafness: 9; Severe deafness: 16 *Preferred Language*: Sign: 17; Oral: 7; Both: 15; Without answer: 1 *Does your teacher know sign language?* Yes: 19; Not all of them: 20 *He's an oralist*: Yes: 10; No: 12; Sometimes: 8; Without answer: 1 *Individual contact with your teacher*: Yes: 11; No: 20; Sometimes: 8 *Do you have a sign language interpreter?* No: 34; Yes: 2; It happens: 1; Haven't used: 1; Without answer: 2 *Do you have integration programs in the class?* No: 28; Yes: 3; Without answer: 9 *Level of communication with teachers*: Excellent: 5; Good: 28 Not good: 1; With some of them well, with dome of them not: 6 *Level of communication and integration with classmates*: Excellent: 16; Good: 21; Without answer: 1; It depends on with who: 2 *What do you think about your personal training?* It's not enough: 2; It's enough, well: 10; I'll continue my studies: 12; So – so: 1; Without answers:15 *Will you go on with your studies?* (y/n) No: 7; Yes: 33 *Do you think there is a gap in the schools towards deaf students???* (yes/no) If yes which one? No: 27; Yes: 6; I don't know: 4 *Do you expect some other support from the high school?* If yes, what kind of support? No: 24; Without answer: 4; Yes: 9 (speech therapy, private lessons, scholarships); I don't know: 2

School at Krzywickiego Street Number of students: 99 Number of disabled students: 99 Deaf: 99 Signers: 99 Number of teachers: 20, 1 pedagogue Number of Hours/student per teacher There are no formally regulated individual

⁶² B.Szczepankowski, Język migany w szkole, wyd. III, WSiP Spółka Akcyjna, Warszawa,1988, s.11.

consultations. Students have for their disposal about 20 hours of consultations weekly, or more if necessary. Communication Assistants: No The education of pedagogue, psychologist and teachers working with hearing-impaired students; Relevant education surdopedagogy (postdiploma courses) Professional trainings for pedagogues Pedagogy + surdopedagogy + sign language (certificate on completion of specialist training) 2 kinds of courses: for translators and teachers. For translators there are two levels, for teachers three. After completing the course of the Polish Association of the Deaf (PZG) one can take the exam organized by the Board of the Polish Association of the Deaf: for translators (certificate T1 and T2), for teachers (W1 and W2), specialist of the sign language]. Number of sign language interpreters: 0. All teachers are signers. Services for family methods applied: filling in the documents; emotional and material support; contacts with institutions Contact with medical care institutions: close relations with speech therapy clinic that operates under the supervision of the school (students have the precedence) Physiologists' support: yes Number of Physiologists': 1 Integration programs: no Social workers support: no Disability office in the school: no The service is provided by the pedagogue, psychologist and school teacher or through the website.

Management of the School at Siedlecka Street

Number of students: 174

Deaf: 82 Signers: 82 Oral: 10 Other disabilities: 0

Number of teachers: 28 of which 1 pedagogue

Number of Hours/student per teacher

There are no formally regulated individual consultations.

Students have for their disposal about 20 hours of consultations weekly, or more if necessary

The education of pedagogue, psychologist and teachers working with hearing-impaired students; Relevant education surdopedagogy (postdiploma courses) Professional trainings for pedagogues

Pedagogy + surdopedagogy (270 hours) + sign language (certificate on completion of specialist training)

[2 kinds of courses: for translators and teachers. For translators there are two levels, for teachers three. After completing the course of the Polish Association of the Deaf (PZG) one can take the exam organized by the Board of the Polish Association of the Deaf: for translators (certificate T1 and T2), for teachers (W1 and W2), specialist of the sign language]. Number of sign language interpreters: 3 Services for family methods applied: a) filling in the documents b) emotional and material support c) contacts with institutions Contacts with community health service: hospitals, speech therapy clinics Physiologists' support: yes. Number of Physiologists': 1 Integration programs: yes. „Wigwam II” Social workers support: no Disability office in the school: no.

Management of the School at Wolczanska Street

The survey is only concerning the High School (The Primary School and Junior High School were not surveyed)

Number of students: 163 in primary school, middle school, high school; 49 in high school Signers:10; Oral: 10; Other disabilities: 3 Number of teachers: 22 of which 1 pedagogue Number of Hours/student per teacher:There are no

formally regulated individual consultations Students have for their disposal about 20 hours of consultations weekly, or more if necessary. The education of pedagogue, psychologist and teachers working with hearing-impaired students; Relevant education surdopedagogy (postdiploma courses) Professional trainings for pedagogues: A Few courses yearly (according to the needs) Each course lasts a few or a dozen hours 3 courses of sign language for teachers completed. Each course (level) lasts 105 hours. 2 kinds of courses: for translators and teachers. For translators there are two levels, for teachers three. After completing the course of the Polish Association of the Deaf (PZG) one can take the exam organized by the Board of the Polish Association of the Deaf: for translators (certificate T1 and T2), for teachers (W1 and W2), specialist of the sign language Number of sign language interpreters: There are few interpreters with qualifications (T1 and T2), only one has the certificate. However, each teacher completed sign language course. Services for family methods applied: a) Guidance; b) consultations with all employees (surdopedagogue, psychologist, speech therapy specialist, school pedagogue) Contacts with community health service: very good Physiologists' support: yes. Number of Physiologists':1 Integration programs: According to the internal regulations, adjusted to the abilities of the students. Social workers support Social worker deals with other matters, contacts the families, that call for social care institutions. Does not have contact with the students. Disability office in the school: no The service is provided by the pedagogue, psychologist and school teacher or through the website.

Management College of Pedagogy in Lodz

8 students:

Kind of deafness: 1 mild deafness; 2 moderate; 5 severe

Preferred Language: Sign: 1; Oral: 1; Both: 4; Without answer: 2 Do you have specific reception and orientation services for deaf in your University? Yes: 3; No: 5 Do you have a tutor?? (yes/no) Yes: 4; No:4 Do you have a sign language interpreter?? (yes/no) Yes: 8 How many contacts hours per week do you have with the interpreter?? 1 or 2 hours: 5; 2 hours: 1; 30 hours:1; 6 – 7 hours during lectures, individually: 2 hours: 1 What kind of services do you have? Note taking: 8 All are satisfied Level of communication with teachers: Excellent: 2 Good: 6 Level of communication and integration with course mates: Excellent: 2; Good: 5; Not good: 1 Will you go on with your studies? Yes: 7; Maybe: 1 What do you think about your personal level of studies for your future ? It's good: 8 Do you have an office for disabled in the university? No: 8; 2 would like to have it in the university.

Conclusions

Number of the students on the BA level aprox. 1200 / deaf and with the hearing disorders 12

Number of the student on the post graduate level aprox. 450 / deaf and with the hearing disorders 14

Students on the BA level that read lips: a) fluently - 3; b) those that read lips only in the direct contact which means that they are able to arrange the basic cases like i.e. library or dean's office, but they are not fluent enough to avoid difficulties in receiving the bigger content of the lectures - 6; c) don't read lips -3.

The dean's office is not able to provide such information concerning the student on the post graduate level.

All of the student are fluent in the sign language (most of them studied in the facilities for the Deaf were the sign language is commonly used)

Number of interpreters – 4 , 2 of whom has hearing disorders

Number of the advisory hours with the teachers per 1 student:

In the 1st semester of the BA and post graduate level 1500 hours (financial grant from PFRON 70 000 zł) and almost the same number in the 2nd semester (whereas on the BA level it's 1200 hours)

The average number of working hours of the interpreter per student 58 (whereas on the BA level it's 100 hours) .

There is a person that is responsible for the coordinating help for the disabled student . It belongs to the competence of the vice-rector responsible for educational and foreign contacts (prof. dr Dorota Podgórska-Jachnik). Vice -rector is a spokes person for the deaf students. She is a spokes person and supervisor for those who study in the individual way , psychologist and pedagogue, made a diploma project in surd pedagogy, 1st degree sign language course, PhD in the communication with the deaf child, course in preparing the working place for the deaf, 6 years of experience as the rector's representative in the field of the Deaf. Currently she is also a psychologist in the elicitation center for the Deaf .

4. There is no tutor but there is a position of the supervisor for students who study in the individual way- currently there are 4 students that study his way (prof. dr Dorota Podgórska-Jachnik)
5. There are no note takers. Student are provided with free copying service of the teaching materials (materials prepared by the teachers not books). The teachers have completed the elementary training and were given materials that are supposed to help them in teaching the Deaf. They understand the difficulties that the deaf students meet while taking notes. Student are being explained how important it is to share their notes from the lectures.
6. Sign language interpreters qualifications :
 - 2 people hear 2 are deaf, one of the hearing person is a daughter of the deaf parents.
 - All of them are educated teachers (one of them graduated the special pedagogy, one of them rehab pedagogy, two of them protective and social pedagogy + surd pedagogy)
 - They all are entitled to translating
- 7 There are no note takers and personal assistants

Conclusions

The social condition of deafness

It is crucial, in our opinion, to address a sociological and judicial survey to better focus the context the deaf live in and "have been placed" into (it is not by chance that we expressly used the passive form "have been placed" instead of the active one).

What we would aim, here, is neither to draw the deaf's intimate nature, nor to discuss their psychological aspects or the qualities of being deaf. Our purpose is rather to look at deafness as a "qualification", and to analyse the way our society use to deal with it, in order to clearly show how deep the contradictions are, and how many cultural and juridical errors the hearing society has made so far and continues to commit. We have opted to tackle those issues in the abstract, without any reference, again, to the deaf's intimate nature.

However, before approaching the argument, it would be useful to briefly express some evident facts forming the reference frame and the premise to our thought.

Deaf persons were born surrounded by the hearing society which they are forced to relate to, in most of their social activities, for a lifetime: in their family (when married to hearing persons or if parents or sons of hearing persons); at school; in their job; in their spare time and so on.

Yet they are not quite seen by the hearing society as "participants", nor even as strangers. Still, it must be emphasized that our society is a hearing persons society and, as far as open it is supposed to be, it obeys social behaviours and rules not properly pertaining to the social condition deafness would ask for.

Deafness certainly represents a real impairment to the eye of hearing persons, yet we have to bear in mind that it produces very different social implications, if compared to blindness or to other disabilities, which, taking our thoughts to extremes, lead us to ask ourselves up to what extent deafness can be really considered as an impairment (if seen from the deaf side) or "when", and in "what sense or case" we should consider it such. Moreover, the implications considered have not been sufficiently deepened in Italy so far, and even if studied or analysed, it seems they have not received all the attention they deserve.

In order to try a sociological approach to our analysis we will make use here of the concept of "role". We also will apply a researching method which could, in our opinion, reveal extremely useful to understand the deaf's "social role" assigned by our social organization. Deaf community, in fact, (or, rather, its members) has not gained that role by itself, owing to its scanty social autonomy, but it often accepted it somehow without even discuss it.

We are well aware that the category of "role" we want to refer to can lead to some uncertainty, assuming that "it does not exist a definition of the concept of role which is truly shared"⁶³. Nevertheless that category will help to expose and to prove some of the points we had the chance to discuss some years ago⁶⁴.

We therefore will apply, between many, the research method Ralph Dahrendorf suggested in its "Homo sociologicus" no less than 35 years ago, but which appears as a topical issue in the context we are going to use it in.

Words as "position", or "segments of position", "roles" and "reference groups" Dahrendorf have used in his work represent categories and definition tools, in which the relationship between society and its members fully realizes itself.

Human beings, once born, immediately acquire their own "social position" because of their relationship with other individuals. A social position "indicates every place in a field of social relations". That social position may varies as the

⁶³ Maria I. Maciotti, *Il concetto di ruolo nel quadro della teoria sociologica generale*, Laterza, Bari, 1993, pag.74.

⁶⁴ M. Chilante, *Sordo Oggi*, edito a cura della Sez.ne ENS di Chieti, 1978.

individual skills or the original social context of reference change.

It is evident that nobody can choose their position at birth. Thus, coming to the world, everyone of us will be labelled by their social reference group as well as by other groups interested in the event.

That specific label will describe our first proper qualifications in terms of position: "male/female child". Immediately after that, other specifications, more or less qualifying individuals in respect to their social field will be connected to that position. In particular we will acquire the segment of position of "son" with respect to the parents, of "brother" with respect to their family, of "relative" (cousins, grandson, etc) as for others family relationships, and so on. We could therefore say that if we want to describe their social position, each individual (with a forename and surname) will be "children - sons - brothers - grandsons - cousins etc." with their social position thus representing a codified body of social relations everyone, once born, will set up with the reference groups they come in contact with. We also need to say that, depending on what social reference group we consider as the main one, the different underlying elements of individuals' overall social position will tend to switch their importance becoming, from time to time, "positions" or "segments of position". In that sense Dahrendorf affirms that it's in the very point of intersection between the individual and society that we find the "homo sociologicus" as the holder of and subject to predetermined social roles. For the author individuals are thus their social roles which, in turn, represent the concrete elements of influence from society upon reality. In his opinion Sociology, in order to solve its problems, needs to refer to social roles as elements of analysis. Hence, its goal is represented by the discovering of the structures of social roles. What does Dahrendorf mean by "role" and, most of all, what does it represent to every human beings? To him the category of role reveals a tendency to shift from a predetermined type of behaviour to an individual rule of behaviour, thus turning from an elementary concept of sociology into a psycho-sociological concept. He states that society represents a conditioning factor raising human beings from their individuality to something of general and stranger to their selves, thus determining their proper qualifications. The ways society acts appears to be something we cannot leave out of consideration. It knows forms of behaviour and qualifications for every position human beings could assume (by sex, age, family, job, nationality, class) and whom they will deal with. If they accept what society offers, they will forsake their untouched individuality gaining the approval of society; if, on the other hand, they save their abstract and useless independence, society will condemn and punish them.⁶⁵

In substance, human beings behave within a organised system of social relationships in which they play a number of roles, all already expected and predetermined.

Society and the individuals, Dahrendorf affirms, come in contact through roles and positions. We are expected to see some specific and predetermined form of behaviour from the holder of a particular position: whatever they do or are, to him, is reflected in their qualities or actions; a given social role corresponds to every social action.

It is not, thus, society as a whole which relate to the individual and vice versa. Contacts happen between one specific subject and, in time to time, the "reference group" interested in the application of the role.

In that sense Dahrendorf emphasize that, in terms of social roles, the problem of society in its essence appears as the problem of how reference groups will determine and sanction the expectations on the positions they established. Therefore, we can distinguish between: 1) fixed norms set by reference groups, imposed as role expectations on the holder of a position; 2) reference group members' opinion about such norms, which can determine their evolution and legitimacy; 3) the role holder's actual behaviour.⁶⁶

At this stage, given an account of the concept of role, we can now try to apply it to the problem of deafness. Accordingly to what said before we need, in our analysis, to keep in mind some crucial facts:

1) Deafness is a sensory disability. Yet it shows peculiar features and, above all, it causes unusual consequences with respect to the other physical impairments, owing to different reasons:

a. it deprives the affected subject of the ordinary means of communication and exchange of information owned by the hearing society, that is the spoken language⁶⁷. Unfortunately, the deaf often have nothing to do with it. In that sense deafness should be treated with specific and different attention in respect to other disabilities⁶⁸. That not only means deaf children do not possess the means of an oral communication, but they are not even able to perceive its existence and importance. Consequently, spoken language represents a superstructure to the deaf. "The discover of signs by the mother or by the speech therapist encourages interactions with other deaf children and hearing persons. On the contrary, if gestures are put aside we have a lower effective communication⁶⁹".

b. The different way of communication and, therefore, the deaf's use of a different language in terms of contents, modality and perception channels, promote the creation of a distinct community, the Deaf Community.

c. Peculiar to the linguistic minority of the deaf are distinctive features, different from the other linguistic minorities.

d. The lacking of the recognition of Sign Language in Italy has increased the fragmentation within the deaf social group, mainly between those hit by deafness before the language learning age (5 years)⁷⁰. It has to be pointed out

⁶⁵ R. Dahrendorf, *Homo Sociologicus*, Armando, Roma, 1976, pagg. 29-37.

⁶⁶ R. Dahrendorf, *Op. Cit.*, pagg. 43-62

⁶⁷ We are referring here to the effects deafness causes to people affected by it at birth, or before one can learn to speak. Of course, we do not consider the role of school.

⁶⁸ R. Pigliacampo, *Op. cit.* pag. 92

⁶⁹ R. Pigliacampo, *Op. cit.* pag. 91

⁷⁰ We need to stress here that most of the Institutions responsible not to recognise Sign Language were church institutions and charities guided by priests. As far as we know, still today, according to the rule of Gualandi Institutes, priests are not allowed to teach the deaf through sign language. No other category of disabled experienced same problems. Braille language, for instance, has no supporters nor detractors.

that the forced separation of the deaf from their language and natural community, which we consider to be the deaf community, has its effect on those who are able to reach a good level of culture and a proven ability of expression in the language spoken by the majority community.

All that, as many deaf say, tastes like an unconscious ethnic cleansing; and earns the value of a scientific operation of impoverishment of a "different" culture. A culture that indeed might unconsciously frighten many in many respects, for it is usually not easily understandable, and that many would want it to be "ineffective", by using surgically the means of an apparent integration⁷¹.

e. Deafness is considered in Italy as any other disabilities. Rules and norms concerning other physical disadvantages have been applied the same way to the deaf. That position generally produces very serious effects with respect to the development of the deaf's character and to the consequent chances of their effective integration.

We want to originate our reflections on the social role assigned to deaf community by the what-we-would-call verbal society, straight from the observations to Dahrendorf theses.

Basically, to sum up his analysis on the category of "role", deaf persons, as soon as they were born, are doubly damaged with respect to any other impaired subject because of their impairment. They are not able, in fact, to get in touch and to exchange information in the "expected way" their family would await (in case of hearing parents). They begin, immediately, not to answer the primary reference group's expectations.

Blind children, for instance, will instead fulfil the speaking process and achieve the normal and complete learning of their native language.

Language, as we have already seen, is not simply the means we use in order to communicate, but, above all, which we need to educate our children and to somehow shape them towards our forms of behaviour. Just consider what and how many expectations will get frustrated by the family, and what and how many problems could happen, not yet in terms of the quality of communication, but in respect to the very existence of a full and effective communication between parents and sons⁷².

In substance, and with reference to the results of the clash between the deaf and society, we can clearly affirm that:

1. The hearing society in its majority has established a series of models of social behaviour which it tends to apply indifferently to all and, therefore, to the deaf also;

2. Hearing persons can, on their own accord, take part in the process of acquisition of roles, being able, theoretically, to refuse them also. They, in fact, participate in it since the early childhood, by virtue of their spontaneous critical imitation, supported by the shared use of the same means of information exchange (the verbal language). The deaf are, instead, excluded from this process in advance;

3. The deaf essentially remain, thus, complete strangers to the models of the hearing society (which stubbornly keeps on applying the verbal means of transmission of the information to them) not owing to their own will, nor to the shortage of their intelligence;

4. The models of behaviour, as well as ideal reference models for the hearing society remain, for the deaf too, the ones predetermined by it for its members;

5. The deaf are not usually able to embrace those models, and even if or when it might happen that, thanks to their education, they would acquire the natural communication and role models pertaining to hearing persons, they will, in their intimate character, feel strangers to them;

6. As a matter of fact, in terms of career they are prevented from working freelance, or from self-employment activities because nobody so far created appropriate structures and qualified personnel (interpreters) which could help them to achieve that goal. Hence, even if they reach an academic degree, the only context they can address to is public administration, working as civil servants or public employees;

7. Moreover, the deaf are intended to work very hard in order to follow the process of the acquisition and modification of social expectations. All that commonly takes place, in fact, through verbal communication and oral tools, namely using words as means of expression, unsuitable to the deaf. To fully read a newspaper or a book is a demanding activity to the deaf and it usually requires a high level of concentration. Their knowledge of spoken language, in fact, is rarely as good as that of hearing people are supposed to have with the same education⁷³;

8. A half positive answer is, in most of the case, what hearing society gains at best, when it tries "to incorporate" the deaf, pushing them towards the homologation to the standard model;

9. As the deaf achieve only in part the homologation to the standards of society, they will receive partially the award of social acceptance. They will thus, more or less, "condemned". It doesn't matter the degree of the sentence, they will suffer social exclusion from their reference group, and from society in general;

⁷¹ We easily agree with Pigliacampo's bitter vent on the issue, in the chapter dedicated to the Cultural context.

⁷² In that sense see the appealing experience selected by Simonetta Maragna in her "Deafness", Hoepli, Milan, 2000, from page 7 on.

⁷³ Many experiences on the issue of the deaf's "necessary bilingualism" are now reported. We should add and it needs here to be considered that spoken language will always be a foreign language to the deaf. It is no surprise, then, the deaf's claim about their effort in reading spoken language as well as in writing it. In that sense it turns to be of some interest the reading of a deaf university student's written text reported by Simonetta Maragna (Op. Cit., page 72) in which is clearly visible the difficulty in managing Italian verbs in terms of use and sequence of tenses, while appears noticeable the influence of Italian sign language (LIS) on the application of Italian language in the sentences.

10. Furthermore the deaf possess a litmus test to evaluate their own social abilities and the application of the role, that is, the parallel existence of a Deaf Community with its own language and culture, which are totally different from the ones of a hearing society. In it the deaf play those roles the hearing society usually denies to them: we find head officers, teachers, managers, coordinators, promoters, sport champions, directors, actors, etc. A type of twofold character, with a double life, suitable to the deaf, which leads them to play in the hearing society lowered social roles, in the job as well as in many others social activities. Hence a dissociating condition which, certainly, can't help the deaf trust and rely on hearing society and its members, and, most of all, doesn't allow them to raise their self-esteem.

It appears obvious, therefore, that the hearing society shows a natural-born refusal to simply consider the deaf as "persons" in the true meaning of the word. In our opinion that happens because in the very moment of intersection between the hearing society and the deaf, what simply is a segment of their social position (that is being deaf) rises to an absolute social role (if we suppose to create a super-category of role specifically linked to the deaf own social condition). Deafness is not just as it supposed to be: that is, as it should appear, simply "one" of the personal qualities of human beings (like having blond hair or blue eyes or to have french "r") but, indeed, it became "their social role"⁷⁴. Thus the deaf are deaf workers, deaf fathers, etc.

"As a matter of fact diversity is set within the social role. That's the sense of how it is set. Because present society is not able anymore to refuse anything and it doesn't refuse anything not because it is positively self-confident and open to dialogue, but because it is incapable of any opposition or indication"⁷⁵.

That claim, usually true for all the categories of impaired people, doubles, in a sense, its social value when referred to the deaf, as already explained, because of the nature of the impairment and of its natural consequences⁷⁶.

The Deaf Community Culture

As the concept of "culture" is vague and not unanimously shared, also that of "deaf culture" could lead to some uncertainties and ambiguity.

Firstly, owing to its peculiar qualities, a deaf community could correctly be defined as a subgroup of a broader community. A deaf culture, thus, could consequently be labelled as a "micro culture"⁷⁷.

However we need to stress that the definition of micro culture we have proposed, has not been specifically given just for the deaf community. In that sense it shows all its limit we pointed out with the remarks provided in the chapter on the social context and in particular on the inherent difficulties of the deaf community to participate in the culture of a broader community. Its own members are, in fact, excluded in advance from too many positions and social roles.

If some studies, mainly discussed in the US in the last twenty years, have been carried out in order to better focus the peculiar qualities owned by deaf culture or, at least, to establish the bare minimum to give a definition of that culture as "deaf", all of them have been proven to be only a list of its peculiar constituents⁷⁸.

The result was that socio-anthropological analysis and their outcomes have been deeply criticized by another American researcher, Graham Turner, who has essentially observed how the paradigmatic phenomena of deaf culture, or concerning deaf community, are not of one kind only, and hence, common to all the members of the same community. To research elements, behaviour, phenomena and factors determining the existence of a deaf community or causing problems to it would be, according to Turner, of any use. We need, instead, to draw our attention to the way all those features show themselves and how they were born: what are the causing factors, what provoked them, how they develop within and become common among deaf community, etc.

In what terms we can, therefore, talk of a deaf culture?

Since we refer to a "culture", pertaining to a "community", we need to identify that specific community.

Carol Padden and Tom Humphries, two deaf researchers, provide for us a definition of it⁷⁹.

They assume that not just one single deaf culture exists and that they do not feel to make generalizations about those cultures or about the relation between the condition of being deaf and the development of a culture. They claim to only refer to deaf culture they know about, that is their own culture.

They also stress that within some local deaf communities from different parts of US are present smaller groups which are organised in classes, professions, ethnic minorities or races, each of them with their own distinctive qualities.

While, therefore, it should be suitable to not consider a deaf culture as a whole, but to take account of different cultures corresponding to distinct deaf communities (and that's the case of US), to the authors of the text in exam seem obvious that the only factor of deafness is not sufficient to define as deaf (with a capital D) the person affected by it. That said, the subsequent exclusion of that person from deaf communities and thus from a deaf culture, or better, deaf cultures is guaranteed.

It is interesting to notice that the two authors whose works we are dealing with are one deaf by birth, and son of deaf parents, while the other, having become deaf in his childhood, has been in contact, since his entrance in a college for deaf people, with them.

From what said deaf social groups acquire an high-profile, a somewhat closed club or at least a very exclusive one.

It appears extremely difficult to give a definition of a deaf community if not in empirical terms. That considered, a deaf community could be defined as a group of deaf persons frequently meet each other and using LIS (Italian sign

⁷⁴ M. Chilante, Op. cit., page19.

⁷⁵ Hervé. A. Cavallera, I problemi dei diversi come problema pedagogico, in Cultura dell'handicap (a cura di Vito A. D'Armento, Adriatica salentina editrice, Lecce, p. 217. Translation by the author.

⁷⁶ In support see Davide Vari's intervention "Il sordo deviante" in Cultura del gesto,Op. cit., p. 17-18).

⁷⁷ It would seem adequate to define a deaf community in terms of *microculture*. According to the definition given by Spradley and McCurdy "microcultures are systems of cultural knowledge characterising inner subgroups of broader societies. Members of microcultures usually share most of their knowledge with every single member of a broader society, but they own a peculiar cultural conscience belonging to their subgroup (...) Their microculture is builded by that shared conscience".

⁷⁸ See C. Padden works (completare....)

⁷⁹ C. Padden and T. Humphries, Deaf in America, voices from a culture, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts – London, England, 1988, pp. 2-3. Translation by the author.

language) as their main language (native, first or whatever we would call it)

The core of that community would therefore be constituted by "deaf sons of deaf parents, with sign language as their mother tongue, brought up in special schools, affected by an inborn (hence pre-linguistic) deafness, not wearing hearing-aid devices"⁸⁰

It is important to stress that to be deaf born, with deaf parents, educated in special schools because of a pre-linguistic deafness and, at last, having not worn hearing-aid devices means to have acquired knowledge exclusively through the visual channel, having sign language as means of communication. That is, to the deaf, to feel words and anything our culture automatically associate to them as stranger.

It means again, essentially, to have faced a process of acculturation completely different from what hearing persons could have accomplished, having gradually and naturally achieved, broadly speaking as well as in its own sense, those cultural differences peculiar to subjects grown up within a context which makes them ethnically different from the deaf raised in a verbal culture, or using hearing-aid devices. We are here referring to what previously written about it.

Moreover, we would like to emphasize another quality pertaining to deaf communities: they are closed and exclusive. One cannot enter nor can be accepted for good if not displaying two features some Americans researcher have claimed to be essential to deaf culture: inheritance and fatherhood, one meant as the overall system of social rules of behaviour pertaining to deaf community, while the other as the possession of deafness as an "involuntary biological feature"⁸¹.

Culture of gestures and culture of words⁸².

We need to explain what happens when the two worlds we are dealing with come necessarily and forcedly in contact each other. "From Foucault works emerge ... the idea according to which there are men, who "have not the right to take place in history" and that western society "is equipped with a structure of rejection" which constitute what Foucault himself defines as a "rule-breaking system" through which western society "bestows a statute of exclusion when its will is to judge, that of inclusion when its will is to explain".

This paradoxical dichotomy whereby the "dominant culture" includes and in the same time excludes diversity, in whatever form it may appear, in my opinion reveals one of the essential feature of western conscience. If on one hand, in fact, that conscience seems to include diversity, by accepting it, on the other hand it actually starts a process of possession and manipulation of diversity itself, including that in its own categories and thus distorting the original characteristics. That represents a defence device the dominant culture may apply whenever it is supposed to face diversity, (just think to traditional culture and the different types of deviance: homosexuality, madness...)"⁸³

In other words, what society expresses with its hearing culture, which is dominant, is to not exclude the "different"⁸⁴ subject, thanks to laws which are intended to protecting them, by organising paths of inclusion in the school, in the job, in sport, in social activities. Yet in the very moment of pragmatically putting into practice what planned, hearing society tends to not recognize diversity itself the right to be on a par, denying it the right of citizenship, narrowing its boundaries to lower its disruptive strenght, making continuous comparisons with its own mental and social attitudes. Thus operating, hearing society tries to take control of diversity and to reduce it within its own schemes.

The deaf are doubly damaged by the type of impairment affecting them: in fact, the deaf's social role, meant as the role society attributes to the deaf cannot be compared to the social consequences affecting other categories of impaired people.

Therefore the exclusion from social roles, even from the ordinary ones, appears to the deaf to be absolute when one has to play those roles within reference groups of hearing persons.

As for deaf communities and for the deaf, it happens by depriving them of the acknowledgment of any cultural autonomy. Therefore, they are not allowed to lead their own participation to social life, to choose the best way to be compatible with the rules and freedoms the majority, in its capacity, choose and not impose on, but share with the minority.

Society, in addition of depriving them of the acknowledgment of their peculiar cultural autonomy, happens to promote their complete silence with the aid of those instruments which apparently would have been arranged in order to encourage their integration and social inclusion.

Some of us have experienced, because of the job as interpreter and through the continous frequentation of deaf communities "to discover the existence of a "deaf ethics"; of a series of behavioural codes which up to that moment were passed me by and I had not noticed them"⁸⁵. As examples Peretti gives: the half circle disposition during the lessons, meetings or conversations; the use of the sight as means of perception in replacement of the hearing and, therefore, says Peretti, "pillar" of the language and of the culture; some rules of communication which by that use are developed: to touch persons in order to call them; to speak from far away. We add: to ask for and to put oneself on the same level of the speaker avoiding to sign the standing subject and the seated one (in case of having a row, we could see, for example, the standing subject jutting out on the seated person could involuntarily assuming an aggressive attitude to those seated); to stop two persons talking so as to not offend the signing person; to consider, mainly in the official meetings where hearing persons are also present, some necessary downtimes between the spechs in order to favour the participation, once is fully understood the sense of the message; to do not be afraid to

⁸⁰ Amir Zuccalà, *La cultura dei sordi e il dibattito contemporaneo in antropologia*, in *Cultura del gesto ...*, Op. cit., p. 45.

⁸¹ R.E. Johnson, C. Erting: *Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children*, in C. Lucas (edited by) *The sociolinguistics of the Deaf Community*, San Diego, Academic Press, pp. 41-83. See also interpretation in A. Zuccalà, Op. cit., p. 46.

⁸² A. Zuccalà (edited by), *Cultura del gesto*, op. cit.

⁸³ Davide Vari, in *Cultura del gesto ...* op. cit., pp. 16-17.

⁸⁴ It must be clear that we are not referring here exclusively to impaired people. "Diversity" is, in fact, a more general problem including anyone refusing or rejecting, whatever might be the cause, those behaviours society considers to be expression of the majority of its members (religion, sex, etc.).

⁸⁵ A. Peretti, in *Cultura del gesto ...*, op. cit., p. 24.

start meetings late to allow each deaf person to carry out the preliminary tasks dedicated to greet friends and to introduce themselves to newcomers; some home habits as to flush a toilet after using it at night (how many of us avoid to make it for fear of waking up the relatives?), or when eating (noises with cutlery, to try to speak with mouth full, to gesture continuously); and so on.

"The existence of a different deaf "ethics" has made us always think of the deaf as rude, weak-minded persons"⁸⁶. If we make use of the concept of culture before pointed out, we can realize how we are not dealing with rude persons, but with people following specific behaviours determined by a different culture, and whom we should respect and encourage.

⁸⁶ A. Peretti, in *Cultura del gesto*, op. cit., p. 25.



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme



This publication was produced with the funds received from the European Commission through the National Agency LLP under the Program LLP Leonardo da Vinci for the Project "Centre for orientation of teaching for sensory disabled persons" Sensory

This publication has been realised with the collaboration of project partners (Rita Di Matteo, Mauro Chliante, Joseph Tunyoigi, Laukp Gabor, Anna Ziemecka-Poteraj, Malgorzata Kowalska) to whom goes the acknowledgements for their contribution and for the efforts spent to achieved the objectives of the project..Special thanks to all the students who, with their contribution, have made possible for partners to achieve the goals of the project.

Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo ricevuto dalla Commissione Europea tramite l'Agencia Nazionale LLP nell'ambito del Programma LLP Azione Leonardo da Vinci il Progetto "**Centro di orientamento alla didattica per le disabilità sensoriali S e n s o r y**

Questa pubblicazione è stata realizzata grazie alla collaborazione dei partners del progetto (Rita Di Matteo, Mauro Chliante, Joseph Tunyoigi, Laukp Gabor, Anna Ziemecka-Poteraj, Malgorzata Kowalska) ai quali vanno i ringraziamenti per il contributo fornito e per l'impegno profuso per il raggiungimento degli obiettivi del progetto.

Un ringraziamento particolare a tutte gli allievi, che con il proprio contributo, hanno reso possibile ai partner il raggiungimento delle finalità del progetto.

Ez a kiadvány is készült az megalapítja kapott az Európai Bizottság a nemzeti ügynökség LLP az LLP Program Leonardo da Vinci a projekt Központ irányultságán tanítás az érzékszervi fogyatékkal élők számára "érzékszervi

Ez a kiadvány nem valósul meg az együttműködés a projekt partnerek (Rita Di Matteo, Mauro Chliante, Joseph Tunyoigi, Laukp Gabor, Anna Ziemecka-Poteraj, Malgorzata Kowalska), hogy kinek jár az elismerések a hozzájárulást, és az erőfeszítések költöttek el a célok, a projekt. Külön köszönet a hallgatók, akik a saját hozzájárulás tette lehetővé a partnerek számára, hogy a célok elérése érdekében a projekt.

Niniejsza publikacja została wyprodukowana z funduszy otrzymanych od Komisji Europejskiej w ramach Krajowej Agencji Programu LLP ramach LLP Leonardo da Vinci dla projektu "Centrum kierunków nauczania dla osób niepełnosprawnych sensorycznej" Sensory

Niniejsza publikacja została zrealizowana we współpracy z partnerami projektu (Rita Di Matteo, Mauro Chliante, Joseph Tunyoigi, Laukp Gabor, Anna Ziemecka-Poteraj, Malgorzata Kowalska), do którego udaje się podziękowania za ich wkład i za wysiłki, aby osiągnąć spędzony na cele projektu. Specjalne podziękowania dla wszystkich studentów, którzy z ich wkładu, które umożliwiły partnerów do osiągnięcia celów projektu.





Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

ITALIA



My name is Roberta and I study Economy of Tourism in the University of L'Aquila. In spite of the difficulty I meet in the study, I like to learn new things regarding my city. I would like to work in a tourist agency and organize trips in places where I never have been .



My name is Julia and I am the tutor in the university for Roberta. I work in the world of the deafness for over five years and every day I share the joys and the problems of who, like Roberta, undertakes university studies, in order to construct their future. It is a dynamic job that demands ability to listens and attention to the needs of the students, but also an activity that gives me an unforgettable sign like as the relationship and communication with the others.





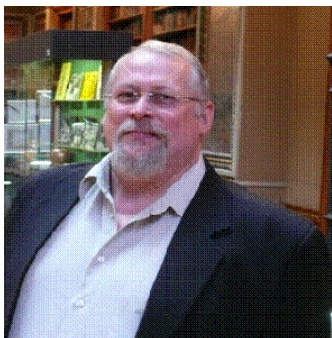
Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

HUNGARY



Tunyogi József



Education: Bárczi G. Teacher's Training College 1979-1983. Budapest Qualification Teacher for handicapped children specialized for Oligophren pedagogy. University József Attila, Department of Sociology 1994-1998. Qualification Sociologist

Key competences: member of board for promote chances of disability students at the university.

Professional experiences: 1993- Szeged University of Szeged, Faculty of Health Sciences and Social Studies Dept. of Social Work and Social Policy Lecturer Teaching of social work subject and leading of skill developing groups 1987-1993. Hódmezővásárhely Institute for Child Protection patron Prevention and after care for children 0-18 years and for their families 1986-1987 Szeged Pedagogical Institute and Counselling Service Pedagogist Dealing with Children with learning and behavior problems 1978-1986 Hódmezővásárhely Special school for handicapped children Special teacher education

Other Activities: Presently contact person at a Grundvig 2 project. As a member of the Committee for Equal Opportunities at the University I consider to ensure the rights of students with special needs and to promote their access to facilities guaranteed by law at the university life for my main goal. At the University of Szeged we introduced special foreign language (mainly in English) course dealing with special methods for student with dyslexia first in Hungary.

Gabor Lauko



WORK EXPERIENCE 01 JULY 1994 University of Szeged Faculty of Health Sciences and Social Studies Department of Social Work and Social Policy – Bal fasor 39-45. 6726 Szeged, Hungary Qualification Lecturer Educational activities: presenting lectures for social worker students, developing training programmes Organisational activities: organizing international projects, member of the Board of the Faculty, member of the Committee for Quality Assurance at the Faculty

EDUCATION AND TRAINING 1990 – 1994 General Social Worker 1995 – 1997 Manager for Non Profit Organisations 2001 – 2003 Social Politician

Research on attitudes of social professionals in Csongrád county

Public life 2007 Sensory project

Mr. János Pázmándi



Education: 1965. Skilled worker – car polisher, painter 2006. NLP trainer for trainers 2007. Helsinki Committee – training „Against Discrimination” 2008. University of Miskolc training „Socio Nord”: labour market, handicap, mental hygiene, crime prevention 2008-2009. Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing – sign language trainer other trainings on the topic of equal chances

Jobs: 1963-1965. IKARUS vehicle factory 1965-2006. BorsodVolán public transport company 1969-2004. Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing, Borsod county secretary 1989-sign language trainer

Hobby: Travelling, excursions, reading books, sport, friends

Public life: 1963-1990. Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing (youth coordinator, secretary) 1982- Hungarian Football Association (referee, member of management) 1990-2007. Hungarian Sport Association of Deaf (member of Presidential Board), 2005-2007. Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing, Borsod county (President) During more period: Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing, National Presidency (member of Presidential Board, member of section for hard of hearing) 2005-2007. Sport Association of Deaf in Miskolc (President) 2007- Sensory project member of Hungarian Anti-Poverty Network.

Mrs. Gyimesi, Borbála Franyó



Education: 1994 Folk-play and small crafts instructor 2001 Librarian College degree 2005 Jelnyelvi tolmács Sign language interpretator 2007 Nonprofit ügyintéző manager for NGOs 2007 NLP trainer for trainers 2008 ECDL 2008 Expert on Libraries furthermore different types of trainings in the theme of opportunity of equal chances

Jobs: 1991 – librarian at ELTE University Library 2003 – 2005 Lecturer – Course „Assuring Equal Chances in the Library” 2004 – 2005 animator – Ability Park 2006 – 2007 secretary – Hungarian Association of Deaf and Hard of Hearing, Organisation of Deaf in Budapest 2006 lecturer – Education for sign language interpreters 2005 – 2007 Personal assistant – Re/Integration Service for Youth, Motivation Foundation

Hobby: Taking photos, Handicraft (harness), Ethnography, History of Civilization, History of Art, Pedagogy, Psychology, Travelling, Reading books, Playing board games, Caring animals – Special Award in Photo category - 1st European Festival of Art, 2005 Łódź

Public life:

2006, 2007 Meeting of European Anti-Poverty Networks (EAPN) , Brussels 2006 – Hungarian Anti-Poverty Network (HAPN) member of Coordination Board (many projects, recently preparation for „2010. European Year for Combating Poverty and Social) 2007 Lecture on Hungarian



www.hallatlan.hu
www.pcg.org.pl/sc/sc_fm_1.html
www.dizlis.it





Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

POLAND

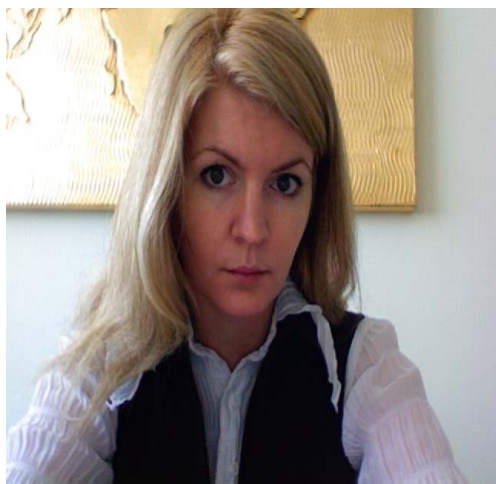


Lucyna Sadowska

Urodziłam się w Polsce, w miejscowości Sarnia Zwola. To mała wioska położona w Górach Świętokrzyskich. W wieku dwóch lat zachorowałam na zapalenie obu uszu, co spowodowało całkowitą utratę słuchu. Mimo to ukończyłam ośmioletnią szkołę podstawową dla słyszących. Radziłam sobie tam dobrze dzięki temu, że odczytuję mowę z ruchu ust. Następnie ukończyłam trzyletnią szkołę zawodową dla niesłyszących w Krakowie na kierunku tkactwo. Jestem tkaczem artystycznym, niestety nie pracuję już w zawodzie z powodów zdrowotnych. Obecnie należę do Polskiego Związku Głuchych w Łodzi, tam też mieszkam. Zajmuję się pracą społeczną w PZG. Jestem skarbnikiem w zarządzie PZG w Łodzi.

I was born in Poland, in Sarnia Zwola. It is a small village situated in Świętokrzyskie Mountains. At the age of 2 I fell ill to both ear inflammation, which led to the complete loss of hearing. Despite of this I graduated eight-year primary school for hearing children. I was able to manage with this because I could read lips very well. Then I graduated a three-year vocational school for the deaf in Cracow, where I have learnt weaving. I am an artistic weaver but unfortunately, because of health related reason I do not work in my profession anymore. At present I live in Lodz, and I am a member of Polish Association of the Deaf in Lodz, where I do community service. I am a treasurer in the board of Polish Association of the Deaf in Lodz.

Anna Ziemecka-Poteraj (M.A. M.B.A.)



Head of EU Unit at WSINF.

M.A. in International Economical and Political Relations at the University of Lodz and M.B.A in International Management at the University of Lyon.

10 years of experience in the international projects management field.

Main domain:

international relations, networking, team building, conflict resolution, tendencies on the European labour market, vulnerable groups identification,

M.A. thesis on Audiovisual Policy of the European Union.

Role in the project: project management in Poland, dissemination, target group identification and selection.





Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

