



**UCZELNIA DOSTĘPNA  
DLA STUDENTÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI  
I CHOROBAМИ PRZEWLEKŁYMI**

---

Doświadczenia i rekomendacje

Redakcja  
Ewa Domagała-Zyśk

UCZELNIA DOSTĘPNA  
DLA STUDENTÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI  
I CHOROBYMI PRZEWLEKANYMI

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

Wydział Nauk Społecznych



UCZELNIA DOSTĘPNA  
DLA STUDENTÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI  
I CHOROBYMI PRZEWLEKŁYMI

---

Doświadczenia i rekomendacje

Redakcja  
Ewa Domagała-Zyśk

Wydawnictwo KUL  
Lublin 2023

Recenzenci  
Dr hab. Monika Parchomiuk  
Dr hab. Beata Jachimczak, prof. UAM Poznań

Opracowanie redakcyjne  
Marzena Krupa

Opracowanie komputerowe  
Zuzanna Guty

Projekt okładki i opracowanie grafik  
Agnieszka Gawryszuk

Projekt „KUL – uczelnia bez barier” współfinansowany z Funduszy Europejskich  
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



**Fundusze Europejskie**  
Wiedza Edukacja Rozwój



**Rzeczpospolita  
Polska**

**Unia Europejska**  
Europejski Fundusz Społeczny



© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2023

ISBN 978-83-8288-115-8  
DOI: 10.31743/kul.9788382881158

Egzemplarz bezpłatny

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1H, 20-708 Lublin, tel. 81 45 45 678  
e-mail: [wydawnictwo@kul.lublin.pl](mailto:wydawnictwo@kul.lublin.pl), <https://wydawnictwo.kul.pl>

Druk i oprawa: Volumina.pl Sp. z o.o.  
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08, e-mail: [druk@volumina.pl](mailto:druk@volumina.pl)

## SPIS TREŚCI

Wstęp (Ewa Domagała-Zyśk) .....	7
CZĘŚĆ PIERWSZA	
NIC O NAS BEZ NAS – Z DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW	
Paulina Lewandowska: Aktualne pedagogiczne i społeczne aspekty studiowania osób z niepełnosprawnością słuchu .....	13
Magdalena Gendek: Nowoczesne technologie wspomagające funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością wzroku .....	41
Anna Szudra-Barszcz: Studenci ze spektrum zaburzeń autystycznych – nadzieje, trudności, wsparcie .....	75
Magdalena Bednarska: Studiowanie osób z epilepsją (analiza wybranych sylwetek kobiet) .....	95
CZĘŚĆ DRUGA	
RAZEM Z WAMI – Z DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW I NAUCZYCIELI AKADEMICKICH	
Dawid Turkiewicz: Uwarunkowania postaw studentów kierunków nauczycielskich wobec edukacji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi .....	119
Marta Chomicz: Zdalna edukacja włączająca z perspektywy nauczycieli akademickich .....	145
REKOMENDACJE	
Wsparcie studentów z uszkodzeniem słuchu (oprac. <i>Paulina Lewandowska, Ewa Domagała-Zyśk</i> ) .....	169
Wsparcie studentów z niepełnosprawnością wzroku (oprac. <i>Magdalena Gendek, Ewa Domagała-Zyśk</i> ) .....	175

SPIS TREŚCI

Wsparcie studentów z autystycznym spektrum zaburzeń (oprac. <i>Anna Szudra-Barszcz, Ireneusz Bieniek, Ida Tymina,</i> <i>Ewa Domagała-Zysk</i> ) . . . . .	179
Wsparcie studentów z chorobami przewlekłymi (oprac. <i>Magdalena Bednarska, Ewa Domagała-Zysk</i> ) . . . . .	183
Wsparcie studentów z dysfunkcją narządu ruchu (oprac. <i>Paulina Korach, Ewa Ciepłińska-Truchan, Ewa Domagała-Zysk</i> ) . . . . .	187
Biogramy autorów . . . . .	191

## WSTĘP

Mottem, które przyświecało pracy nad niniejszą publikacją, była refleksja, że na uczelniach ciągle jest więcej badaczy zajmujących się niepełnosprawnością niż osób z niepełnosprawnością – czas, by to zmienić.

To prawda, że ostatnie dekady przyniosły wiele zmian: obecnie więcej niż kiedyś osób z niepełnosprawnościami, chorobami przewlekłymi i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi decyduje się na podjęcie studiów. Na prawie każdej uczelni w Polsce i wielu uczelniach zagranicznych działają agendy, których zadaniem jest wspieranie tych grup studentów w procesie kształcenia i w rozwoju osobistym. Wachlarz dostępnych usług jest coraz szerszy i obejmuje nie tylko wsparcie materialne, konsultacje dydaktyczne i psychologiczne, ale także usługi tłumaczenia z wykorzystaniem języka migowego czy też nagrywania zajęć i/ lub przygotowywania notatek dla osób słabosłyszących, niesłyszących lub z trudnościami motorycznymi. Uczelnie informują także kandydatów na studia o licznych rozwiązaniach architektonicznych i technologicznych ułatwiających kształcenie osobom z niepełnosprawnościami, takich jak: oznakowanie budynków, możliwość adaptacji materiałów dydaktycznych z wykorzystaniem alfabetu Braille’a, pętle indukcyjne, pokoje wypoczynkowe czy korzystanie z platform edukacyjnych z możliwością przygotowywania w czasie rzeczywistym wysokiej jakości napisów.

Edukacja zdalna, paradoksalnie, przyspieszyła wiele procesów udostępniania uczelni dla osób z niepełnosprawnościami. Pisali o tym szerzej autorzy artykułów w publikacjach pod moją redakcją – *Zdalne uczenie się i nauczanie – z doświadczeń pandemii Covid-19 (2020)* oraz *Włącz-*

*my kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (2021). Możliwości rejestrowania zajęć prowadzonych w formie zdalnej, szeroka gama materiałów dydaktycznych udostępnianych studentom w formie elektronicznej czy też powszechne wykorzystywanie platform e-learningowych zmieniły obraz dydaktyki akademickiej. Wiele z tych rozwiązań jest dostępnych dla wszystkich studentów, ale dla studentów z niepełnosprawnościami są one diametralnym zwiększeniem możliwości studiowania.

Jednocześnie jednak spora grupa osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami nie podejmuje studiów mimo dysponowania potencjałem intelektualnym, który umożliwiłby im podjęcie edukacji na poziomie wyższym. Na uczelniach obserwujemy także, że zwiększa się liczba osób, które rozpoczynają studia – i rezygnują z nich ze względu na brak umiejętności radzenia sobie z trudnościami i wymaganiami, co nierzadko jest związane z doświadczeniem choroby czy niepełnosprawności. Celem przygotowania tej publikacji było szczególnie wsparcie tych grup osób – wahających się, czy podjąć wyzwanie studiowania, oraz mierzących się z trudnościami na uczelni. Mamy nadzieję, że zaprezentowane w niej wyniki badań i rozwiązania będą wsparciem i pomocą w podejmowaniu adekwatnych decyzji.

Książka składa się z dwóch części zatytułowanych w wymowny sposób: część pierwsza nosi tytuł *Nic o nas bez nas – z doświadczeń studentów i absolwentów*, zaś druga *Razem z wami – z doświadczeń studentów i nauczycieli akademickich*. Celem takiej właśnie konstrukcji było z jednej strony stworzenie przestrzeni dla wypowiedzi samych zainteresowanych – osób z niepełnosprawnościami czy chorobami, zaś z drugiej strony – wskazanie, że zagadnienie wysokiej jakości edukacji dla tej grupy studentów jest naszym wspólnym zadaniem akademickim i powinno mieć stałą i silnie umocowaną pozycję w obszarze interdyscyplinarnych naukowych badań nad niepełnosprawnością.

Część pierwsza zawiera cztery rozdziały, które zostały przygotowane bądź bezpośrednio przez osoby doświadczające danej niepełnosprawności czy choroby, bądź w bezpośredniej z nimi współpracy. Dotyczą one uwarunkowań studiowania osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi

mi (wzroku i słuchu), a także osób z autyzmem i chorobami przewlekłymi. Zaproszone do współpracy autorki to osoby z bogatym doświadczeniem praktycznym i badawczym – a czasami także osobistym – w obrębie danej niepełnosprawności. Jednocześnie są to kobiety silnie zaangażowane społecznie, współpracujące z innymi osobami z daną niepełnosprawnością czy chorobą oraz stowarzyszeniami i instytucjami działającymi na rzecz podnoszenia poziomu jakości edukacji osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami. Ich głos zatem może być traktowany jako głos środowiska, a wybrane przez nie problemy badawcze – dotyczące m.in. zasobów indywidualnych, specyficznych potrzeb danej grupy, aspiracji edukacyjnych czy też możliwości wsparcia personalnego, dydaktycznego, w tym technologicznego – należy potraktować jako najbardziej palące zagadnienia poddawane namysłowi i dyskusji naukowej.

Druga część publikacji zawiera dwa teksty, oparte na badaniach naukowych przeprowadzonych w gronie studentów i nauczycieli akademickich. Przedstawiają one „drugą stronę medalu” – postawy rówieśników oraz nauczycieli akademickich, a także analizę wyzwań, które niesie ze sobą wspólna edukacja studentów z niepełnosprawnościami i indywidualnymi dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi ze studentami niezgłaszającymi takich potrzeb.

Nieodłączną częścią publikacji jest zestaw plakatów, na których zawarto informacje o podstawowych specyficznych potrzebach studentów z daną niepełnosprawnością czy chorobą oraz rekomendacje dotyczące strategii dydaktycznych i wsparcia personalnego, którego mogą potrzebować studenci. Warto podkreślić, że każdy z zestawów był konsultowany z osobami doświadczającymi danej trudności, zatem w uprawniony sposób może być traktowany jako głos płynący „z wewnątrz” danej grupy. Plakaty mogą być wykorzystywane także niezależnie, jako element szkoleń, warsztatów czy też kształcenia przygotowującego do roli nauczyciela akademickiego.

Dziękujemy najserdeczniej Recenzentom tej publikacji – dr hab. Beacie Jachimczak, prof. UAM i dr hab. Monice Parchomiuk, prof. UMCS za niezwykle trafne uwagi, które pozwoliły nam na poprawienie fragmentów artykułów.

Marzeniem autora każdej książki jest, by tekst znalazł czytelników, którzy nie tylko życzliwie przyjmą dane treści, ale zostaną zachęceni do kontynuowania refleksji, a być może także i badań naukowych na danym polu badawczym. Takie też jest nasze wspólne marzenie, aby zaprezentowane w tej książce teksty dotarły do jak najszerszej grupy czytelników:

- uczniów szkół średnich doświadczających niepełnosprawności czy choroby, którzy rozważają podjęcie studiów – Drodzy Uczniowie, uczelnia może być DOSTĘPNA, osiągalna i może stać się dobrym miejscem Waszego rozwoju intelektualnego i osobowego!
- nauczycieli akademickich, zwłaszcza tych, którzy rozpoczynają przygodę nauczania na uczelni – Drodzy Nauczyciele Akademicki, prowadzone przez Was zajęcia mogą być zajęciami o wysokiej jakości, a jednocześnie DOSTĘPNYMI dla studentów ze zróżnicowanymi potrzebami!
- badaczy – Drodzy Badacze, zagadnienia dotyczące DOSTĘPNOŚCI akademickiej, zwłaszcza gdy są prowadzone w nurcie partycypacyjnym, są nie tylko badaniami budującymi nasz dorobek naukowy, ale badaniami mającymi realny potencjał wpływania na zmiany edukacyjne i społeczne.

Dziękujemy zatem za przyjęcie tej książki i życzymy lektury, która pobudzi wszystkich Państwa Czytelników do pogłębionej refleksji – nad Państwa doświadczeniami i obserwacjami oraz możliwościami kontynuowania lub podjęcia wysiłków na rzecz bardziej dostępnej edukacji akademickiej.

W imieniu własnym i autorów  
*Ewa Domagała-Zysk*

Część pierwsza

NIC O NAS BEZ NAS – Z DOŚWIADCZEŃ  
STUDENTÓW I ABSOLWENTÓW



PAULINA LEWANDOWSKA

## AKTUALNE PEDAGOGICZNE I SPOŁECZNE TRENDY W STUDIOWANIU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SŁUCHU

### WSTĘP

Dzień dobry (...) jestem osobą niesłyszącą, mam implant ślimakowy i aparat słuchowy (...). Trudno mi jest zrozumieć dyskusję w dużej sali, dlatego korzystam też z systemu FM. Jest to (...). Czy jest taka możliwość, by pani nosiła to na szyi i przekazywała innym osobom, które właśnie się wypowiadają? (...) A także, czy byłaby możliwość otrzymania prezentacji/skryptu jeszcze przed zajęciami, bym (...)?

Zapewne czytelnikom nieobce jest określenie „aparat słuchowy”, mogą też się domyśleć, dlaczego słuchanie dyskusji może sprawiać trudność osobie, która ma uszkodzony słuch. Ale co to jest implant słuchowy i czym się on różni od aparatu słuchowego? Do czego służy system FM? Czy wiedzą oni, dlaczego niektórzy potrzebują wciąż otrzymywać materiały z zajęć w formie wizualnej jeszcze przed zajęciami, nawet jeśli noszą aparat/implant? Z pewnością czytelnicy (będą) mieli sytuację, kiedy na ich zajęcia trafi(ła) osoba z niepełnosprawnością słuchu i byli/będą

postawieni przed tego typu pytaniami. Czy będą wiedzieli, jak zareagować oraz jak się przygotować do takich zajęć?

Jednak nim czytelnik przejdzie do konkretnych, warto odpowiedzieć na pewne pytania – pomogą one nie tylko zorientować się, czy wiedza zawarta w tekście będzie potrzebna, ale pozwolą też bardziej świadomie podejść do tych treści. Pytania:

1. Czy miałam/em kiedykolwiek kontakt z osobą mającą problem ze słyszeniem/rozumieniem mnie?
2. Czy przebywam/pracuję w miejscu, gdzie mogę spotkać taką osobę?
3. Czy rozmowa z taką osobą mnie stresowała(by)? Jeśli tak, to dlaczego.
4. Czy wiedział(a)bym, jak z taką osobą rozmawiać? Jak jej pomóc, by mnie lepiej rozumiała?
5. Czy chcę wiedzieć więcej o osobach z uszkodzeniem słuchu, ich problemach, możliwościach pomocy takim osobom?
6. Czy chcę poznać zasady savoir-vivre'u wobec osoby z niepełnosprawnością słuchu?

Jeśli czytelnik odpowiedział pozytywnie na chociaż jedno pytanie, oznacza to, że przeczytanie niniejszego rozdziału jest właściwą decyzją, ponieważ głównym celem tego tekstu ma być zaznajomienie czytelnika z najważniejszymi informacjami dotyczącymi uszkodzenia słuchu oraz wstępne przygotowanie go do zbudowania właściwego stosunku i kontaktu z osobą z niepełnosprawnością słuchu – zgodnie z aktualnymi pedagogicznymi i społecznymi trendami w podejściu do niepełnosprawności. Jak bowiem wskazuje E. Domagała-Zyśk (2018, s. 182):

prawo ucznia/studenta do integralnego rozwoju wynika z wewnętrznej godności każdej osoby, najpełniej wyjaśnionej w koncepcji klasycznego personalizmu. (...) Personalistyczna wizja człowieka gwarantuje autentyczne dobro uczestników procesu inkluzji, bez ryzyka popadnięcia w błąd kolektywizmu lub nadmiernego indywidualizmu.

Ponadto w ostatnich latach promowany jest inkluzyjny (włączający) model edukacji, gwarantujący wszystkim uczniom/studentom wysokiej jakości edukację w placówkach ogólnodostępnych (Domagała-Zyśk, 2021). Według tej idei każdy student bez względu na różne predyspozycje (np. nie-

pełnosprawność) ma prawo do rozwoju, uczenia się i cieszenia się życiem codziennym w swoim naturalnym środowisku społecznym (rodzina, sąsiedztwo, szkoła lokalna, instytucje). By móc z sukcesem realizować te postulaty, należałoby uwzględnić je już na etapie projektowania procesu uczenia się i nauczania (czyli na etapie tworzenia podstawy programowej czy scenariusza zajęć, na etapie wyboru sali, w której zajęcia mają się odbywać, czy nawet na etapie projektowania architektonicznego budynków dydaktycznych), tak by środowisko szkolne i akademickie było przygotowane do przyjęcia takich studentów – zgodnie z modelem projektowania uniwersalnego: Universal Learning Design (Domagała-Zyśk, 2015; Żółkowska, 2016; Taylor, 2020). Gdyby przyjąć definicję zawartą w art. 2 *Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych*, poprzez projektowanie uniwersalne w edukacji należy rozumieć projektowanie środowiska i zajęć w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania.

Dlatego też niniejszy rozdział przygotowano z nadzieją, iż po tej lekturze czytelnik będzie nie tylko bardziej się orientował we współczesnych trendach w podejściu do osób z niepełnosprawnością słuchu, ale też będzie czuł się bardziej komfortowo w kontakcie z taką osobą, ponieważ będzie wiedział, jak należy się z nią komunikować. W związku z tym rozdział ten jest skierowany do każdego, nie tylko nauczyciela i wykładowcy, kto ma lub może mieć kontakt z osobami z uszkodzeniem słuchu. By tekst miał wymiar praktyczny, zaproponowane zostaną też pewne propozycje dostosowania środowiska edukacyjnego do potrzeb osób z wadą słuchu oraz wskazane zostaną właściwe postawy w kontakcie z taką osobą.

## 1. USTALENIA DEFINICYJNE I KLASYFIKACJE W ZAKRESIE NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI SŁUCHU

Mimo iż istnieje wiele naukowych definicji uszkodzenia słuchu oraz osoby z uszkodzeniem słuchu, to zapewne można intuicyjnie się zorientować, co to jest i jakie są tego konsekwencje. W pierwszej kolejności

oznacza to, że osoba ma brak możliwości (osoba niesłysząca, g/Głucha) lub ograniczoną (osoba niedosłysząca, słabosłysząca) możliwość słyszenia dźwięków otoczenia w porównaniu do osoby, która tego uszkodzenia nie ma. Uszkodzenie słuchu według Światowej Organizacji Zdrowia może być sklasyfikowane według stopnia uszkodzenia, czyli zakresu słyszalności. Jeśli zakres słyszalności sięga 25 decybeli lub więcej w obu uszach, wtedy już można mówić o uszkodzeniu słuchu i jego stopniach: lekkim (26-40 dB), umiarkowanym (41-60 dB), znacznym (61-80 dB) i głębokim (powyżej 81 dB)]. Także BIAP (Międzynarodowe Biuro Audiofonologii) stosuje tego typu klasyfikację.

Uszkodzenie słuchu w konsekwencji powoduje nie tylko trudność w samodzielnym przyswojeniu języka oralnego (jeśli utrata słuchu nastąpiła przed opanowaniem w pełni mowy we wczesnym dzieciństwie i niezapewnieniu tej osobie odpowiedniego wsparcia), ale także może negatywnie wpływać na niemal każdy wymiar życia jednostki: zdrowie fizyczne, emocjonalnie i psychiczne, umiejętności społeczne, relacje rodzinne, wyniki w pracy czy w szkole. Nie(do)słysząca osoba może mieć trudność, by znaleźć pracę, lub mieć ogólne obniżenie jakości życia czy zdolności do funkcjonowania w sytuacjach społecznych, może się czuć wykluczona społecznie (nawet wyalienowana), a jej dobrostan psychiczny, poczucie własnej wartości czy samoocena mogą być obniżone (Hoffmann, 1979; WHO, Eckert 1997; Chisolm i in., 2007; Rutherford i in., 2017). Problemy związane z uszkodzeniem słuchu mogą też wpływać na otoczenie tej jednostki (rodzinę, przyjaciół, państwo).

Problem ze słuchem stał się jednym z problemów cywilizacyjnych, który generuje duże koszty społeczne i ekonomiczne (np. operacja, zakup protez, rehabilitacja, dostosowanie środowiska do potrzeb tej osoby, wyższa stopa bezrobocia wśród tych osób; WHO, 2017). Ponadto może być on niezauważony bądź zignorowany przez społeczeństwo, ponieważ uszkodzenie słuchu jest niepełnosprawnością ukryta/niewidoczną (Rahardjo, 2012). Oznacza to, że otoczenie może nie wiedzieć, że ktoś ma ten problem, ponieważ nie jest on tak widoczny jak inne niepełnosprawności, np. ruchowa (widać, że np. osoba porusza się na wózku inwalidzkim) czy wzrokowa (widać, że np. niewidoma osoba posługuje się białą

laską). Często też uszkodzenie słuchu nie jest od razu zdiagnozowane, ponieważ niektórzy nie przyznają się przed sobą/innymi do tego problemu, nie ma odpowiednich programów świadomościowych na temat uszkodzenia słuchu i jego wpływu na życie tej jednostki bądź zorientowanie się, że ktoś ma problem ze słuchem, może potrwać, zarówno u samej jednostki, jak i otoczenia. W Polsce badania przesiewowe słuchu wykonuje się po narodzinach noworodka (dopiero od lat 90. XX wieku) oraz w okresie szkolnym, w późniejszym wieku niewiele osób przechodzi tego typu badania kontrolne. Dlatego m.in. do dziś nie ma dokładnych statystyk liczby osób w Polsce i na świecie z uszkodzeniem słuchu, można jedynie oszacować skalę problemu. Wiadomo, że około 15% osób w Polsce (w Europie – 11%) jest zaaparowanych (EHIMA, 2019; EHIMA, AEA i EFHOH, 2020), należy jednak uwzględnić także osoby mające problem ze słuchem, które tych aparatów nie noszą – w tym wypadku szacunki oscylują wokół 18% (15% w Europie). Jednak wiadomo, że problem ten dotyka coraz większej liczby osób: Światowa Organizacja Zdrowia wspomina w raporcie z 2021 roku (WHO, 2021), że do 2050 roku będzie wzrost z 1,5 do 2,5 mld. Dlatego już teraz tak ważne są interwencje mające na celu zapobieganie problemom związanym z uszkodzeniem słuchu, identyfikowanie ich i rozwiązywanie.

W polskiej literaturze używa się m.in. takich określeń, jak osoba: głucha, niesłysząca, słabosłysząca, niedosłysząca. Częstą praktyką jest użycie wyrazu „głuchy” pisanego małą literą też w odniesieniu do osób słabosłyszących i niedosłyszących, podczas gdy „Głuchy” pisany wielką literą oznacza już osobę, która utożsamia się z kulturą Głuchych (czyli m.in. dla tej osoby język migowy jest językiem pierwszym)<sup>1</sup>. Pojawiają się też określenia: późnoogłuchły (osoba, która straciła słuch później, np. jako nastolatka), użytkownik implantu/aparatu słuchowego itp. Już w ramach tego wstępu można zauważyć bogactwo określeń powodujące pewne wątpliwości i nieporozumienia w ich używaniu, ponieważ stosowane są jako synonimy, mimo że nimi nie są. Dlatego też warto wyjaśnić już teraz, by

<sup>1</sup> W języku angielskim spotyka się takie określenia, jak: *deaf* (osoba głucha/niesłysząca, też niedosłysząca/słabosłysząca), *Deaf* (osoba utożsamiająca się z kulturą Głuchych), *hard-of-hearing* (osoba słabosłysząca/niedosłysząca).

mieć komfort rozumienia, dlaczego tak się dzieje. W celu uporządkowania wiedzy w pierwszej kolejności podane zostaną przykłady z literatury przedmiotu, które definiują uszkodzenie słuchu z różnych perspektyw.

E. Domagała-Zyśk (2014) różnicuje osoby z wadą słuchu ze względu na stan zastany na: niesłyszących, niedosłyszących, słabosłyszących, późnoogłuchłych, głuchoniewidomych, użytkowników implantów, funkcjonalnie słyszących. K. Krakowiak (2006) klasyfikuje osoby mające wadę słuchu ze względu na stopień funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę ich możliwości percepcyjne i sprawność słuchową już ze wsparciem protez (aparatu/implantu) i technologii wspomagającej słyszenie (np. pętli indukcyjnej, systemu FM), na: funkcjonalnie słyszące<sup>2</sup> – dzięki zastosowaniu protez są w stanie rozpoznać i powtórzyć mowę, nie potrzebują widzieć rozmówcy (np. rozmawiają przez telefon); niedosłyszące – słuch to dominujący zmysł do odbierania rzeczywistości mówionej, czasem wspomagają się zmysłem wzroku; słabosłyszące – dzięki protezom są w stanie tylko częściowo poprawić zdolność słyszenia, głównym zmysłem przy odbiorze komunikatu pozostaje zmysł wzroku (czytanie z ruchu warg, język migowy, napisy); funkcjonalnie niesłyszące – w ogóle nie/bądź minimalnie odnoszą korzyść z protezy przy rozmowie, a dominującym zmysłem jest wzrok. W przypadku tej klasyfikacji przypisanie osoby do konkretnej grupy nie jest stałe (jeśli osoba słabosłysząca po rehabilitacji oraz za sprawą rozwoju technologii rozumie wszystko dzięki percepcji słuchowej, można potraktować ją jako osobę funkcjonalnie słyszącą).

Niezależnie od proponowanych szczegółowo rozróżnień dostępnych w literaturze wyróżnia się w praktyce dwie główne grupy osób z uszkodzeniem słuchu – niesłyszące/głuche oraz niedosłyszące/słabosłyszące, i warto być tego świadomym. Przyjmując ustalenia uczonych Uniwersytetu Gallaudeta, za osobę głuchą uznaje się tę, która ma poważne uszkodzenie słuchu i nie rozumie mowy (z protezami słuchowymi bądź bez nich) wyłącznie za pomocą

<sup>2</sup> Komentarz autorki: jednakże trudności w rozumieniu wciąż mogą występować w hałasie i w innych niesprzyjających warunkach, dlatego funkcjonalnie słyszącymi są jedynie w idealnych warunkach, które bardzo rzadko istnieją. Należy to podkreślić ponownie: osoba, która ma uszkodzenie słuchu, będzie się wciąż zmagać z trudnościami w funkcjonowaniu w społeczeństwie, niezależnie od perspektywy, rozwoju technologii i rehabilitacji.

dźwięku (tzn. bez wskazówek wizualnych, takich jak czytanie z ruchu warg czy język migowy). Istnieje też bardzo silna i zżyta społeczność Głuchych, która ma własną kulturę i poczucie tożsamości (tzw. kultura Głuchych). Społeczność ta komunikuje się w języku migowym, który jest dla nich pierwszym językiem<sup>3</sup>. Często te osoby nie uznają utraty słuchu jako niepełnosprawności, którą należy w jakikolwiek sposób „leczyć”. Europejska Federacja Słabosłyszących (European Federation of Hard of Hearing – EFHOH) za słabosłyszące/niedosłyszące uznaje osoby od tych posiadających lekki ubytek słuchu po osoby z głębokim stopniem uszkodzenia słuchu. Osoby słabosłyszące rozwijają język mówiony i używają go na różnym poziomie (też z pomocą lub bez pomocy języka migowego) i często są (ale też nie muszą być) zależne od tekstu wizualnego (np. napisów), aby zapewnić sobie dostęp do informacji na równi z osobami słyszącymi. Korzystają z protez słuchowych oraz technologii wspomagających słyszenie. Inne określenia tych osób, np. „użytkownicy implantów”, to przypisanie po prostu do którejś z tych głównych kategorii w zależności od potrzeb, np. niesłyszący, który jest użytkownikiem implantów. Termin zaś „głuchoniemy”, wciąż pojawiający się np. w codziennej komunikacji czy w przepisach prawnych, jest obecnie uważany za pejoratywny i uznawany przez wiele środowisk za obraźliwy i dyskryminujący. Nie powinno się go stosować, ponieważ mimo iż osoby głuche mogą nie umieć mówić fonetycznie (bądź mówić tylko w niewielkim stopniu), to jednak nie są nieme, ponieważ komunikują się za pomocą rąk i ciała – mają swój własny język, czyli język migowy. „Głuchy” i „głuchoniemy” nie są synonimami i nie można ich używać zamiennie.

Pojawia się też kolejny problem: o ile łatwo jest wykreślić linię na audiogramie oznaczającą próg słyszalności pewnych dźwięków i przyjąć liczbowe wartości słyszenia w decybelach, o tyle trudno określić od którego poziomu dana osoba jest traktowana jako osoba głucha (niesłysząca), a do którego poziomu jako osoba słabosłysząca (niedosłysząca). By ułatwić zrozumienie tych kwestii, przyjrzyjmy się poniższym przykładom.

---

<sup>3</sup> W związku z tym dla większości Głuchych język fonetyczny jest drugim językiem, a rozumienie też pisemnych komunikatów w tym języku może stanowić problem, ponieważ język migowy ma własną strukturę, gramatykę itp.

Student nr 1 – ma uszkodzenie słuchu na poziomie 70 dB w obu uszach, pochodzi z rodziny, w której od pokoleń rodzą się osoby głuche, ich pierwszy język to migowy. Rehabilitowany od pierwszego roku życia, wtedy też otrzymał pierwsze aparaty słuchowe, więc bardzo dobrze radzi sobie w komunikacji oralnej, chodził do szkół masowych. Najlepiej się czuje się, kiedy miga i uznaje siebie za osobę Głuchą (przez duże G).

Student nr 2 – ma uszkodzenie słuchu na poziomie 100 dB w obu uszach, pochodzi z rodziny słyszącej; diagnozę, aparaty słuchowe oraz rehabilitację otrzymał w wieku 6 lat. Trudno jest mu się komunikować, często trzeba mu powtarzać i zapisywać na kartce, nie zna migowego. Mówi o sobie, że jest osobą niesłyszącą.

Student nr 3 – jest głuchy od urodzenia, używa implantów słuchowych (wszczep w pierwszym roku życia), od początku rehabilitowany, dzięki czemu świetnie sobie radzi słuchowo. Nazywa siebie osobą słabosłyszącą.

Rozwój technologii, różne możliwości rehabilitacyjne i wiele innych czynników wpłynęły na to, że granica między głuchotą, niesłyszeniem i słabosłyszeniem jest niewidoczna. Często to, co medycznie jest głuchotą, społecznie może być słabosłyszeniem. Dlatego też terminy te często są stosowane zamiennie i w związku z tym występuje wiele nieporozumień. Dlatego tak naprawdę to od osoby zależy, jak chce być identyfikowana.

## 2. RÓŻNORODNOŚĆ POTRZEB OSÓB Z USZKODZENIEM SŁUCHU

Każda osoba z niepełnosprawnością słuchu ma inną historię, doświadczenia i potrzeby. Dlatego należy podchodzić do każdej z nich indywidualnie. To, co może służyć jednej osobie, niekoniecznie będzie służyło innej. By to zrozumieć, warto przyjrzeć się poniższemu przykładowi, prezentującemu, jak bardzo złożona może być sytuacja, z której wynika, iż każdy student może potrzebować innej formy wsparcia przy podobnym zadaniu: wykładowca poinformował swoich studentów, że egzamin będzie przeprowadzony w formie ustnej. Wśród nich jest czterech studentów z uszkodzeniem słuchu.

Student nr 1 – poprosi o możliwość zdawania egzaminu na tych samych zasadach co jego słyszący koledzy: wykładowca będzie zadawał pytania, a student odpowiadał ustnie, ale korzystając z urządzenia wspomagającego słyszenie, np. systemu FM bądź pętli indukcyjnej, by lepiej zrozumieć polecenia.

Student nr 2 – poprosi o zaliczenie egzaminu w formie pisemnej: obawia się, że nie zrozumie pytań wykładowcy, będzie się mylił, wykładowca nie zrozumie jego odpowiedzi ze względu na niewyraźną mowę. Potrzebuje więcej czasu na sformułowanie wypowiedzi, by były one poprawne gramatycznie i stylistycznie (jedną z konsekwencji deficytu słuchu może być częstsze popełnianie takich błędów).

Student nr 3 – będzie chciał zdawać egzamin z tłumaczem języka migowego, ponieważ to język migowy jest jego pierwszym językiem i w nim najlepiej wyrazi swoją myśl. Język polski jest dla niego obcym językiem, z inną gramatyką i zasadami, tak jak dla jego kolegów język chiński.

Student nr 4 – będzie prosił, by pytania zostały zapisane na kartce, ponieważ ma wielkie trudności z rozumieniem ze słuchu z powodu niedawno odbytej operacji wszczepienia implantu (jeszcze nie nauczył się słuchać poprzez nową protezę słuchu), ale będzie odpowiadał ustnie.

Jak widać, w przypadku tego zadania zasada „jeden rozmiar dla wszystkich” (*one size fits all approach*) nie może mieć zastosowania przez zaoferowanie wszystkim czterem studentom tylko jednej opcji (np. tylko skorzystania z tłumacza języka migowego). Nie ma możliwości zapewnienia im wszystkim uniwersalnej recepty związanej z zapewnieniem dostępności przy zaliczeniu przedmiotu. Każdy z tych studentów miał zupełnie inne potrzeby i żadna z nich nie powinna być pominięta przez wykładowcę. By zrozumieć szerzej, na czym to polega, można spojrzeć na poniższą grafikę (rys. 1), prezentującą, iż chodzi o zapewnienie wszystkim studentom takiej dostępności, która jest sprawiedliwa (*equity*) dla każdego z nich bez względu na różnice/niepełnosprawność i inną charakterystykę. Tym samym każdy otrzymuje inne wsparcie, które daje mu wymierne efekty (równy dostęp). Nie takie zaś, gdzie każdy jest traktowany równo (*equality*), przez co wciąż nie każdy odniesie korzyści z proponowanego wsparcia. Oczywiście najbardziej pożądana sytuacja

to taka, w której już od początku identyfikuje się przyczynę nierówności, tym samym usuwając barierę systemową (model społeczny). Ostatnie założenie jest też zgodne z ideą projektowania uniwersalnego (Domagała-Zyśk, 2015; Żółkowska, 2016; Taylor, 2020), do którego wszyscy powinniśmy dążyć, chociaż w praktyce w niektórych przypadkach może to być trudne do zrealizowania.



#### RÓWNOŚĆ (*EQUALITY*)

Zakłada się, że każdy będzie miał korzyści z tego samego wsparcia. **Osoby są traktowane jednakowo**

#### SPRAWIEDLIWOŚĆ (*EQUITY*)

Poszczególne osoby otrzymują różne wsparcie, aby umożliwić im równy dostęp do gry. **Są traktowane sprawiedliwie**

#### MODEL SPOŁECZNY

Wszyscy trzej widzą grę bez żadnego wsparcia czy akomodacji, bo przyczyna nierówności została zidentyfikowana. **Usunięto barierę systemową**

Rys. 1. Model społeczny (źródło: <http://www.theinclusionolution.me/equity-vs-equality-eliminating-opportunity-gaps-education/>)

### 3. TECHNOLOGIA

Obecnie osoby nie(do)słyszające mają możliwość skorzystania z wielu opcji wsparcia, by lepiej słyszeć oraz funkcjonować w społeczeństwie. Należą do nich protezy oraz urządzenia wspomagające słyszenie.

W zależności od głębokości oraz rodzaju uszkodzenia słuchu dostępne są protezy – aparaty i implanty słuchowe. **Aparat słuchowy** to urządzenie, którego celem jest poprawa jakości słyszenia i rozumienia mowy u osób z wadą słuchu (wzmocnienie tych dźwięków, których użytkownik bez protezy nie usłyszy). Zakładany jest on za małżowinę uszną (rys. 2: od Open do Power, tu dodatkowo jest wkładka uszna, która

wkłada się do kanału usznego, oraz rurka łącząca te części). Są też aparaty wewnętrzne (rys. 2: od IIC do ITE, gdzie cały aparat znajduje się w kanale usznym). Aparaty są stosowane najczęściej do uszkodzenia słuchu od lekkiego do głębokiego. Jeśli nie pomagają, wtedy można zastosować implant słuchowy.

**Implant słuchowy** (rys. 3) to urządzenie elektroniczne wszczepiane podczas operacji chirurgicznej osobom z głuchotą lub głębokim niedosłuchem zmysłowo-nerwowym. Przekształca dźwięki w sygnały elektryczne wysyłane prosto do nerwu słuchowego, tym samym omijając uszkodzoną część ucha. Składa się z dwóch części – wewnętrznej, czyli implantu wszczepionego pod skórą, oraz zewnętrznej, czyli procesora oraz transmitera (widoczny na zdjęciach). Należy też pamiętać, że nie



Rys. 2. Aparaty słuchowe (źródło: <http://www.myhearingcentre.com.au/hearing-solutions/models-sizes/>)

każda osoba może mieć korzyści z tego sprzętu bądź też może to być decyzja tej osoby, by tego nie nosić ze względu na swój wybór (np. osoby z kultury Głuchych).



Rys. 3. Implanty słuchowe: (a), (c) – implant ślimakowy; (b), (d) – implant/aparat zakotwiczony w kości – BAHA, źródło: Tisch M., 2017. Implantable hearing devices. *GMS Curr Top Otorhinolaryngol Head Neck Surg.*; 16:Doc06. DOI: 10.3205/cto000145 – szkice (a) i (b); (c) – <https://www.eurekaalert.org/multimedia/708892>; (d) – <https://www.markhamhearing.ca.services/baha-program/>

Jednakże tego typu proteza to nie wszystko. Dlaczego? Poniżej opisano sytuację, która bardzo często się zdarza podczas zajęć na uczelni (czy

choćby w pomieszczeniach pracowników uczelni): podczas wykładu toczy się bardzo ożywiona dyskusja, w której udział bierze kilkunastu studentów siedzących w różnych miejscach dużej sali (dźwięk dochodzi z różnych stron i zanika on w miarę przemieszczania się: w związku z tym trudniej jest usłyszeć osobę siedzącą z drugiej strony sali); głos ten na tle dźwięków z bliższego otoczenia (np. szelest przewracanych kartek, stukanie długopisami, szuranie krzeseł, rozmowy innych studentów, hałas z zewnątrz) momentami zanika (hałas nie tylko utrudnia słyszenie, ale też rozprasza. Protezy te wciąż nie mają wypracowanych funkcji, które ma naturalne ucho/słuch: łapania tylko tych dźwięków, których to użytkownik chce); dodatkowo dźwięki mogą odbijać się od ścian i podłogi w sali, w czego rezultacie powstaje echo (pogłos), utrudniające rozumienie czyjejs wypowiedzi.

Jak widać, problem jest bardziej złożony, niż by się to mogło wydawać. Dlatego należy zapewnić takiemu uczniowi jak największy komfort rozumienia, a urządzenia wspomagające słyszenie mogą (ale nie muszą – to wciąż zależy od wielu zewnętrznych i wewnętrznych czynników, tj. umiejętności odbierania mowy, właściwego użytkowania urządzeń, aktualnie panującej sytuacji itp.) pomóc w takich sytuacjach, jeśli są w pełni efektywnie wykorzystywane w sali. Jakie są wobec tego dostępne technologie wspierające osoby z uszkodzeniem słuchu? Poniżej zaprezentowano jedynie część propozycji (rys. 4).

**System wspomagający słyszenie** przesyła bezpośrednio dźwięk z nadajnika, który rozmówca może nosić na szyi, do aparatu/implantu. Jest to urządzenie do indywidualnego użytkowania, np. AudioLink, Roger, Multimic, ConnectClip, Amigo System FM.

**System pętli indukcyjnej** przesyła bezpośrednio dźwięk do protezy. Składa się z przewodu odpowiednio ułożonego w pomieszczeniu oraz wzmacniacza pętli, do którego dociera sygnał ze źródła (nagłośnienie sali, mikrofon). Pętla może być przenośna lub stała, powierzchniowa lub stanowiskowa. Są też pętle naszyjne do użytku prywatnego. Często są stosowane w miejscu publicznym (np. sala wykładowa, dziekanat).

**Telefon ze wzmacniaczem, z napisami, aplikacje plus akcesoria**, np. Bluetooth umożliwiający bezpośredni przekaz dźwięku ze smartfo-

na do aparatu/implantu, jeśli są one kompatybilne. Dzięki temu osoba mająca protezę może np. prowadzić rozmowę telefoniczną w bardziej dostępny sposób.

**Akcesoria do podłączania**, np. smartfonów, komputerów, telewizji (np. TV Adapter – Oticon, TV Connector – Phonak, TV Streamer – Resound), umożliwiające usłyszenie dźwięku niezakłóconego dźwiękami otoczenia już bezpośrednio w protezie.

**System alarmowy** – osoby z uszkodzeniem słuchu otrzymują powiadomienie o alarmach w inny sposób niż dźwiękowo, dzięki czemu wiedzą o tym i są w stanie zareagować (np. budziki wibracyjne, alarmy świetlne do dzwonka, alarmy przesyłane do smartfona).

**Symultaniczny przekaz tekstowy, automatyczne napisy** – osoba z wadą słuchu ma możliwość otrzymania komunikatu dźwiękowego w sposób tekstowy. Może to się odbywać dzięki osobom, które na bieżąco zapisują to, co się dzieje (np. treść wykładu i dyskusje odbywające się w sali), lub technologii, która automatycznie zamienia mowę na tekst (np. LiveTranscribe, automatyczne napisy na MS Teams, Zoom).

Nie należy jednak zapominać, że nawet najlepiej dostrojone protezy słuchowe oraz najnowocześniejsza technologia wspomagająca słyszenie nie zastąpią ludzkiego słuchu. Obecnie nic nie jest w stanie go przywrócić. Pomimo najdoskonalszego wsparcia, jakie taka osoba może mieć, to dalej będzie istniał problem w kontakcie z innymi ludźmi: zarówno w słyszeniu, jak i ich rozumieniu. To nie jest tak jak z okularami korekcyjnymi, że jak się je założy, to od razu będzie widoczny rezultat poprawy widoczności. Technologia, długoletnia rehabilitacja, dostępne środowisko oraz właściwa postawa otoczenia mogą jedynie podnieść komfort życia i funkcjonowania danej osoby w społeczeństwie.



Rys. 4. Technologia wspierająca osoby z uszkodzeniem słuchu – przykłady (źródło: <https://www.smartear.pl/pl/products/system-wspomagania-slyszania-bellman-symfon-domino-pro-be8005-831> – system wspomagający słyszenie – górny; <http://www.audio-sluch.com.pl/index.php/main/oferta/5,Urządzenia-wspomagające-slyszenie.html> – systemy alarmowe; <https://captioncalls.org/support/user-guides/> – telefon z napisami; <https://www.hearingaidknow.com/phonak-roger-solution-to-overcome-limitations-hearing-aids> – system wspomagający słyszenie – dolny; <https://echo-system.pl/petla-indukcyjna/rodzaje.html> – pętle indukcyjne; <https://www.neowin.net/news/googles-live-transcribe-accessibility-app-to-be-updated-with-sound-event-recognition/> – napisy na żywo)

#### 4. ZASADY SAVOIR-VIVRE'U WOBEC STUDENTA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SŁUCHU

Zapewne w związku z licznymi potrzebami różnych osób z niepełnosprawnościami czytelnik zastanawia się, w jaki sposób należy pomóc konkretnemu studentowi z uszkodzeniem słuchu oraz które możliwości wsparcia będą dla tego studenta najodpowiedniejsze. Po pierwsze: to zrozumiałe, jeśli nauczyciel/wykładowca nie zna potrzeb nowego studenta z uszkodzeniem słuchu oraz nie jest pewien, jak się z nim komunikować. To jest też w porządku, jeśli nie jest pewien, w jaki sposób ma pomóc temu studentowi, właśnie przez różnorodność potrzeb tych osób oraz możliwości wsparcia, które są obecnie dostępne. Dlatego tak ważna jest otwarta komunikacja między nimi, dlatego też nie należy obawiać się spytać studenta z niepełnosprawnością słuchu o to, w jaki sposób mu pomóc, by lepiej słyszał i rozumiał, oraz jakie warunki i co należy zapewnić, by taki student czuł się częścią grupy.

Istnieją jednak podstawowe zasady i postawy, które należy znać oraz przestrzegać w komunikacji z osobą z wadą słuchu. Ta osoba nie tylko będzie wdzięczna za troskę oraz będzie się czuć bardziej komfortowo, ale też nauczyciel/wykładowca będzie się czuć pewniej w kontakcie z takim studentem. Warto pamiętać o tych zasadach i ich przestrzegać, ponieważ ułatwią one obydwu stronom komunikację. Ponadto znajomość podstawowych zasad savoir-vivre'u jest ważna ze względu na obecne pedagogiczne dążenia w kierunku edukacji włączającej. W celu uporządkowania zasady podzielono na trzy kategorie: 1) słyszalność i rozumienie; 2) widoczność; 3) właściwa postawa otoczenia.

##### 4.1. SŁYSZALNOŚĆ I ROZUMIENIE – POSTARAĆ SIĘ, BY STUDENT DOBRZE SŁYSZAŁ I ROZUMIAŁ

Dla osoby z uszkodzeniem słuchu bardzo ważne jest to, by komunikat dotarł do niej bez trudu. Nosi ona na uszach/za uszami sprzęt protetyczny, który może być cudem techniki, jednak nie zastąpi naturalnego słu-

chu, ponieważ wciąż ma pewne ograniczenia. W związku z tym, mimo noszenia aparatów bądź implantów, osoba wciąż może mieć trudności z usłyszeniem lub zrozumieniem komunikatów nie tylko w trudnych warunkach, ale też w sytuacjach, kiedy jest spokojnie i względnie cicho (np. w dużej sali). Jeśli więc czytelnik chce, by osoba z niepełnosprawnością słuchu rozumiała go, należy mówić z normalną głośnością. Krzyk może być nie tylko niekomfortowy dla tej osoby, ale może bardziej utrudnić jej zrozumienie komunikatu, ponieważ wtedy części aparatu artykulacyjnego układają się w inny sposób (część osób wspomaga się czytaniem z ruchu warg). Dlatego należy podejść bliżej do tej osoby, a nie krzyczeć z dystansu. Nie powinno się też mówić zbyt cicho, bo dźwięk po prostu może do niej nie dotrzeć. Należy mówić spokojnie, wyraźnie oraz nie za szybko artykułować poszczególne słowa. Warto się upewniać, czy student rozumie komunikat. Jeśli nie, mimo kilkukrotnego powtórzenia, warto przekazać informację w inny sposób, np. poprzez napisanie na kartce bądź sformułowanie tego zdania w inny sposób.

#### 4.2. WIDOCZNOŚĆ – POSTARAĆ SIĘ, BY STUDENT DOBRZE WIDZIAŁ, ZWŁASZCZA TWARZE

Jak wcześniej było wspomniane, osoba z uszkodzeniem słuchu, słuchając kogoś, często wspomaga się czytaniem z ruchu warg. Przekaz, jeśli idzie więcej niż jednym kanałem (dźwiękowo i wzrokowo), może być nie tylko bardziej zrozumiały przez taką osobę, ale też pozwala jej mniej się stresować, że musi opierać odbiór informacji tylko na jednym kanale, często zawodnym. Dzięki wizualnej części komunikacji łatwiej jest też tej osobie skupić się na samej rozmowie, nie musząc szukać brakujących słów, których nie dosłyszała, ponieważ może w tym czasie oprzeć się na odczytywaniu tego z ruchu warg. Oczywiście różne osoby mogą mieć różny poziom tej umiejętności (niektórzy mogą nie umieć w ogóle czytać z ruchu warg), jednakże osoby z uszkodzeniem słuchu chcą widzieć twarz interlokutora, np. preferują, by podczas zajęć online były włączone kamery. Dlatego też tak ważne jest, by (jakkolwiek to

zabrzmie śmiesznie) poruszać ustami, ponieważ w innym wypadku informacja płynąca z ust może być nieczytelna (nie jest możliwe zobaczenie poszczególnych głosek i pracy języka potrzebnej do odczytywania mowy z ust). Oprócz tego ważna jest też mimika, gesty, czyli wszystko, co składa się na komunikację niewerbalną, która jest dopełnieniem mowy. W związku z powyższym warto pamiętać o przestrzeganiu poniższych zasad, by widoczność twarzy i ust była jak najlepsza:

1. Zanim zaczniesz mówić, zwróć uwagę studenta na siebie – dzięki temu upewnisz się, że jest on w pełni świadomy, że zacząłeś mówić, i będzie mógł się skupić na twojej wypowiedzi.
2. Upewnij się, że pomieszczenie jest dobrze oświetlone – tym samym masz pewność, że twoja twarz i usta nie pozostają w cieniu i są przez cały czas widoczne.
3. Nie stój tyłem do okna – ponieważ nie tylko twoja twarz i usta znajdują się wtedy w cieniu, ale także światło z okna będzie raziło studenta.
4. Kiedy mówisz, nie zasłaniaj ust/twarzy rękoma lub/i przedmiotami – czy wiesz, że nawet bujna broda może być utrudnieniem w rozumieniu wypowiedzi, ponieważ może zasłaniać wargi?
5. Kiedy mówisz, nie odwracaj się tyłem, bo twoja wypowiedź może nie dotrzeć w całości do studenta – niektórzy posilkują się też wzrokiem (np. czytają z ruchu warg), by lepiej rozumieć przekaz głosowy.
6. Nic nie mów, kiedy się pochylasz nad dokumentem bądź ekranem komputera – cała lub część twojej twarzy może być niewidoczna dla studenta, np. jeśli stoi do ciebie bokiem.

#### 4.3. WŁAŚCIWA POSTAWA OTOCZENIA

Krótko, ale warto wspomnieć też o tym, iż w kontakcie z osobą z niepełnosprawnością słuchu (jak i z każdą osobą z niepełnosprawnością) bardzo ważna jest postawa/nastawienie innych wobec niej i szacunek wobec jej potrzeb. Często osoby te są wyczułone na emocje innych, potrafią odczuć bądź zauważyć zniecierpliwienie czy irytację rozmówcy (poprzez ton, mimikę czy zachowanie). Te osoby są świadome, że

prośby o powtórzenie informacji (czasami nawet po raz któryś z kolei), ponieważ czegoś nie rozumiały, mogą powodować zniecierpliwienie rozmówcy, a nawet jego rezygnację z rozmowy. Dlatego mimo wszystko należy być cierpliwym i nie rezygnować z przekazania tej osobie informacji poprzez mówienie: „nieważne”. Są inne możliwości przekazania treści, np. napisać na telefonie. Nie należy się też obawiać używania takich zwrotów, jak „do usłyszenia!”, „co słyhać?” w stronę osoby niesłyszącej, ponieważ to są standardowe wyrażenia, których też Głusi swobodnie używają. Ponadto warto pamiętać, że jeśli rozmawia się ze studentem korzystającym z usług asystenta, np. tłumacza języka migowego, to należy zwracać się bezpośrednio do niego, nie do asystenta. To nie jest tylko oznaka szacunku, ale przede wszystkim też sygnał dla wszystkich, że odbiorcą informacji jest student, a nie tłumacz, który jest pośrednikiem znającym obydwa języki (foniczny i migowy).

Oczywiście niektóre nie(do)słyszące osoby mogą nie wymagać tej nadmiernej troskliwości i uważności, jak i przestrzegania wszystkich powyższych zasad (np. mogą rozumieć wszystko bez patrzenia na rozmówcę, jeśli zapewnione są odpowiednie warunki akustyczne). Dlatego najlepszą metodą jest po prostu obserwacja oraz reakcja na sytuację, ewentualnie też zadanie pytań upewniających się, że wszystko jest dla tego studenta zrozumiałe. Ale mimo wszystko zastosowanie tych zasad może poprawić jakość komunikacji bez względu na to, czy rozmówca jest nie(do)słyszący, czy też nie. Czasami wynikają też różnego rodzaju sytuacje, na które nie wiadomo, jak reagować (rys. 5). Dlatego też dobrym pomysłem jest skontaktowanie się z instytucjami, które zrzeszają osoby z niepełnosprawnością słuchu bądź działają na ich rzecz, zarówno tymi krajowymi, jak i międzynarodowymi: stowarzyszeniami (Stowarzyszenie SUIITA), fundacjami (Polska Fundacja Osób Słabosłyszących, Fundacja Akademia Młodych Głuchych, Fundacja Kultury bez Barrier), federacjami (International Federation of Hard of Hearing Young People, European Federation of Hard of Hearing, European Union of the Young Deaf) i innymi. Są one bardzo chętne do wspierania osób bez doświadczenia w kontakcie z osobami z niepełnosprawnościami swoim doświadczeniem, poradami, narzędziami i materiałami.



Rys. 5. Komiks prezentujący sytuację, która przydarzyła się jednej ze słabosłyszących studentek na studiach (źródło: <https://www.fb.com/stowarzyszenieSUITA>)

## 5. ZAJĘCIA PRZYJAZNE OSOBOM Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SŁUCHU – DOSTĘPNOŚĆ

Powyższy fragment dotyczył tego, w jaki sposób należy komunikować się z nie(do)słyszającym studentem, oraz zasad, które przestrzegane, mogą ułatwić komunikację. Teraz z pewnością pojawia się pytanie, co może się stać, kiedy taki student przyjdzie na zajęcia, i co powinno się wtedy zrobić, by te zajęcia były dla niego przyjazne. Poniżej przedstawione zostaną jedynie ogólne rekomendacje, które warto wdrożyć w życie – niektóre z nich, ponownie, z pewnością ułatwią zarówno komunikację, jak i wspólną pracę także wśród osób niemających problemów ze słyszeniem.

1. Na pierwszych zajęciach wspólnie ustalić zasady komunikacji i współpracy, które powinny być respektowane przez wszystkich na sali, np. pilnowanie, by mówiła tylko jedna osoba w jednym czasie, wizualizować chęć wypowiedzenia się poprzez podniesienie ręki itp.

2. Podczas mówienia nie chodzić po całej sali, nie oddalać się od studenta oraz nie odwracać się do niego tyłem, dzięki czemu twarz prowadzącego będzie przez cały czas widoczna dla studenta.
3. Zorganizować przestrzeń tak, aby student widział twarze wszystkich osób, np. ustawienie ławek w okręgu bądź na kształt podkowy.
4. Szczególną uwagę trzeba zwracać podczas dyskusji oraz prac grupowych – należy wtedy zapewnić właściwe warunki, by student mógł aktywnie w nich uczestniczyć, np. poprzez wyznaczenie cichego miejsca do pracy grupowej dla niego i kolegów z grupy.
5. Jeśli student ma system wspomagający słyszenie, pilnować, by był on właściwie używany (np. może trzeba go przekazywać kolejno wypowiadającym się osobom? może trzeba trzymać nadajnik blisko ust wypowiadającej się osoby? – warto porozmawiać ze studentem, w jaki sposób należy go używać).
6. Umożliwić dostęp do materiałów, np. skrypty z zajęć, prezentacje – nie(do)słyszający student często musi się patrzeć na osobę mówiącą (ponieważ czyta z ruchu warg) lub tłumacza (by móc zrozumieć treść). Jest dla niego utrudnieniem jednoczesne prowadzenie notatek.
7. Pomóc studentowi otrzymać notatki z zajęć (np. od kolegów, asystenta zatrudnionego przez uczelnię – na uczelniach jest często Biuro Osób Niepełnosprawnych, które może wesprzeć prowadzącego oraz studenta wiedzą oraz doświadczeniem).
8. Upewnić się, że materiały przygotowane na zajęcia są dostępne dla studenta nie(do)słyszającego (np. zapewnienie filmików z napisami lub transkrypcji).
9. Umożliwić studentowi zaliczenie przedmiotu w sposób dla niego dostępny, jeśli tego potrzebuje (np. możliwość otrzymania pytań zapisanych na kartce zamiast ustnie).
10. W miarę możliwości podczas zajęć przekazywać treść także w sposób wizualny (np. prezentacja z najważniejszymi punktami), dzięki temu student będzie mógł przeczytać to, czego nie dosłyszał.
11. Jeśli jest problem z wyjaśnieniem czegoś studentowi, warto użyć np. notatek pisemnych, rysunków, diagramów bądź należy powiedzieć w inny sposób daną informację.

A co, jeśli zajęcia są prowadzone online? Wtedy warto przeczytać poniższą instrukcję przygotowaną dla Stowarzyszenia SUITA przez jedną ze słabosłyszących studentek, Marię Skoczyńską (rys. 6).

### INSTRUKCJA OBSŁUGI STUDENTA Z WADĄ SŁUCHU W CZASACH APOKALIPSY



Student może używać technologii czy aplikacji takich jak LiveTranscribe, Google Assistant Speech-To-Text albo SpeechTexter, kładąc telefon/tablet blisko głośnika. Nie jest to nagrywanie video, to jest po prostu transkrypcja mowy na tekst na żywo.



Tylko jedna osoba powinna mówić w danym czasie, aby jakość dźwięku była lepsza i głosy się nie nakładały.



Gdy jedna osoba mówi, warto byłoby wyciszyć pozostałych uczestników, aby zredukować do minimum zbędne odgłosy z otoczenia (z wyjątkiem sytuacji, gdy mamy zaśpiewać razem „sto lat” na videoczacie).



Usta niech będą widoczne frontalnie, ponieważ czytanie z ust również wspiera rozumienie mowy przez studenta. Warto też się upewnić, że nie ma światła za plecami mówiącego (trudno jest czytać z ust, gdy mówiący stoi naprzeciwko okna).



Transkrypcja na żywo jest trochę wolniejsza niż zwykły strumień mowy (program potrzebuje chwili, aby przetworzyć mowę na tekst), więc czasami student może odpowiadać z opóźnieniem na pytania. Po prostu trzeba chwilę poczekać, zanim złapie przetworzony kontekst pytania (nazwijmy to aktualizacją systemu student.exe).

Od czasu do czasu aplikacja przekręca słowa, więc może się zdarzyć, że się pojawią prośby o powtórzenie, aby być pewnym, iż student zrozumiał treść wypowiedzi.





Im głośniejszy i wyraźniejszy jest dźwięk, tym lepiej.

Może warto rozważyć użycie zestawu słuchawkowego z mikrofonem (w celu uzyskania lepszej jakości dźwięku)? To sprawia bardzo eleganckie i profesjonalne wrażenie, gdy nauczyciel wygląda jak dowódca z centrum dowodzenia



Istnieją programy jak "textamig" (w przypadku języka angielskiego), które automatycznie dodają napisy do uprzednio nagranych video. Warto rozważyć nagranie wykładu i przesłanie go studentowi do odtworzenia z asystentem lub dodania napisów w takim programie.



Innym rozwiązaniem jest praca ze szczegółowymi slajdami w PowerPoincie. Taką prezentację warto udostępnić online na platformie lub przesłać mailem po wykładzie, aby umożliwić powtórny lekturę.



Jeśli zajęcia prowadzone są w języku obcym, to Teams, Zoom i Skype oferują napisy na żywo. Nie są one w 100% efektywne, ale wystarczające.

Proszę się nie wahać i pytać takiego studenta o coś w trakcie zajęć, odczytywać na głos pisane odpowiedzi - można pisać na grupowym czacie w trakcie zajęć online w razie niezrozumienia jakiegoś słowa. Dobrze umożliwić studentowi bycie aktywnym (chyba że się nie przygotował na zajęcia).

Gdy powyższe rozwiązania nie działają, zawsze można pracować w ramach pisemnych zadań i odpowiedzi na pytania wysyłanych drogą e-mailową. Lub ewentualnie przysyłać notatki czy podsumowania po każdych zajęciach.



Jeśli studenci mają obejrzeć w ramach zadania domowego video, proszę się upewnić, że posiada ono napisy!



Rys. 6. Instrukcja dostosowania zajęć zdalnych do potrzeb osoby z uszkodzeniem słuchu (źródło: <https://www.fb.com/stowarzyszenieSUITA>)

## ZAKOŃCZENIE

Idea edukacji włączającej mówi m.in. o tym, że student z niepełnosprawnością ma prawo do wysokiej jakości edukacji na równych zasadach ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami. Dlatego też każdy w placówce edukacyjnej powinien być odpowiedzialny za realizację tej idei, w tym nauczyciel/wykładowca pracujący bezpośrednio z takim studentem. Ma w tym pomóc koncepcja projektowania uniwersalnego, która kształtuje pojęcie funkcjonalności i dostępności środowiska zbudowanego dla wszystkich i przynosi korzyść wszystkim członkom społeczeństwa. Przyczynia się to do promowania równego, a tym samym sprawiedliwego dla wszystkich dostępu do edukacji, z uwzględnieniem potrzeb tych użytkowników, których funkcjonowanie jest ograniczone. Obecnie, dzięki technologii oraz ruchom inkluzyjnym, wiele osób z uszkodzeniem słuchu uczy się w szkołach ogólnodostępnych oraz podejmuje decyzję o studiowaniu. Często jest tak, że są to pojedyncze osoby w klasie/w całej szkole/na roku, co oznacza potrzebę podjęcia odpowiednich kroków, by w pełni włączyć je do życia szkolnego/akademickiego. Może się to wiązać czasami z przystosowaniem środowiska i warunków w sali czy dostosowaniem form i metod do potrzeb studenta z niepełnosprawnością słuchu. Ponadto oprócz tych doraźnych działań z pewnością istotnym aspektem jest przeszkolenie kadry nauczycielskiej/akademickiej do pracy z takim studentem, dzięki czemu będzie ona m.in. wiedzieć, jak komunikować się z taką osobą. Kadra ta powinna też w chociaż minimalnym stopniu zapoznać się ze specyfiką uszkodzenia słuchu czy z wpływem tego uszkodzenia na życie jednostki. Powinna też mieć świadomość istnienia różnorodnych opcji wsparcia (bądź mieć też dostęp do tego typu informacji), które mogą ułatwić edukowanie i uczenie się osób z uszkodzeniem słuchu. Jeśli temat ten jest nowy dla kadry, to powinna ona chociaż wiedzieć, że należy zareagować w sposób zgodny z aktualnym pedagogicznym podejściem, tak by jednostka ta otrzymała kompleksowe wsparcie. Postęp techniczny i dostęp do różnych technologii, coraz większa świadomość społeczeństwa o uszkodzeniu słuchu i jego konsekwencjach, też intensywne badania naukowe nad osobami

z niepełnosprawnością słuchu – to wszystko może ułatwić nauczycielowi/wykładowcy przygotować się do pracy z takim studentem. Rozdział ten jedynie pobieżnie omawia te wszystkie elementy, ponieważ kwestie dotyczące uszkodzenia słuchu oraz środowiska osób nie(do)słyszających itp. są tak bardzo złożone, jak różnorodna może być ta grupa. Jednakże powinien być on dobrym punktem wyjścia do wstępnego poznania tego środowiska i jego potrzeb. W razie konieczności potrzeby skonsultowania swoich wątpliwości warto sięgnąć też po zasoby stowarzyszeń i fundacji, które działają na rzecz osób z niepełnosprawnością słuchu i w których działają też same osoby z niepełnosprawnością.

## BIBLIOGRAFIA

- Chisolm, T. H., Johnson, C. E., Danhauer, J. L., Portz, L. J. P., Abrams, H. B., Lesner, S., 2007. A systematic review of health-related quality of life and hearing aids: final report of the American Academy of Audiology Task Force on the health-related quality of life benefits of amplification in adults. *Journal of the American Academy of Audiology*, 18 (2), s. 151-183.
- Domagała-Zyśk, E., 2014. *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszających i słabosłyszających*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., 2015. Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska, red. *Z problematyki teatrolologii i pedagogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., 2018. Integral Development of Students with Special Educational Needs in Inclusive Education from a Personalistic Perspective. *Paedagogia Christiana*, 2 (42), s. 181-193.
- Domagała-Zyśk, E., 2021. *Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje*. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska, red. *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli*. Lublin: Episteme, s. 858-870.
- Eckert, U., 1997. Pedagogika niesłyszających i niedosłyszających – surdopedagogika. W: W. Dykcik, red. *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

- Hoffman, B., 1979. *Rewalidacja niesłyszących. Podstawy postępowania pedagogicznego*. Warszawa: PWN.
- Rahardjo, S., 2012. Hearing Impaired: Invisible Disability. W: J. Suzuki, T. Kobayashi, K. Koga, eds. *Hearing Impairment: An Invisible Disability How You Can Live With a Hearing Impairment*. Tokyo: Springer, s. 14-19.
- Rutherford, B. R., Brewster, K., Golub, J. S., Kim, A. H., Roose, S. P., 2017. Sensation and psychiatry: linking age-related hearing loss to late-life depression and cognitive decline. *The American Journal of Psychiatry*, 175, s. 215-224.
- Taylor, K., 2020. One-Stop Lesson Planning: How Universal Design for Learning Can Help Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 21, s. 48-51.
- Żółkowska, T., 2016. Uniwersalne projektowanie przestrzeni osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 21, s. 66-77.

## Netografia

- EHIMA/AEA/EFHOH, 2016. *Getting our numbers right on Hearing Loss, hearing Care and hearing Aid Use in Europe. Joint AEA, EFHON and EHIMA report*. Dostępny w: <https://efhoh.org/wp-content/uploads/2017/04/Getting-our-Numbers-Right-joint-paper-EHIMA-AEA-EFHOH.pdf> (dostęp: 12.05.2022).
- European Hearing Instrument Manufacturers Association [EHIMA], 2019. *Eurotrak Poland 2019*. Dostępny w: [https://www.ehima.com/wp-content/uploads/2019/11/Anovum\\_EuroTrak\\_2019\\_Poland.pdf](https://www.ehima.com/wp-content/uploads/2019/11/Anovum_EuroTrak_2019_Poland.pdf) (dostęp: 10.05.2022).
- International Federation of Hard of Hearing Young People, 2020. *Hard of hearing student manual in time of apocalypse, Hard of hearing student manual in time of apocalypse*. Dostępny w: <https://www.facebook.com/ifhohyp/photos/a.211652862220117/3100512100000831/> (dostęp: 30.04.2022).
- Organizacja Narodów Zjednoczonych, 2006. *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*. Dostępny w: [https://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja\\_Praw\\_Osob\\_Niepełnosprawnych.pdf](https://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepełnosprawnych.pdf) (dostęp: 10.04.2023).
- Stowarzyszenie SUITA, 2020. Instrukcja obsługi studenta z wadą słuchu w czasach Apokalipsy. Dostępny w: <https://www.facebook.com/stowarzyszenieSUITA/photos/pcb.833355847146229/833353690479778> (dostęp: 30.04.2022).

World Health Organization, 2017. *Global costs of unaddressed hearing loss and cost-effectiveness of interventions*. Dostępny w: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254659/9789241512046-eng.pdf> (dostęp: 10.04.2023).

World Health Organization, 2021. *World Report on Hearing*. Dostępny w: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing> (dostęp: 10.05.2022).

AKTUALNE PEDAGOGICZNE I SPOŁECZNE TRENDY W PODEJŚCIU DO OSÓB  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SŁUCHU  
ABSTRAKT

Celem tego artykułu jest zwiększenie wiedzy czytelnika na temat funkcjonowania osób z niepełnosprawnością słuchu, w tym ich ograniczeń, potrzeb i możliwości. Wiedza taka może być istotna dla kształtowania pozytywnych postaw ujawniających się w różnych środowiskach i kontekstach. Dlatego też w pigułce przedstawiono i uporządkowano najistotniejsze informacje dotyczące uszkodzenia słuchu i środowiska osób z uszkodzeniem słuchu. By tekst miał wymiar praktyczny, zaproponowano też pewne propozycje dostosowania środowiska edukacyjnego do potrzeb osób z wadą słuchu oraz ogólne rekomendacje, by zajęcia były dostępne dla takiego studenta. Artykuł jest skierowany do każdej osoby mającej kontakt z osobą z uszkodzeniem słuchu, w tym do nauczyciela i wykładowcy. Ma to na celu przyczynienie się do poprawy jakości zajęć dla uczestników z uszkodzeniem słuchu w edukacji włączającej.

**Słowa kluczowe:** uszkodzenie słuchu, niepełnosprawność słuchowa, słabosłyszący, niesłyszący, student, edukacja włączająca, rekomendacje dla nauczycieli, zasady *savoir-vivre*'u

RECENT PEDAGOGICAL AND SOCIAL TRENDS IN THE APPROACH TO PEOPLE  
WITH HEARING LOSS  
ABSTRACT

The purpose of the article is to increase the reader's knowledge of how people with hearing loss function, including limitations, needs and opportunities. Such knowledge can be important for shaping positive attitudes manifested in different environments and contexts. Therefore, the most relevant information on hearing loss and the hard of hearing and deaf community is presented and organised in an affordable way. In order to provide a practical dimension to the text, some suggestions for adapting

the educational environment to the needs of the people with hearing loss are also proposed, as well as general recommendations to ensure that classes are accessible to the student with hearing loss. The article is addressed to any person who has or will have contact with a person with hearing loss, including teachers and lecturers. It aims to improve the quality of classes for participants with hearing loss in inclusive education.

**Keywords:** hearing loss, hearing disability, hard of hearing, deaf, student, inclusive education, recommendations for teachers, savoir-vivre towards people with hearing loss

MAGDALENA GENDEK

## NOWOCZESNE TECHNOLOGIE WSPOMAGAJĄCE FUNKCJONOWANIE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

### WSTĘP

Wszystkie osoby z niepełnosprawnością wzroku, zarówno słabowidzące, jak i niewidome, w życiu codziennym spotykają się z szeregiem niedogodności wynikających z ograniczeń wzrokowego odbioru informacji. Ograniczenia te dotyczą różnych obszarów życia. Zaliczyć można do nich komunikację (odbior i wymiana informacji w formie pisanej), orientowanie się i samodzielne przemieszczanie się w przestrzeni publicznej (np. lokalizacja przystanków, odczytywanie znaków, dotarcie pod wskazany adres itp.), samodzielne wykonywanie codziennych czynności (np. higiena, przygotowywanie posiłków itp.), naukę, pracę i wiele innych (Miler-Zdanowska, 2017).

W czasie pobierania nauki w szkole (od podstawowej do średniej) i w czasie studiów osoby z niepełnosprawnością wzroku mają utrudnione korzystanie z udostępnianych materiałów albo nie mają wcale takiej

możliwości. Korzystanie z podręczników, materiałów prezentowanych przez nauczycieli i wykładowców wymaga wcześniejszego ich przygotowania i udostępnienia w formie elektronicznej, dostosowanej do indywidualnych potrzeb tych osób. Wielokrotnie działania takie realizowane są bezpośrednio przez osoby z niepełnosprawnością wzroku dzięki wykorzystaniu specjalistycznego sprzętu. Należy jednak pamiętać, że przetwarzanie i wykorzystywanie materiałów dydaktycznych wymaga przestrzegania prawa autorskiego (Ożegalska-Trybulska i in., 2007).

W dzisiejszym szybko rozwijającym się świecie i przy globalizacji rozwoju trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie w życiu codziennym, w szkole, na uczelni czy w pracy bez telefonu komórkowego, komputera czy internetu. Podobnie jak osoby pełnosprawne, również osoby słabowidzące, ociemniałe i niewidome wykorzystują nowoczesne technologie, używając sprzętu elektronicznego dostosowanego do ich potrzeb i ułatwiającego funkcjonowanie w mieszkaniu, a także urządzeń, oprogramowania i sprzętu pozwalającego na odczytywanie lub powiększanie tekstu oraz jego zamianę na głos. Szybki rozwój technologii pozwolił również na powstanie wielu urządzeń elektronicznych dla osób ociemniałych i niewidomych opartych na systemie GPS, poprawiających orientację w terenie i poruszanie się w przestrzeni publicznej (Stachera, 2016).

## 1. OSOBY SŁABOWIDZĄCE, OCIEMNIAŁE I NIEWIDOME – DEFINICJE I POJĘCIA

Ze względu na różny stopień uszkodzenia wzroku, jak również na indywidualne wykorzystanie potencjału wzrokowego przez poszczególne osoby, populacja ludzi słabowidzących jest bardzo zróżnicowana. Jak podaje K. Czerwińska (2007), ze względu na brak jednoznacznej charakterystyki grupy osób ze słabowzrocznością bardzo często dochodzi do sytuacji, w których społeczeństwo odbiera je jako osoby całkowicie niewidome lub pełnosprawne. Przy takim postrzeganiu, wielokrotnie w różnych sytuacjach życiowych, zachowanie i postępowanie osób sła-

bowidzących odbierane jest przez osoby pełnosprawne jako niezrozumiałe i dziwaczne.

Zarówno w Polsce, jak i na świecie stosuje się kilka różnych definicji opisujących problemy wzrokowe i m.in. słabowzroczność (Skiba, 2015). Światowa Organizacja Zdrowia zdefiniowała, kto jest zaliczany do grupy osób słabowidzących (WHO, 2021). Według tej definicji są to osoby, które w lepszym oku po korekcji okularowej mają ostrość wzroku większą/równą niż  $3/60$  i mniejszą niż  $6/18$  (odpowiednik  $0,05-0,3$ ) lub mają pole widzenia ograniczone do obszaru  $20^\circ$  kątowych. Z kolei osoba niewidoma to ta, która ma ostrość widzenia w lepszym oku z najlepszą korekcją mniejszą niż  $3/60$  (równowartość  $0,05$ ), lub ta, u której pole widzenia w obu oczach ograniczone jest do  $10^\circ$  od punktu fiksacji.

Jak podaje P. Skiba (2015), po określeniu słabowzroczności stosunkowo proste wydaje się zdefiniowanie osoby ociemniałej i niewidomej, a różnica między nimi wskazywana jest jako subtelna. Z kolei M. Papińska (2008) podaje, że jednym z kryteriów klasyfikujących osoby jako ociemniałe lub niewidome jest czas uszkodzenia wzroku. Osobą ociemniałą jest ta, która straciła wzrok po piątym roku życia i pamięta obrazy wzrokowe, a niewidomą jest osoba, która nie widzi od urodzenia albo straciła wzrok przed piątym rokiem życia.

## 2. KONSEKWENCJE SŁABOWZROCZNOŚCI

Osoby z niepełnosprawnością wzroku mają różny potencjał wzrokowy w zależności od rodzaju schorzenia oraz wad układu wzrokowego. Osłabienie widzenia może ujawnić się w różnym momencie życia człowieka (Rysiak, 2020), mieć różny stopień nasilenia oraz charakter, postępować lub nie postępować i powodować wielorakie konsekwencje. Do funkcjonalnych następstw schorzeń oraz uszkodzeń układu wzrokowego należy zaliczyć: obniżoną ostrość wzroku, ograniczone pole widzenia, zaburzenie widzenia barwnego, zaburzenia wrażliwości na światło, zmienne widzenie, brak akomodacji, zniekształcenie obrazu, osłabienie poczu-

cia głębi, łzawienie, ból i zmęczenie oczu (Schwartz, 2010; Walkiewicz-Krutak, 2014; Rysiak, 2020).

Obniżona ostrość wzroku oraz zaburzenia wrażliwości na kontrast mogą być związane ze schorzeniami dotyczącymi rogówki, z brakiem lub niedorozwojem tęczówki, ze schorzeniami soczewki, ciała szklistego, siatkówki, nerwu wzrokowego czy z nieprawidłowością budowy i kształtu oka. Mogą być objawem jaskry, zaćmy, niedorozwoju tarczy nerwu wzrokowego, retinopatii wcześniaczej czy rozwarstwienia siatkówki. Stopień obniżenia ostrości wzroku zależy od rodzaju patologicznych zmian w układzie wzrokowym oraz zaawansowania choroby. Ostrość wzroku może powodować zamazany obraz, a co za tym idzie trudności ze spostrzeganiem zarówno konturów zewnętrznych, jak i elementów wewnętrznych (Walkiewicz-Krutak, 2014; Rysiak, 2020). Skutkiem wskazanych zaburzeń jest wiele ograniczeń, takich jak: utrudnione poruszanie się, trudności w zakresie edukacji, pracy czy funkcjonowania w życiu codziennym.

Konsekwencją słabowzroczności jest też wrażliwość na kontrast, czyli miara różnicy pomiędzy oświetleniem przedmiotu a oświetleniem otoczenia (Krawczyk i Szaflik, 2009; Hyvärinen i Jacob, 2011). Wrażliwość ta jest istotna w nawiązywaniu kontaktu wzrokowego, poznawaniu otoczenia, orientacji w przestrzeni i edukacji. Towarzyszy często chorobom siatkówki, nerwu wzrokowego, jaskrze i zaćmie. Jak podaje literatura, w badaniach klinicznych wrażliwości na kontrast nie wykonuje się rutynowo (Chang, 2011; Bowling, 2017).

Słabowzroczność wpływa na ograniczenia i ubytki w polu widzenia, które powiązane są głównie ze schorzeniami siatkówki, naczyń i nerwu wzrokowego. Mogą mieć związek z różnymi obszarami pola widzenia i mieć różnoraki zakres. Ubytki w centralnej części (mroczek centralny) i związane z tym zwyrodnienie plamki żółtej, wysoka krótkowzroczność, zanik nerwu wzrokowego, choroba Stargarda powodują pogorszenie ostrości wzroku. Ubytki w obwodowej części widzenia przyczyniają się do pogorszenia się orientacji w przestrzeni i zauważania obiektów. Widzenie lunetowe jest objawem m.in. barwnikowego zwyrodnienia siatkówki, zespołu Ushera, retinopatii cukrzycowej. Tego

rodzaju ubytki mogą powodować również połowiczne widzenie, które może być wynikiem stwardnienia rozsianego, udaru mózgu, rozwarstwienia siatkówki, a także mroczków rozsianych w całym polu widzenia. Osoby z ograniczeniami i ubytkami w polu widzenia mają duże problemy z orientacją w małej i dużej przestrzeni. Występują u nich trudności z odszukiwaniem szczegółów na ilustracji, odnajdywaniem rozproszonych elementów w książce oraz lokalizacją drobnych przedmiotów. Dużym wyzwaniem dla takich osób jest śledzenie przedmiotów w ruchu czy przeszukiwanie otoczenia i w związku z tym często zdarza się im wpadać na przeszkody, potykać się i wolniej reagować na zmiany zachodzące w otoczeniu. Konsekwencją słabowzroczności jest także osłabienie poczucia głębi, które ma wpływ na trudności związane z zauważeniem różnic w wysokości terenu, a także z oceną odległości od obiektu (Rysiak, 2020).

Wadą wrodzoną lub nabytą u osób ze słabowzrocznością może być zaburzenie widzenia barwnego. Występuje przy daltonizmie jako efekt uszkodzenia dróg wzrokowych lub skutek uboczny leków, np. metanolu. Występują różne formy zaburzenia barw, w tym zaburzenie całkowite lub zaburzenie widzenia jednego koloru. Wrodzone zaburzenie widzenia barw występuje przy barwnikowym zwyrodnieniu siatkówki czy postępującej dystrofii czopków (Młodkowski, 1998; Niżankowska, 2000; Grosvenor, 2011; Rysiak, 2020).

Często występującym zaburzeniem widzenia jest tzw. światłowstręt, czyli nadmierna wrażliwość na światło, powodujący dyskomfort oraz ból oczu. Spowodowany jest najczęściej nieprawidłowościami w funkcjonowaniu tęczówki i źrenicy, które odpowiadają za regulowanie ilości światła docierającego do oka (Niżankowska, 2007; Adamowicz-Hummel, 2008). Przeciwnościem światłowstrętu jest zwiększone zapotrzebowanie na światło.

Ze światłem związane są też oślnienia i trudność adaptacji wzroku do zmian oświetlenia, które powodują często nagłe obniżenie ostrości wzroku i dyskomfort. Jest to spowodowane nagłą zmianą natężenia światła w czasie przejścia z pomieszczenia oświetlonego do ciemnego i odwrotnie (Niżankowska, 2000, 2007; Adamowicz-Hummel, 2008).

Wyżej wymienione schorzenia układu wzrokowego i powiązane z nimi konsekwencje w znacznym stopniu utrudniają funkcjonowanie człowieka w zakresie zaspokajania zwykłych potrzeb związanych z samoobsługą, z życiem codziennym oraz w zakresie podejmowania pracy zawodowej czy odgrywania ról społecznych.

Aby osoby słabowidzące mogły dobrze funkcjonować i się rozwijać, potrzebują wsparcia, głównie ze strony środowiska, w którym żyją. W tym przypadku ważne jest zdiagnozowanie zaburzeń widzenia i problemów z tym związanych oraz prawidłowo prowadzone leczenie i rehabilitacja. Duże znaczenie ma również poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu, w którym taka osoba przebywa na co dzień, uczy się i pracuje (Rysiak, 2020). Możliwości każdej osoby słabowidzącej podczas nauki lub pracy należy rozpatrywać indywidualnie pod różnymi względami i dostosowywać działania do potrzeb i możliwości konkretnej osoby.

### 3. DOSTOSOWANIE OTOCZENIA DO POTRZEB OSÓB SŁABOWIDZĄCYCH

Osoby słabowidzące, tak jak osoby pełnosprawne, dużo czasu spędzają w przestrzeni publicznej. Dla zapewnienia im bezpieczeństwa ważną kwestią jest projektowanie przestrzeni, dostosowanie usług, informacji i środowiska w taki sposób, aby było dla nich dostępne (Dz. U. z 2012 poz. 1169). W odniesieniu do edukacji i pracy ważna jest również adaptacja materiałów dydaktycznych (Rysiak, 2020). Podstawą do pełnego i równego udziału w życiu społecznym i zawodowym osób z niepełnosprawnością – nie tylko tych z wadami wzroku – jest stworzenie przyjaznego i pozbawionego barier środowiska (Garbat, 2008).

Dla osób z zaburzeniami widzenia jednym z głównych elementów ułatwiających funkcjonowanie w przestrzeni otwartej i zamkniętej jest jakość oświetlenia (Barraga i Morris, 1997). Dobre oświetlenie ułatwia osobom słabowidzącym poruszanie się, orientację w otoczeniu, odnajdywanie i identyfikację obiektów oraz wykonywanie różnych czynności. Oświetlenie o niewłaściwym nasileniu i kolorze może powodować duży

dyskomfort, mogą pojawić się olśnienia, trudności w wykonywaniu określonych czynności, szybkie zmęczenie, pieczenie i łzawienie oczu. Dla osób z zaburzeniami adaptacji do światła i ciemności złe rozmieszczenie oświetlenia jest szczególnym utrudnieniem, ponieważ mogą potrzebować więcej czasu na dostosowanie się do zmieniających się warunków oświetleniowych. Gdy występuje duża różnica w oświetleniu, pojawia się u nich tzw. funkcjonalne niewidzenie. Biorąc pod uwagę różne potrzeby osób słabowidzących, należy w miarę możliwości technicznych indywidualnie dobierać rodzaj oświetlenia. Uwzględnia się przy tym występujące schorzenia i ich konsekwencje, rodzaj wykonywanych czynności oraz warunki zmieniające się w ciągu dnia. Powinna być również możliwość regulowania natężenia światła oraz używanie dodatkowych źródeł światła z ustawieniem jego kierunku (Rysiak, 2020).

Duży wpływ na funkcjonowanie osób słabowidzących ma właściwie dobrana kolorystyka i odpowiednie zastosowanie kontrastów. Występują grupy kolorów, których te osoby nie rozróżniają, np. granatowy/brazowy/czarny (Duffy, 2020). W związku z tym należy dobierać kolory, które znajdują się na przeciwnych biegunach nasycenia kolorów, np. zestawienie na białym tle czarnych lub żółtych liter albo białych liter na niebieskim tle. Jednocześnie nie należy stosować bez wyraźnej potrzeby agresywnej i chaotycznej tonacji barw oraz jaskrawych kolorów.

Odbiór kolorów przez osobę jest powiązany z jakością oświetlenia. Kolorami jaskrawymi oznacza się ważne lub niebezpieczne miejsca oraz potrzebne informacje. W szczególności dotyczy to ciągów komunikacyjnych takich, jak: schody, przejścia dla pieszych, krawędzie peronów, pochylnie, szklane drzwi, obszary o wysokości poniżej 2,20 m itp. Do oznaczeń przede wszystkim stosowany jest odcień koloru żółtego, ponieważ jak wynika z badań okulistycznych, żółty jest to ostatni kolor, który widzi osoba tracąca wzrok (Leszczyńska i Fabisiak, 2016).

Dostosowując otoczenie osoby słabowidzącej do jej potrzeb w małych przestrzeniach, zaleca się kontrastowe zestawienie ciemnych przedmiotów z jasnym tłem lub na odwrót. Do czytania i oglądania ilustracji wskazane jest stosowanie filtrów w kolorze żółtym lub pomarańczowym w celu wyostrenia albo zmniejszenia kontrastu. Inną opcją jest moż-

liwość wykorzystania programów komputerowych i powiększalników, które umożliwiają zmianę koloru tła i liter. Osobom tym często łatwiej jest czytać tekst o wyrazistych żółtych literach na czarnym tle. Inaczej jednak zachowują się np. osoby z bielactwem. Unikają one kontrastów i podczas czytania prostych czarnych liter na białym, matowym papierze korzystają z bładożółtego filtra. Ważne jest, aby tekst był wydrukowany na tle bez jakichkolwiek graficznych elementów, faktur czy deseń, a tablice informacyjne, znaki i napisy znajdowały się na poziomie oczu i wyraźnie kontrastowały z tłem (Leszczyńska i Fabisiak, 2016; Rysiak, 2020).

Osoby z zaburzeniami widzenia mają obniżoną pamięć wzrokową i powierzchowne spostrzeganie. Szczególnie ważna jest zatem częstotliwość, czas trwania i szybkość ekspozycji. Osoby słabowidzące wolniej lokalizują obiekty w małej i dużej przestrzeni, wolniej wykrywają zmiany w otoczeniu lub ich nie wykrywają, wolniej też reagują na te zmiany. W związku z tym należy umożliwić osobom z zaburzeniami widzenia dłuższe obserwowanie przedmiotów, pozostawić więcej czasu na czytanie tekstu i oglądanie obiektów, które powinny być dostosowane do cech osoby słabowidzącej oraz jej otoczenia. W trakcie wykonywania czynności wzrokowych istotny jest czas na przerwę, aby wzrok mógł odpocząć (Rysiak, 2020).

Ważną kwestią jest organizowanie przestrzeni, miejsca pracy i dobór odpowiednich pomocy w taki sposób, aby osoba słabowidząca mogła w pełni wykorzystać swoje możliwości wzrokowe. Duże znaczenie ma określenie odległości, z jakiej osoba widzi najlepiej. Aby utrzymać odpowiednią odległość oczu od czytanego tekstu, można wykorzystać podstawki do książek, ławki z regulowanymi pulpitemi, statywy podtrzymujące książki, regulację wysokości krzesła lub stołu (Rysiak, 2020).

Przy adaptacji tekstu do potrzeb osób słabowidzących należy pamiętać o doborze właściwej czcionki, która powinna być jednoelementowa, prosta i bezszeryfowa, np. Tahoma, Arial, Verdana, Helvetica, Lato. Wielkość czcionki zależy od indywidualnych preferencji danej osoby. Równie ważne jest zwiększenie interlinii i odległości między poszczególnymi elementami oraz uproszczenie układu przez zastosowanie

schematu jednakowych bloków tekstu, wyraźnie oddzielonych od siebie. Bardzo duże znaczenie ma rodzaj papieru. Najlepszy jest matowy, niezbyt cienki, przez który nie przebija tekst umieszczony na odwrocie (Rysiak, 2020).

Aby osoba słabowidząca mogła bezpiecznie poruszać się w pomieszczeniach zamkniętych, należy zachować stałość miejsca przedmiotów. W przypadku, gdy nastąpią jakiegokolwiek zmiany w otoczeniu, osoba słabowidząca powinna zostać o tym poinformowana (Rysiak, 2020).

Przedstawione powyżej informacje mają za zadanie wskazać na miejsca (dom, szkoła, praca) i ułatwienia, które można w nich stosować podczas dostosowywania otoczenia w życiu codziennym do potrzeb osób z niepełnosprawnością wzroku. Należy przy tym pamiętać o zróżnicowanych potrzebach w zależności od dysfunkcji wzroku. Najlepszym rozwiązaniem jest pełna indywidualizacja w zakresie przestrzeni prywatnej, a w przestrzeni publicznej duża elastyczność, czyli możliwość zmiany i łatwość dostosowania do konkretnych potrzeb (Gendek, 2021). Bardzo ważna jest również konsekwencja w stosowaniu określonych rozwiązań, np. przy oznaczeniu przejść dla pieszych, przystanków (umieszczanie czytelnych tablic informacyjnych) czy ujednocnieniu sposobów eksponowania numerów środków transportu publicznego.

#### 4. DOSTOSOWANIE OTOCZENIA DO POTRZEB OSÓB NIEWIDOMYCH

Poruszając się w przestrzeni publicznej, zdarza się, że osoby niewidome mogą trafić na różne bariery i pułapki, dlatego bardzo ważne jest dostosowanie jej do potrzeb tych osób i zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa (PZN, 2016).

Istnieje duża grupa szczególnie niebezpiecznych miejsc i sytuacji dla osób niewidomych, do których zalicza się głównie nierówności i ubytki w strukturze chodnika, brak krawężników, przeszkody ustawione w ich obrębie, źle zabezpieczone roboty drogowe, źle zaparkowane samochody i wiele innych (Guzik-Makaruk i in., 2014; Laskowska, 2014; Leszczyńska, 2016).

Osoby niewidome uczą się poruszania po trasach, wykorzystując miane po drodze charakterystyczne elementy przestrzeni, które stanowią punkty odniesienia i tym samym weryfikację prawidłowości przebiegu trasy. W związku z tym pomocne dla niewidomych są ścieżki dotykowe, które zawsze zaczynają się i kończą w konkretnym miejscu, np. przejście dla pieszych, schody, wejście do budynku. Ważne, aby przestrzeń zaprojektowana była w sposób czytelny, konsekwentny, a jej elementy były połączone logicznymi, wolnymi od przeszkód ciągami komunikacyjnymi. Dla poprawy bezpieczeństwa osób niewidomych stosuje się również specjalne wypukłe pasy (Leszczyńska, 2016), które np. zapobiegają wtargnięciu na jezdnię, upadkowi ze schodów lub peronu.

Biorąc pod uwagę ułatwienie przemieszczania się osób niewidomych z wykorzystaniem transportu publicznego, należy uwzględnić ujednolicenie i stosowanie oznaczenia dźwiękowego, np. udźwiękowiony rozkład jazdy, informacja dźwiękowa o numerze nadjeżdżającego pojazdu i o nazwie przystanku. Aby ułatwić korzystanie z przejść dla pieszych, powinno stosować się sygnalizację dźwiękową i wibracyjną. Pomocne są również tabliczki brajlowskie z rozrysowanymi planami organizacyjnymi, np. przejść dla pieszych (Furmann i Gniatkowski, 2016; Gniatkowski, 2016).

Udogodnieniem dla osób niewidomych są plany tyflograficzne, które należy umieszczać wewnątrz obiektu, przy wejściu do niego. Powinny one odzwierciedlać fragment lub całość przestrzeni danej kondygnacji oraz jej najistotniejsze elementy. Można również stosować plany tyflograficzne z dźwiękiem, łączące informację dotykową i dźwiękową (Leszczyńska i Fabisiak, 2016).

Osoby niewidome mają trudności nie tylko z poruszaniem się wewnątrz budynków, ale też z wejściem do nich. Przy wejściach do budynków użytku publicznego dużym ułatwieniem jest umieszczanie domofonów takiego rodzaju, aby można było je obsługiwać metodą bezwzrokową. Najlepszym rozwiązaniem są domofony klawiszowe lub sensorowe wyposażone w specjalne nakładki i przyciski z układem klawiatury telefonicznej (Leszczyńska i Fabisiak, 2016).

Po wejściu do budynków dużym ułatwieniem dla osób niewidomych, które muszą korzystać ze schodów stałych lub ruchomych, jest umieszczenie w podłożu przed pierwszym stopniem w górę i pierwszym stopniem w dół specjalnego pasa ostrzegawczego o minimalnej szerokości 0,5 m (Leszczyńska i Fabisiak, 2016). Z kolei w windach powinny być informacje głosowe o otwieraniu i zamykaniu się drzwi oraz numer piętra/peronu/poziomu. Do drzwi windy powinna prowadzić ścieżka dotykowa zakończona polem uwagi o szerokości około 0,5 m. Dostosowując windy do potrzeb niewidomych, ważne jest również umieszczenie przycisku przywołania. Powinien być on zawsze po jednej stronie drzwi, a na panelu sterowania, na jego powierzchni lub na przyciskach, zastosowany podpis alfabetem Braille'a.

Przedstawione powyżej udogodnienia i dostosowanie przestrzeni dla osób niewidomych są tylko wybranymi przykładami. Dzięki tym rozwiązaniom zwiększa się samodzielność i bezpieczeństwo osób niewidomych. Aby w jak najlepszym stopniu ułatwić im korzystanie z otoczenia, w sposób ciągły należy reagować i dostosowywać je do ich potrzeb.

## 5. WYKORZYSTANIE NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII PRZEZ OSOBY Z DYSFUNKCJĄ WZROKU

### 5.1. WYKORZYSTANIE NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII W ORIENTACJI PRZESTRZENNEJ

Ważną częścią życia codziennego każdego człowieka jest poruszanie się (Miler-Zdanowska, 2017), które w przypadku osób z niepełnosprawnością wzroku, a szczególnie niewidomych, jest ograniczone. Problem ten dotyczy przede wszystkim orientowania się w przestrzeni i samodzielnego przemieszczania się bez pomocy osób trzecich. Orientowanie się w przestrzeni potrzebne jest nie tylko we własnym mieszkaniu, gdzie przedmioty mają swoje stałe miejsca, ale również w przestrzeni publicznej przy wykonywaniu różnego rodzaju aktywności takich, jak: aktyw-

ność społeczna, zakupy, nauka, praca itp. (Carney i in., 2003; Czerwińska i Miler-Zdanowska, 2013).

Nowoczesne technologie ułatwiające przemieszczanie się są nazywane technologiami wspomagającymi. Zalicza się do nich urządzenia, systemy, wyposażenie i oprogramowanie wyprodukowane z myślą o osobach z niepełnosprawnością wzroku lub są pomocami ogólnodostępnymi, powszechnie dostępnymi. Podstawowym celem tych technologii wspomagających jest poprawienie poziomu funkcjonowania osób z dysfunkcją wzroku. Zmniejszają one poziom trudności zadania do wykonania albo zwiększają bezpieczeństwo podczas ich wykonywania (ISO, 2016).

Wśród technologii wspomagających specyficzną grupę stanowią pomoce elektroniczne, które wykorzystywane są do orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób niewidomych i słabowidzących. Wyróżnia się wśród nich dwie podstawowe grupy. Pierwszą grupę stanowią elektroniczne narzędzia wspomagające mobilność (*Electronic Travel Aids* – ETA). Druga grupa to elektroniczne narzędzia nawigacyjne (*Electronic Orientation Aids* – EOA) (Blasch, 1997).

Elektroniczne pomoce wspomagające mobilność nazywane są także detektorami przeszkód. Są to niewielkie urządzenia, które wykrywają obiekty na szlaku komunikacyjnym poprzez emitowanie ultradźwięków lub światła i uprzedzają o nich użytkownika wibracją lub dźwiękiem (Farcy i in., 2006). Takie urządzenia pozwalają ominąć stojących na chodniku ludzi, banery reklamowe, zaparkowane samochody oraz odnaleźć bez użycia dotyku wolne miejsce w autobusie. Jak wszystkie urządzenia, również te oprócz zalet mają pewne wady, z których największą jest ograniczenie związane z wielkością i odległością wykrywania przeszkód – jest to zakres 0,5-8 m (Cuturi i in., 2016). Urządzenia te często za późno przesyłają informację o wykryciu przeszkód o niewielkich rozmiarach i grubościach (np. słupków) lub za wcześniej przesyłają informację o obiektach o dużej powierzchni (np. samochody). Inną z wad jest niepoprawne zastosowanie odpowiednich schematów dźwiękowych lub bodźców dotykowych odwzorowujących obraz otoczenia. Polega to na niedopasowaniu ilości przekazywanych informacji o otoczeniu do

możliwości percepcji słuchowej i dotykowej człowieka. Zazwyczaj osobie niewidomej przekazywana jest wtedy zbyt duża liczba informacji o obiektach w przestrzeni (Strumiłło, 2016).

Elektroniczne pomoce wspomagające mobilność są urządzeniami niezależnymi. Ze względu na swoje niewielkie rozmiary mogą być trzymane w ręku lub zakładane na białą laskę (rys. 1). Mogą być również noszone na nadgarstku jako opaska lub mieć postać okularów. Wśród ofert różnych producentów można znaleźć wiele rozwiązań (m.in. Mini-guide, Minitact, Palmsonar, Ray, Teletact, Tom Pouce, Laserowa Laska, K-Sonar), które każda osoba niewidoma może dopasować do indywidualnych potrzeb (Cuturi i in., 2016).



(a) (b)  
Rys. 1. Elektroniczne urządzenia wspomagające mobilność osób niewidomych: (a) trzymane w ręku (źródło: <http://www.niepelnosprawni.pl/files/www.niepelnosprawni.pl/public/zdjecia2009/wykrywaczprzeszkod.jpg>), (b) zakładane na nadgarstek BindGuider (źródło: <https://www.elektroda.pl/rtvforum/topic3029687.html>)

Inny rodzaj urządzeń wspomagających orientację przestrzenną i samodzielne poruszanie się osób z niepełnosprawnością wzroku stanowią elektroniczne narzędzia nawigacyjne. W tej grupie znajdują się urządzenia oparte na Globalnym Systemie Pozycjonowania (ang. *Global Positioning System*) nazywanym w skrócie GPS. Początkowo były to niewielkie, przypominające pilota do telewizora urządzenia takie, jak: Trekker Breeze (Rotnicki, 2010), Nawigator, NaviEye itp. (rys. 2). Jednak szybki postęp technologiczny w sprzęcie elektronicznym spowodował, że zo-

stały one wyparte przez smartfony z systemem GPS i zainstalowanym specjalistycznym oprogramowaniem.



(a)

(b)

Rys. 2. Urządzenia GPS wspomagające poruszanie się: (a) Trekker Breeze (źródło: <https://editmicro.co.za/product/trekker-breeze-handheld-talking-gps/>), (b) NaviEye2 (źródło: <http://sklep.altix.pl/pl/navieye-nawigacja-dla-niewidomych>)

Dostępne na rynku oprogramowanie używane do przemieszczania się i ułatwiające poruszanie się osób niepełnosprawnych wzrokowo występuje w wersjach bezpłatnych i ogólnodostępnych, np. Google Maps, lub jako specjalistyczne oprogramowanie komercyjne, np. Blind Square. Zaletą wykorzystania tego typu oprogramowania jest pewna dyskrecja, ponieważ osoby niewidzące często korzystają z takich samych urządzeń (np. smartfon) jak osoby widzące. Z kolei wadą jest w wielu przypadkach poziom dokładności aplikacji względem oczekiwań osób z nich korzystających oraz wrażliwość systemu GPS na odbicie sygnałów w terenie o wysokiej zabudowie. Oprogramowania powiązanego z systemem GPS nie można wykorzystać wewnątrz budynków (Miller-Zdanowska, 2017).

Przedstawione rozwiązania wspomagające orientację przestrzenną osób niewidomych, zarówno sprzęt, jak i oprogramowanie, coraz częściej wykorzystywane są przez osoby z niepełnosprawnością wzroku. Najczęściej używa się ich do planowania podróży, do przemieszczania się w przestrzeni w czasie rzeczywistym, do określania swojej pozycji i punktów orientacyjnych czy odległości. Używanie urządzeń elektronicznych jest bardzo proste i pomocne. Sprzyja temu łatwość i szybkość

pozyskania potrzebnych o otoczeniu informacji, jak również zwiększająca się z roku na rok ich dokładność i funkcjonalność.

## 5.2. DOSTOSOWANIE STANOWISKA DO UCZENIA SIĘ I PRACY

Dla osób z niepełnosprawnością wzroku edukacja i praca zawodowa są wyzwaniem. Dlatego też bardzo ważne jest odpowiednie dostosowanie stanowiska pracy do ich potrzeb wzrokowych. Należy przy tym zaznaczyć, że dopasowanie stanowiska do wszystkich osób nie należy do prostych ze względu na różne potrzeby i ograniczenia związane z niepełnosprawnością. Największe trudności w pracy zawodowej osoby słabowidzącej i niewidomej mają z orientacją na stanowisku pracy i w miejscu pracy (Bugajska i in., 2019). Do głównych problemów osób słabowidzących należy spostrzeganie małych przedmiotów, różnic między przedmiotami czy przeszkód umieszczonych w ciągach komunikacyjnych, szczególnie w przypadku słabego oświetlenia. U osób niewidomych dodatkowym problemem jest orientacja w przestrzeni.

Dla osób niewidomych i słabowidzących podstawowym narzędziem do komunikowania się, przetwarzania pozyskanej wiedzy, czytania, pisanie i pracy zawodowej stał się komputer ze specjalistycznym oprogramowaniem. W przypadku pracy zawodowej warunki pracy przy komputerze są szczegółowo regulowane przez *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 1 grudnia 1998 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy na stanowiskach wyposażonych w monitory ekranowe* (Dz. U. z 1998 nr 148 poz. 973).

Biorąc pod uwagę naukę i pracę biurową, stanowisko pracy powinno być wyposażone przede wszystkim w podstawowy zestaw komputerowy ze specjalistycznym sprzętem i oprogramowaniem. Jako urządzenia peryferyjne dla osób słabowidzących przeznaczone są np. specjalne klawiatury (rys. 3a) lub naklejki na klawiaturę, monitory lub nakładki dotykowe na ekrany, a dla niewidomych klawiatura brajlowska (rys. 3b), monitor brajlowski, drukarka brajlowska itp. (Olszewska, 2007).



(a) (b)  
 Rys. 3. Klawiatura dla osób z niepełnosprawnością wzroku: (a) kontrastowa klawiatura dla słabowidzących (źródło: <https://sklep.pixonet.pl/klawiatura-mac-bluetooth-xl-print-logickeyboard-typ-us-czarne-znaki-zolte-tlo-lkbu-lpby-bton-us-p1390>), (b) klawiatura brajlowska dla niewidomych (źródło: [http://sklep.altix.pl/content/images/thumbs/0000254\\_gala-tee\\_550.jpeg](http://sklep.altix.pl/content/images/thumbs/0000254_gala-tee_550.jpeg))

Szczegółowe informacje o rozmieszczeniu poszczególnych elementów stanowiska opisała w swoim opracowaniu R. Olszewska (2007). Zwróciła ona uwagę przede wszystkim na położenie względem ścian i okien, na oświetlenie, które nie powinno tworzyć odbłasków, oraz na meble, które powinny mieć regulację i zapewniać komfort pracy. W przypadku osób słabowidzących bardzo ważne jest dobranie odpowiedniej kolorystyki oświetlenia, która nie ma znaczenia dla osób niewidomych.

Specyfika niepełnosprawności wzroku wymaga dodatkowo zachowania pewnych szczególnych warunków otoczenia miejsca pracy. Dla zapewnienia bezpieczeństwa należy unikać stosowania progów, jeśli nie są one konieczne, przesuwających się chodników i dywanów oraz podłogi o śliskiej nawierzchni. Z miejsc, gdzie poruszają się osoby słabowidzące, a w szczególności niewidome, powinno się również usunąć nisko umieszczone, wystające i zwisające przedmioty (Olszewska, 2007).

Powyżej przedstawiono wybrane, główne aspekty dostosowania miejsca pracy dla osób z niepełnosprawnością wzroku. W każdym przypadku, zarówno w mieszkaniu, jak i w miejscu pracy, do adaptacji miejsca – głównie dla osoby niewidomej – należy podejść indywidualnie, w zależności od jej potrzeb (PZN, 2015). Jeśli pomieszczenie zostanie prawidłowo zaadaptowane, osoba taka będzie mogła tak samo jak osoba pełnosprawna

samodzielnie poruszać się po zakładzie pracy, tj. dojść do swojego pokoju, pokoju kierownika, toalety, pomieszczeń socjalnych itp.

### 5.3. OPROGRAMOWANIE I SPRZĘT SPECJALISTYCZNY

Poruszając się w przestrzeni publicznej i pomieszczeniach zamkniętych, ucząc się czy wykonując pracę zawodową, osoby z niepełnosprawnością wzroku korzystają ze specjalistycznego sprzętu i oprogramowania dostosowanego do ich potrzeb. Technologie wspomagające funkcjonowanie wspomnianych osób służą przede wszystkim do wzmocnienia ich niezależności w działalności praktycznej, edukacyjnej, zawodowej oraz społecznej (Śmiechowska-Petrovskij, 2017). Podstawowe informacje na temat sprzętu i oprogramowania zostały opisane we wcześniejszych akapitach.

Jak podaje R. Olszewska (2007) w *Vademecum adaptacji stanowiska komputerowego*, sprzęt i oprogramowanie specjalistyczne dla osób niewidomych i słabowidzących podzielić można na pięć grup, tj. oprogramowanie specjalistyczne, sprzęt specjalistyczny, elektroniczne pomoce optyczne, urządzenia przenośne, sprzęt i oprogramowanie dla osób niewidomych i słabowidzących z dodatkowymi niepełnosprawnościami.

Na podstawie przeglądu dostępnego na rynku sprzętu poniżej zostały opisane konkretne przykłady stosowanych rozwiązań z uwzględnieniem przystosowania dla osób słabowidzących i niewidomych.

#### 5.3.1. OPROGRAMOWANIE SPECJALISTYCZNE

Osobom z umiarkowanym zaburzeniem widzenia, u których dłuższa praca z wykorzystaniem wzroku nie powoduje pogorszenia komfortu pracy, zaleca się używanie **programów powiększających**. Umożliwiają one powiększenie obrazu wyświetlanego na ekranie, dostosowując go do indywidualnych potrzeb. Duża grupa programów wymaga instalacji na komputerze. Coraz częściej jednak dostępne są ich wersje niewymagające instalacji i uruchamiane bezpośrednio z przenośnej pamięci pen-

drive. Przykładowe programy powiększające zalecane do użytku przez osoby z umiarkowanym zaburzeniem widzenia to: Lunar, Magic, Ma-Glass, Magnus, ZoomText Magnifier.

Osoby ze znacznym zaburzeniem widzenia, które szybko się męczą podczas wykorzystania wzroku w czasie nauki i w pracy, mogą korzystać z **programów powiększająco-udźwiękawiających**, czyli programów powiększających powiązanych z programem do sterowania syntezą mowy. Przykładami takich programów są: Dual, Lunar Plus, Magic Plus, Storm, Supernova, VIEWdio, ZoomText MagReader. Za najbardziej zaawansowane, o największym zakresie wypowiedzania informacji głosem syntetycznym uznaje się programy Supernova i ZoomText MagReader.

W przypadku osób niewidomych i słabowidzących ze znacznym stopniem niepełnosprawności, które nie mogą samodzielnie odczytać zawartości ekranu lub jest to bardzo męczące dla wzroku, zaleca się używanie **programu udźwiękawiającego** pracę komputera, np. Screen Reader (Stachera, 2016). Program ten w połączeniu z syntezatorem mowy przedstawia zawartość ekranu komputera za pomocą głosu syntetycznego, jednak nie odczytuje elementów grafiki. Używając programu udźwiękawiającego, osoby z niepełnosprawnością wzroku mogą podczas pracy obsługiwać większość dostępnych aplikacji. Najbardziej popularnymi programami tego typu (komercyjnymi) są: Hal, Jaws, Windows Eyes. Bezpłatnym programem udźwiękawiającym jest program NonVisual Desktop Access (NVDA).

Kolejnym rodzajem specjalistycznych programów jest **syntezator mowy**, dzięki któremu informacje z ekranu komputera są przedstawiane w formie głosowej mowy syntetycznej (Stachera, 2016). Oprogramowaniem tym zarządzają programy udźwiękawiające i powiększająco-udźwiękawiające. Syntezatory mowy występują w różnych wersjach głosowych (głos męski lub żeński), w różnych językach oraz w różnej formie sprzętowej lub programowej. Programowymi syntezatorami mowy są: Ivona (głos żeński Ewa i męski Jacek), Realspeak (głos żeński Agata), Spiker (głos żeński Ania i męski Maciek), Speak II, Syntalk.

**Programy OCR** (*Optical Character Recognition*) służą do **optycznego rozpoznawania tekstu** (Stachera, 2016), a ich zadaniem jest przetworzenie graficznego obrazu (znaków na tekst. Przykładowe programy to popularny Abbyy FineReader (duża dokładność rozpoznawania), Recognita OmniPage Pro i Cicero Text Reader.

**Programy OBR** (*Optical Braille Recognition*) służą do **optycznego rozpoznawania pisma Braille'a**. Ich zadaniem jest przetwarzanie dokumentu wydrukowanego w brajlu na tzw. czarny druk. Bardzo użyteczne są m.in. w edukacji do powielania już istniejących materiałów brajlowskich. Za pomocą programu OBR osoby niewidome mogą np. kopiować teksty napisane alfabetem Braille'a i konwertować je na wersję komputerową, którą następnie można edytować lub odczytywać za pomocą mowy syntetycznej.

**Programy do czytania książek** cyfrowych zapisanych w formacie DAISY umożliwiają konwersję tekstu na pliki dźwiękowe i przygotowanie materiałów w formacie mp3 lub wav, wykorzystując syntezytor mowy. Przykładowe programy to EaseReader czy FS Reader.

### 5.3.2. SPRZĘT SPECJALISTYCZNY

**Sprzętowy syntezytor mowy** to rzadko stosowany przez osoby z niepełnosprawnością wzroku sprzęt specjalistyczny służący do odczytu ekranu komputera i zamiany go na mowę syntetyczną. Na rynku dostępne są m.in. Apollo II i SMP4. Ze względu na mało aktualne zaawansowanie technologiczne często zastępowane są przez programowe syntezytory mowy.

W celu ułatwienia pracy przy komputerze osobom słabowidzącym stosuje się **specjalne klawiatury** lub naklejki na standardowe klawiatury z powiększonymi i kontrastowymi znakami. Z kolei dla osób niewidomych przeznaczone są **klawiatury brajlowskie**, zawierające standardowo osiem klawiszy głównych i kilka sterujących (rys. 3). Takie klawiatury zastępują standardową klawiaturę komputerową. Do poprawnej obsługi komputera wymagane jest jednak równoczesne podłączenie klawia-

tury standardowej i brajlowskiej. Na rynku dostępne są również urządzenia wielofunkcyjne, które łączą klawiaturę brajlowską z monitorem brajlowskim.

Dla osób słabowidzących pomocne są **specjalne monitory** lub **nakładki dotykowe** na ekran. Nakładki pozwalają na sterowanie kursorem myszy bezpośrednio z ekranu. Dla osób niewidomych, jak również słabowidzących dostępne są **monitory brajlowskie, tzw. linijki brajlowskie**, które przekształcają tekst i niektóre informacje graficzne znajdujące się na ekranie komputera na znaki brajlowskie (Wdówik, 2010; Stachera, 2016). Wiele monitorów brajlowskich występuje w specjalnych małych i lekkich wersjach, dlatego mogą być stosowane jako urządzenia przenośne. Pracą monitora brajlowskiego zarządzają programy udźwiękowiające pracę komputera. Na rynku dostępnych jest wiele modeli monitorów brajlowskich, np. seria Alva, Braille Star, Braille Mate, Braille Voyager, Braille Wave, seria Braillex el, seria Focus (rysunek 4), seria Vario. Występują również wersje monitorów brajlowskich wyposażone w klawiaturę brajlowską lub w moduły wyświetlacza pionowego (np. Braillex el 2d).



(a) (b)  
Rys. 4. Monitor brajlowski seria Focus: (a) wersja przenośna Focus 14 Blue (źródło: <http://www.sklep.altix.pl/pl/focus-14-blue-ultra-przenosny-monitor-brajlowski-piatej-generacji>), (b) Focus 40 Blue (źródło: <http://sklep.altix.pl/pl/focus-40-blue-monitor-brajlowski-piatej-generacji>)

Urządzeniem, które pozwala osobom niewidomym na „dotknięcie” informacji graficznych wyświetlanych przez system, jest **Graphics Win-**

**dow Professional (GWP).** Elementy graficzne są przekształcane na obrazki dotykowe. Urządzenie rozpoznaje obraz na ekranie komputera i w czasie rzeczywistym konwertuje go tak, aby osoba niewidoma mogła śledzić dotykiem dynamiczne zmiany zachodzące na ekranie.

**Drukarka brajlowska** (rys. 5) służy do drukowania tekstów pismem sześciopunktowym lub ośmiopunktowym (Wdówik, 2008, 2010). Dostępne są również modele pozwalające na wydruk rysunków wypukłych. Drukowanie odbywa się jednostronnie lub dwustronnie na specjalnym papierze. Przykładowe modele drukarek jednostronnych to Index Basic S, Romeo 25, a dwustronnych to: Basic D, seria Braille Express, Index Everest, Index 4x4 PRO 17 cali, Juliet Classic. Występują również rozwiązania, które wraz z drukiem brajlowskim nanoszą kolorowy tusz, np. ViewPlus Emprint, ViewPlus Tiger Pro.



(a)



(b)

Rys. 5. Drukarka brajlowska Index Basic-D V4 z możliwością druku dwustronnego (a), wydruk (b) (źródło: <http://www.sklep.altix.pl/pl/index-basic-d>)

**Wygrzewarki** są to urządzenia do uwypuklania tekstu i grafiki (rys. 6). Ten rodzaj „druku” wykonuje się na specjalnym termicznym papierze (puchnącym lub pęczniejącym). Po nagraniu papier uwypukla się w miejscach oznaczonych czarnym kolorem, a w pozostałych miejscach pozostaje gładki. Technikę tę stosuje się do przygotowywania obrazów dla osób niewidomych, np. schematów, wykresów, rysunków. Przykładami takich urządzeń są Tactile Image Enhancer czy Zy-Fuse.



Rys. 6. Wygrzewarka PIAF do papieru pęczniającego (a) (źródło: <https://int.harpo.com.pl/products/piaf/>), grafika wypukła z pismem brajla na papierze pęczniającym (b) (źródło: <https://lumen.pl/p/25/245/papier-peczniejacy-a3-grafika-wypukla-oferta.html>)

### 5.3.3. ELEKTRONICZNE POMOCE OPTYCZNE

Osobom słabowidzącym funkcjonowanie w życiu codziennym mogą ułatwić elektroniczne pomoce optyczne. Wykorzystywane są głównie w wykonywaniu czynności związanych z pracą zawodową, pisaniem

i czytaniem tekstu czy oglądaniem zdjęć, map, małych przedmiotów, w powiększeniu dostosowanym do indywidualnych potrzeb danej osoby. Dostępne na rynku urządzenia podzielone są na dwie główne kategorie, tj. powiększalniki oraz lupy elektroniczne.

**Powiększalniki** to urządzenia stacjonarne o stosunkowo dużych wymiarach i masie (rys. 7). Zbudowane są z monitora, statycznie zamontowanej kamery i ruchomego stolika (blatu), na którym układany jest czytany tekst lub oglądany przedmiot (Jakubowski i Adamowicz-Hummel, 2000; Adamowicz-Hummel, 2001; Lubawy, 2010). Błat ma możliwość regulacji położenia we wszystkich kierunkach w płaszczyźnie poziomej, dzięki temu precyzyjnie można ustawić przedmiot w polu widzenia kamery. Przykładowe modele dostępne na rynku: Andromeda, Clear View, Eclipse, seria MagniLink, Videomatic, SmartView. Oprócz wersji stacjonarnych dostępne są również wersje przenośne – kieszonkowe, zaliczane często do grupy urządzeń, którymi są lupy elektroniczne.

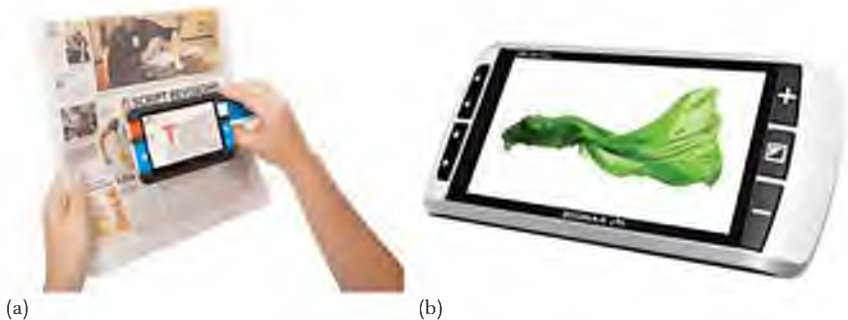


(a)

(b)

Rys. 7. Powiększalnik stacjonarny (a) Videomatic VEO VOX (źródło: [http://www.phuimpuls.pl/videomatic\\_veo\\_vox.html](http://www.phuimpuls.pl/videomatic_veo_vox.html)), (b) przenośny Traveller HD (źródło: <http://sklep.altix.pl/ru/optelec-traveller-hd-powiekszalnik>)

**Lupy elektroniczne** (rys. 8) to urządzenia przenośne o niewielkich rozmiarach i masie, zasilane akumulatorowo lub bezpośrednio z sieci elektrycznej, powiększające obraz do kilkunastu razy (Adamowicz-Hummel, 2001; Olszewska, 2007; Lubawy, 2010). Najczęściej mają wbudowany wyświetlacz z możliwością podłączenia monitora, choć występują również wersje bez ekranu, podłączane do monitora zewnętrznego lub telewizora. Wybrane modele pozwalają również na powiększanie obiektów z dużej odległości oraz wykonywanie stopklatki zatrzymującej obraz na czas potrzebny do jego odczytania. Poszczególne wersje lup elektronicznych różnią się od siebie przede wszystkim wielkością ekranu, ale również czasem pracy na akumulatorach, rodzajem i liczbą wyjść oraz opcjami dodatkowymi. Przykładowe modele lup elektronicznych z własnym wyświetlaczem to: Compact+, Liberty Color, Liberty Solo, MaxLupe, Pocket Viewer, PVO, Quicklook, SenseView P430, Traveller+; bez wyświetlacza: Prisma, MagniLink S, TVi Color.



Rys. 8. Lupa elektroniczna (a) Compact+ HD (źródło: <http://www.sklep.altix.pl/pl/compact-hd-lupa-elektroniczna>), (b) Zoomax M5 HD Plus (źródło: <http://sklep.altix.pl/pl/zoomax-m5-hd-plus-lupa-elektroniczna-powiekszalnik>)

#### 5.3.4. URZĄDZENIA PRZENOŚNE

**Notatniki brajlowskie** są niewielkimi, przenośnymi urządzeniami, które łączą funkcję monitora brajlowskiego z klawiaturą brajlowską (rys. 9). Często dodatkowo mogą mieć wbudowany moduł mowy synte-

tycznej. Występują wersje wyposażone w dwa moduły głosowe i dodatkowe wyjście do podłączenia standardowej klawiatury komputerowej QUERTY (Olszewska, 2007; Wdówik, 2008, 2010). Użytkownicy wprowadzają tekst ręcznie lub z komputera. Jest to urządzenie wielofunkcyjne, mające dostęp do wielu aplikacji takich, jak: kalendarz, kalkulator, odtwarzacz dźwięków, poczta elektroniczna i inne. Notatnik brajlowski po podłączeniu do komputera może pełnić funkcję monitora brajlowskiego. Przykładowe, dostępne na rynku urządzenia to: BrailleLite, BraillePen 12, Braille Sense, BRAILLEX ELBA, PAC Mate 400.



(a)



(b)

Rys. 9. Przykładowe notatniki brajlowskie: (a) BrailleSense Polaris (źródło: <https://www.icap.nu/butik/braillesense-polaris/>), (b) notatnik z wyświetlaczem BrailleNote Touch (źródło: <https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-dla-niewidomych-i-slabowidzacych/notatniki-i-terminale-brajlowskie/brailnote-touch/>)

**Słownik elektroniczny** to małe, przenośne urządzenie wyposażone w moduł głosowy, klawiaturę i ekran. Wykorzystywany jest głównie do tłumaczenia słów lub zwrotów na język obcy. Przykładowe modele dostępne na rynku to: Language Teacher X8, Language Partner EGP 430T, Language Tutor – Partner EP800.

**Urządzenia lektorskie** mają budowę opartą na komputerach PC. Łączą one mowę syntetyczną, skaner oraz program do rozpoznawania znaków (Olszewska, 2007). Służą głównie do rozpoznawania tekstu i konwertowania go np. na głos lub inną postać cyfrową. Obsługa może być wykonywana z klawiatury lub za pomocą poleceń głosowych. Często wykorzystywane są w bibliotekach i czytelnich. Przykładowe modele to: AutoLektor, Multilektor, Multilektor Sara, Poet Compact.

**Urządzenia odtwarzające materiały zapisane w formie cyfrowej** – najczęściej są to podręczniki, książki, materiały edukacyjne itp. (rys. 10). Wykorzystuje się w nich standard DAISY dla plików audio. Odpowiednio przygotowane nagranie daje możliwość osobie niewidomej szybkiej i prostej nawigacji. Zintegrowane ze sobą pełne nagranie i pełny tekst umożliwiają równoczesne odczytywanie słuchanego tekstu w powiększeniu na ekranie lub w postaci pisma punktowego na urządzeniu brajlowskim. Urządzeniami tego typu są: Czytawk, Milestone, PlexTalk PTR2, Victor Reader VIBE.



(a)

(b)

Rys. 10. Przykładowe urządzenia do odtwarzania materiałów zapisanych w formie cyfrowej (a) Czytawk 4 (źródło: <https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-dla-niewidomych-i-slabowidzacych/ksiazka-mowiona/czytawk-npn/>), (b) Plextalk PTR2 Digital DAISY Player and Recorder (źródło: <http://www.sklep.altix.pl/en/plextalk-ptr2>)

### 5.3.5. SPRZĘT I OPROGRAMOWANIE DLA OSÓB NIEWIDOMYCH I SŁABOWIDZĄCYCH Z DODATKOWYMI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Osoby z dysfunkcją wzroku mogą równocześnie mieć inne niepełności, np. intelektualną, ruchową, słuchu. Dla takich osób przeznaczony jest specjalny sprzęt, dodatkowo przystosowany do obsługi przez osoby ze złożonymi lub sprzężonymi niepełnościami. Poniżej opisane zostaną przykłady takich urządzeń.

**Specjalne klawiatury** (Olszewska, 2007) dla osób z dysfunkcją wzroku i dodatkowymi niepełnoprównościami zazwyczaj mają kilkakrotnie powiększone klawisze i wielokrotnie powiększone napisy. Dostosowane są do obsługi palcem, stopą, głową lub patyczkiem. Występują również wersje dotykowe, które nie wymagają wciskania klawiszy, a jedynie ich dotykania. Przykładowe dostępne na rynku klawiatury to Big Key LX i Magic Wand Keyboard.

**Nakładki na klawiaturę** dla osób z porażeniem mózgowym o mimowolnych ruchach ograniczają przypadkowe wciśnięcie klawisza lub kilku klawiszy równocześnie. Ułatwiają poprawne korzystanie z komputera i pisanie. Wykorzystywane są również przez osoby z trudnościami manualnymi.

**Urządzenia dla osób, które nie mogą korzystać z rąk** (Olszewska, 2007) to zaawansowane technologicznie urządzenia śledzące ruchy głowy (np. Head Mouse). Urządzenie umieszcza się na górze monitora komputerowego, wybór dokonywany jest przez ustawianie wskaźnika myszki przez określony czas na żądanym elemencie lub za pomocą przełączników adaptacyjnych takich, jak Zassij/Dmuchiń lub układów rozpoznających mowę. Unikalnym rozwiązaniem jest kliknięcie przez mrugnięcie powieką, zastosowane w urządzeniu Quick Glance.

Dla osób głuchoniewidomych zalecane jest używanie monitorów brajlowskich z notatnikami brajlowskimi, połączonych ze standardowym monitorem/wyświetlaczem LCD. Takie zestawienie (zastosowane np. w urządzeniu Braille Sense) usprawnia komunikację z osobami widzącymi.

## PODSUMOWANIE

Nowoczesne technologie mają duży wpływ na funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością wzroku. Rozwój technologii eliminuje pewne bariery, poszerzając zasięg i dostępność otoczenia, umożliwia rozwój oraz aktywizację osób z dysfunkcją wzroku.

Jak się okazuje, osoby z niepełnosprawnością wzroku mają dostęp do nowoczesnych technologii i bardzo często z nich korzystają. Występuje zależność częstotliwości korzystania z nowych technologii w życiu codziennym i rodzaju niepełnosprawności wzroku. W większym stopniu korzystają z nich osoby niewidome niż słabowidzące (Gendek, 2021). Można postawić tezę, że jest to zjawisko przewidywalne, ponieważ osoba niewidoma dla sprawniejszego poruszania się czy uzyskania dostępu do informacji może, a zazwyczaj musi korzystać ze sprzętu specjalistycznego, np. monitora brajlowskiego, specjalistycznych programów itd.

Głównym celem związanym z rehabilitacją osób z niepełnosprawnością wzroku jest kształtowanie umiejętności samodzielnego poruszania się i orientacji przestrzennej, co umożliwi także samodzielne uczenie się i pracę zawodową. Ważnym zadaniem jest zatem dążenie do uzyskania przez osobę z niepełnosprawnością samodzielności, a jedną z form realizacji tego zadania jest zwiększenie jej aktywności ruchowej, jak również podnoszenie sprawności fizycznej. Istotny jest zatem powszechny i jak najszerszy dostęp do nowoczesnych technologii zarówno dla osób słabowidzących, jak i niewidomych.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamowicz-Hummel, A., 2001. Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabowidzące. W: S. Jakubowski, red. *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi. Praca zbiorowa*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 35-50.
- Adamowicz-Hummel, A., 2008. Potrzeby osób słabowidzących i możliwości ich zaspokajania. W: M. Paplińska, red. *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 20-26.

- Barraga, N., Morris, J., 1997. *Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem. Część III. Materiały źródłowe na temat słabowidzących*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Blasch, B. B., Welsh, R. L., Wiener, W. R., 1997. *Foundations of orientation and mobility*. Second Edition. New York: AFB Press.
- Bowling, B., 2017. *Kanski. Okulistyka kliniczna*. J. Szaflik, J. Izdebska, red. Wyd. 8. Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Bugajska, J., Pawłowska-Cypriak, K., Kamińska, J., Skupień, A., Hadław, A., Żmuda, Ł., Sokołowski, M., Pora, H., Spychała, E., Spała, A., Walichnowski, A., 2019. *Osoba z niepełnosprawnością wzrokową w pracy. Poradnik dla pracodawców*. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy.
- Carney, S., Engbretson, C., Scammell, K., Sheppard, V., 2003. *Teaching Students with Visual Impairments. A Guide for the Support Team*. Edited by G. Francis and G. Clark. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Learning Special Education Unit.
- Chang, D. F., 2011. Badanie okulistyczne. W: P. Riordan-Eva, J. P. Whitcher, eds. *Okulistyka Vaughana i Asbury'ego*. Lublin: Wydawnictwo Czelej, s. 27-58.
- Cuturi, L. F., Aggius-Vella, E., Campus, C., Parmiggiani, A., Gori, M., 2016. From science to technology: Orientation and mobility in blind children and adults. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 71, s. 240-251. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2016.08.019.
- Czerwińska, K., 2007. Potrzeby i możliwości osób słabowidzących. W: D. Gorajewska, red. *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnością*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, s. 43-50.
- Czerwińska, K., Miler-Zdanowska, K., 2013. Teaching model for students with visual impairments. W: E. Kulesza, red. *Education of Students with Special Needs. World Experience. Individualized Education and Therapy Programs (IETPs)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 121-140.
- Duffy, M., 2020. *Ocena i modyfikacja otoczenia dla osób słabowidzących*. Warszawa: Polski Związek Niewidomych.
- Farcy, R., Leroux, R., Jucha, A., Damaschini, R., Gregorie, C., Zogaghi, A., 2006. Electronic Travel Aids and Electronic Orientation Aids for

- blind people: technical, rehabilitation and everyday life points of view. W: M. A. Hersh, ed. *Conference on Assistive Technology for Vision and Hearing Impairment. Conference & Workshop on Assistive Technologies for People with Vision & Hearing Impairments. Technology for Inclusion*, s. 1-12. DOI: 10.1.1.112.8880.
- Furmann, A., Gniatkowski, J., 2016. Sygnalizacja dźwiękowa i wibracyjna na przejściach dla pieszych. W: *Projektowanie i adaptacja przestrzeni publicznej do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. Zalecenia i przepisy*. Warszawa: Polski Związek Niewidomych, s. 14-19.
- Gendek, M., 2021. *Wykorzystanie nowoczesnych technologii przez osoby z dysfunkcją wzroku w życiu codziennym, edukacji i pracy zawodowej*. Praca magisterska. Wydział Nauk Społecznych. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Lublin.
- Gniatkowski, J., 2016. Udźwiękowienie przejść dla pieszych i komunikacji miejskiej. W: *Projektowanie i adaptacja przestrzeni publicznej do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. Zalecenia i przepisy*. Warszawa: Polski Związek Niewidomych, s. 12-13.
- Grosvenor, T., 2011. *Optometria*. T. Tokarzewski, M. Ożóg, red. Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Guzik-Makaruk, E., Pływaczewski, E., Zatyka, E., red., 2014. *Bezpieczeństwo osób niewidomych i słabowidzących ze szczególnym uwzględnieniem ruchu drogowego. Wybrane aspekty prawne i kryminologiczne*. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- Hyvärinen, L., Jacob, N., 2011. *What and how does this child see? Assessment of visual functioning for development and learning*. Helsinki: VISTEST Limited.
- Jakubowski, S., Adamowicz-Hummel, A., 2000. Wykorzystanie urządzeń technicznych w tworzeniu stanowisk pracy dla osób z dysfunkcją wzroku. W: A. Adamowicz-Hummel, H. Guzowska, red. *Poradnik pracodawcy osób niewidomych i słabowidzących*. Warszawa: Fundacja AWARE Europe, s. 37-48.
- Krawczyk, A., Szaflik, J. P., 2009. Wrażliwość na kontrast – znaczenie i metody badania. *Kontaktologia i Optyka Okulistyczna*, 2 (22), s. 11-14.
- Laskowska, K., 2014. Katalog zagrożeń w ruchu osób niewidomych i słabowidzących. W: K. Laskowska, W. Filipkowski, E. Glińska, red. *Bezpie-*

- czeństwo osób niewidomych i słabowidzących w ruchu drogowym. Wybrane aspekty praktyczne.* Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- Leszczyńska, A., 2016. Do czego potrzebne jest projektowanie uniwersalne i adaptacja przestrzeni. W: *Projektowanie i adaptacja przestrzeni publicznej do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. Zalecenia i przepisy.* Warszawa: Polski Związek Niewidomych, s. 9-11.
- Leszczyńska, A., Fabisiak, A., 2016. Wskazówki do projektowania i adaptacji środowiska fizycznego do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. W: *Projektowanie i adaptacja przestrzeni publicznej do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. Zalecenia i przepisy.* Warszawa: Polski Związek Niewidomych, s. 20-37.
- Lubawy, H., 2010. Elektroniczne urządzenia wspomagające ucznia słabowidzącego. W: J. Witczak-Nowotna, red. *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia.* Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 71-88.
- Miler-Zdanowska, K., 2017. New technologies used in the spatial orientation of people with visual impairment. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 18, s. 53-66. DOI: 10.14746/ikps.2017.18.04.
- Młodkowski, J., 1998. *Aktywność wizualna człowieka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niżankowska, M., 2007. *Okulistyka. Podstawy kliniczne.* Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Niżankowska, M. H., 2000. *Podstawy okulistyki.* Wyd. 2. Wrocław: Volumed.
- Olszewska, R., 2007. *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni. Vademecum adaptacji stanowiska komputerowego.* Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.
- Ożegalska-Trybułska, J., Stanisławska-Kloc, S., Waszkielewicz, A., 2007. *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni. Prawo autorskie – dozwolony użytek utworów.* A. Waszkielewicz, A. Przednowek, red. Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.
- Paplińska, M., 2008. Niepełnosprawność wzroku i jej psychospołeczna specyfika. *Przegląd Tyflogiczny*, 1-2 (38-39), s. 12-28.
- Projektowanie i adaptacja przestrzeni publicznej do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących zalecenia i przepis*, 2016. Warszawa: Polski Związek Niewidomych.

- Rotnicki, M., 2010. Trekker Breeze – pomocnik w orientacji przestrzennej. *Tyfłowskiat*, 3 (9), s. 19-25.
- Rysiak, D., 2020. Dostosowanie otoczenia do potrzeb osób słabowidzących. W: K. Parys, P. Stefański, red. *W poszukiwaniu rozwiązań wspierających w rozwoju osoby z niepełnosprawnością wzroku – dialog refleksji i doświadczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 153-172.
- Schwartz, T. L., 2010. Causes of Visual Impairment: Pathology and Its Implications. W: A. Corn, J. N. Erin, red. *Foundations of Low Vision: Clinical and Funcional Perspectives*. Second Edition. New York: American Foundation for the Blind, s. 137-191.
- Stachera, H., 2016. Możliwości wykorzystania nowych technologii przez osoby z dysfunkcją wzroku. *Meritum*, 4 (43), s. 64-67.
- Strumiłło, P., 2016. Elektroniczne systemy wspomagające niewidomych w poruszaniu się i nawigacji. W: J. Leczewicz-Bartoszewska, A. Polak-Sipińska, red. *Ergonomia niepełnosprawnym w organizacji pracy i zarządzaniu – projektowanie*. Łódź: Katedra Zarządzania Produkcją Politechniki Łódzkiej, s. 160-169.
- Smiechowska-Petrovskij, E., 2017. Preferencje osób z dysfunkcją wzroku w zakresie korzystania z informacyjno-komunikacyjnych technologii wspomagających. *Forum Pedagogiczne*, 7 (1), s. 185–196. DOI: 10.21697/fp.2017.1.13.
- Wakiewicz-Krutak, M., 2014. Uwarunkowania zaburzeń widzenia u małych dzieci. W: R. Piotrowicz, red. *Interdyscyplinarne uwarunkowania rozwoju małego dziecka (wybrane zagadnienia)*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 195-213.
- Wdówik, P., 2008. Wyposażenie ucznia z dysfunkcją wzroku w sprzęt komputerowy. W: M. Papińska, red. *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 57-64.
- Wdówik, P., 2010. Technologie asystujące dla uczniów niewidomych w zakresie czytania i pisanía. W: J. Witczak-Nowotna, red. *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 61-70.

## Netografia

- Garbat, M., 2008. *Bariery w systemie zatrudniania osób niepełnosprawnych*. Praca doktorska. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu, Wydział Ekonomii. Dostępny w: [http://zbc.uz.zgora.pl/Content/28908/garbat\\_bariery\\_w\\_systemie.pdf](http://zbc.uz.zgora.pl/Content/28908/garbat_bariery_w_systemie.pdf) (dostęp: 21.04.2021).
- International Organization for Standardization, 2016. *ISO 9999:2016(en) – Assistive products for persons with disability – Classification and terminology*. Geneva, Switzerland: International Organization for Standardization. Dostępny w: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9999:en> (dostęp: 22.04.2021).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.* Dz. U. z 2012 poz. 1169. Dostępny w: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120001169> (dostęp: 21.04.2021).
- Polski Związek Niewidomych, 2015. *Ocena i adaptacja miejsca pracy dla osób niewidomych i słabowidzących*. Warszawa: Polski Związek Niewidomych. Dostępny w: <https://pzn.org.pl/ocena-i-adaptacja-miejsca-pracy-dla-osob-niewidomych-i-slabowidzacych-2/> (dostęp: 24.04.2021).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 1 grudnia 1998 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny pracy na stanowiskach wyposażonych w monitory ekranowe.* Dz. U. z 1998 nr 148 poz. 973. Dostępny w: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19981480973> (dostęp: 24.04.2021).
- Skiba, P., 2015. *Niewidomy, ociemniały, słabowidzący, tracący wzrok. Definicje, różnice*. Warszawa: Polski Związek Niewidomych. Dostępny w: <https://pzn.org.pl/niewidomy-ociemniały-slabowidzacy-tracacy-wzrok-definicje-roznice/> (dostęp: 17.04.2021).
- World Health Organization, 2021. *Vision impairment and blindness*. Geneva, Switzerland: World Health Organization. Dostępny w: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment> (dostęp: 17.04.2021).

NOWOCZESNE TECHNOLOGIE WSPOMAGAJĄCE FUNKCJONOWANIE OSÓB  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

ABSTRAKT

Dysfunkcja wzroku negatywnie wpływa na jakość życia dzieci, młodzieży i dorosłych. Osoby takie często wykazują niższe osiągnięcia w nauce, w życiu codziennym i zawodowym. Ważnym zadaniem w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku jest rozwijanie umiejętności samodzielnego poruszania się oraz orientacji w przestrzeni, zapewnienie im odpowiednich warunków do przyswajania wiedzy oraz dostosowanie środowiska pracy. W artykule zaprezentowano nowoczesne technologie, z których mogą korzystać osoby z niepełnosprawnością wzroku. Zwrócono też uwagę na definicje i pojęcia związane z osobami słabowidzącymi, ociemniałymi i niewidomymi oraz na dostosowanie otoczenia do ich potrzeb. Przedstawiając nowoczesne technologie, odniesiono się w szczególności do życia codziennego, nauki i pracy. W końcowej części podkreślono, jak bardzo ważny jest powszechny i jak najszerszy dostęp do nowoczesnych technologii dla osób z dysfunkcją wzroku.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność wzroku, słabowidzący, niewidomi, ociemniali, nowoczesne technologie, życie codzienne

MODERN TECHNOLOGIES SUPPORTING THE FUNCTIONING OF PERSONS  
WITH VISUAL DISABILITIES

ABSTRACT

Vision impairment negatively affects the quality of life of children, adolescents and adults. People with vision impairment often show lower indicators in learning, everyday life and work. An important task in the rehabilitation process of people with vision impairment is the development of independent mobility and orientation skills, providing them with the necessary conditions for learning and adapting the working environment. The aim of this article is to present modern technologies that people with vision impairment can use. The author draws attention to the definitions and concepts related to people with blind and visually impaired, and adapting the environment to their needs. Presenting modern technologies, she refers in particular to everyday life, learning and work. In final part of the article, it is emphasized how important it is to have universal and as wide as possible access to modern technologies for people with vision impairment.

**Keywords:** visual impairment, blindness, modern technologies, everyday life

## STUDENCI ZE SPEKTRUM AUTYZMU – NADZIEJE, TRUDNOŚCI, WSPARCIE

### WSTĘP

Kiedy mówimy, piszemy czy rozmyślamy o problemach osób z autyzmem, najczęściej robimy to w perspektywie dzieci<sup>1</sup>. Skupiając się na konkretnej trudności rozwojowej, problemie wychowawczym bądź edukacyjnym, w które obfituje codzienność osób z ASD, często pomija się aspekt temporalny. Tymczasem, wspierając dziecko, prowadzimy je zawsze, mniej lub bardziej świadomie, ku dorosłości. Charakter tego prowadzenia, do którego należy zaliczyć wychowanie, edukację, a w przypadku osób z niepełnosprawnością również terapię, w znacznej mierze decyduje o jego przyszłym życiu. Wyposażenie młodego człowie-

---

<sup>1</sup> Użycie wielkiego kwantyfikatora („najczęściej”) wynika z doświadczenia pracy ze studentami, nauczycielami i rodzicami osób z ASD. Z roku na rok przybywa jednak badań oraz tekstów (naukowych i popularnych) dotyczących dorosłych osób ze spektrum autyzmu. Stopniowo poszerza się również zakres ich wsparcia, które obejmuje obecnie już nie tylko osoby o największym nasileniu cech autystycznych sprzężonych z innymi obciążeniami, lecz również te, które ze względu na swoje wysokie możliwości poznawcze mają szansę na prowadzenie samodzielnego życia.

ka w umiejętności, które ułatwią mu przejście pomiędzy pełną zależnością od rodziców a samodzielnym życiem, pomiędzy edukacją szkolną a nauczaniem/uczeniem się akademickim, stanowi ważny element tego przygotowania. Zadania te nabierają szczególnej wagi w odniesieniu do osób, które przez wzgląd na specyfikę swoich trudności (komunikacyjnych, społecznych i behawioralnych) wymagają stałego wsparcia innych osób.

Niniejszy tekst ma na celu zdefiniowanie nadziei, trudności i wyzwań związanych z podejmowaniem i realizowaniem studiów przez osoby ze spektrum autyzmu oraz wskazanie na dobre praktyki podejmowane na tym polu przez polskie uczelnie. Podstawę dociekań stanowią dane pochodzące z kilku źródeł. Są to: doświadczenia dwojga dorosłych osób z ASD, które podzieliły się nimi podczas wywiadu<sup>2</sup> i w formie udostępnienia swoich refleksji w postaci tekstów i filmów<sup>3</sup> (1); doświadczenia nauczycieli pracujących z uczniami ze spektrum autyzmu i wspierających ich przygotowanie do samodzielnego życia (2); świadectwa osób dorosłych z ASD pochodzące z prac o charakterze naukowym i autobiograficznym (3); treści dotyczące wsparcia studentów z ASD zamieszczone na stronach uniwersytetów (4).

Obecnie brak jednoznacznych danych dotyczących liczby osób ze spektrum autyzmu podejmujących studia wyższe. Z raportu NIK (2020) dotyczącego wsparcia osób z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania wynika, że Główny Urząd Statystyczny dysponuje szczegółowymi informacjami tylko na temat wybranych grup studentów z niepełnosprawnościami (niedosłuchem, słabym widzeniem i niepełnosprawnością ruchową). Pozostali, w tym studenci z ASD, zaliczani są do grupy osób (55% wszystkich studentów z niepełnosprawnościami) z innym rodzajem niepełnosprawności. Raport zawiera również pewne informacje dotyczące podejmowania studiów na różnych poziomach (w tym również studiów doktoranckich) przez osoby ze spektrum autyzmu, powodów ich rezygnacji ze studio-

---

<sup>2</sup> Przedstawiciel społeczności osób z ASD – absolwent studiów informatycznych (licencjat).

<sup>3</sup> Ida Tymina – samorzeczniczka, autorka profilu @ida\_ma\_autyzm.

wania bądź zmiany kierunku (najczęstszym z nich są trudności społeczne) oraz potrzeby indywidualnego wsparcia (np. korzystania z pomocy asystenta).

W artykule posługuję się terminem „osoba ze spektrum autyzmu”, co odpowiada aktualnej nomenklaturze. Zgodnie z DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2013) oraz ICD-11 (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, 2022), która w ciągu najbliższych pięciu lat ma zastąpić obowiązującą w Polsce klasyfikację ICD-10, nie ma już podziału na typy zaburzeń autystycznych (autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera), lecz funkcjonują one pod wspólną nazwą „zaburzenia ze spektrum autyzmu” (*autistic spectrum disorders – ASD*) w ramach szerszej rozumianych zaburzeń neurorozwojowych.

## 1. PRZYGOTOWANIE DO STUDIOWANIA

Zanim młody dorosły z ASD trafi na uniwersytet, powinien zostać przygotowany do zmian, które niesie ze sobą nowy etap życia. Dotyczą one w szczególności sposobów nauczania/uczenia się oraz organizacji życia studenckiego (formalnego i nieformalnego). Każda z nich wymaga zdecydowanie większej samodzielności i jest zapośredniczona siecią relacji społecznych. Są to wymagania, którym niezwykle trudno sprostać osobom autystycznym (Stefańska-Klar, 2010). Trzeba pamiętać, że nie chodzi tutaj o trudności wynikające z braków sensorycznych czy motorycznych, jak ma to miejsce w przypadku innych niepełnosprawności, ale z samej istoty zaburzeń autystycznych. W funkcjonowaniu zewnętrznym wyraża się ona przede wszystkim w trudnościach w nawiązaniu relacji, ich podtrzymywaniu, realizowaniu ogólnie przyjętych norm społecznych, zwłaszcza tych, które osoby neuronormatywne przyswajają w sposób intuicyjny. Warto zaznaczyć, że o ile uczniowie ze spektrum autyzmu w trakcie nauczania szkolnego (jeśli zostali wcześniej zdiagnozowani) otrzymują różnego typu wsparcie wynikające z rozwiązań systemowych, o tyle w dorosłości, pod warunkiem że pozwala na to ich

sytuacja rozwojowa, samodzielnie muszą o to wsparcie zabiegać. Brak odpowiedniego przygotowania do podjęcia wymagań dorosłości może być zatem podstawową przeszkodą nie tyle w podjęciu studiów (decyzji o ich podjęciu, dostania się na wymarzony kierunek itd.), co w ich realizacji. Często bowiem nie są w stanie podoląć codzienności i specyficznym zadaniom związanym z życiem studenckim.

W tym miejscu trzeba podkreślić wartość wczesnej diagnozy spektrum autyzmu. Z założenia powinna ona otwierać drzwi do uzyskania specjalistycznego wsparcia ukierunkowanego na osiągnięcie jak największej samodzielności w życiu dorosłym<sup>4</sup>. Wielu pedagogów ma świadomość tego zadania. Nauczyciele Szkoły Filialnej dla Dzieci z Autyzmem w tym z Zespołem Aspergera w Lublinie podkreślają, że największym wyzwaniem edukacyjnym i wychowawczym już na etapie wczesnoszkolnym nie są dzieci ze sprzężoną niepełnosprawnością (np. autyzm i niepełnosprawność intelektualna), lecz dzieci najwyższej funkcjonujące (mieszczące się w normie intelektualnej, mające wyjątkowe zdolności w pewnych dziedzinach). Tłumaczą to zadaniami, którym tej grupie uczniów przyjdzie sprostać w życiu dorosłym. „Od nich – jak powiedziała jedna z nauczycielek – w przyszłości najwięcej będzie się wymagać. Zostaną bowiem zmuszeni do wtopienia się w rzeczywistość, do której z racji swych trudności nigdy nie będą wystarczająco przygotowani”. Biorąc zaś pod uwagę fakt, że nie znikną autystyczne rysy ich funkcjonowania, trzeba jak najwcześniej poznać mocne strony (zasoby) tych uczniów w celu przygotowania ich do samodzielnego i satysfakcjonującego życia w przyszłości.

<sup>4</sup> *Karta Praw Osób z Autyzmem* (2013) wymienia m.in. prawo do: „1) możliwie niezależnego i w pełni wartościowego życia, pozwalającego na pełne rozwinięcie własnych możliwości, wykorzystanie szans życiowych i pełnienie ról społecznych (...); 3) łatwo dostępnej, bezpłatnej i adekwatnej edukacji, dostosowanej do możliwości i potrzeb ucznia z autyzmem i pozwalającej na pełnienie ról społecznych, w tym szczególnie ról zawodowych (...); 6) wsparcia technicznego i asystenckiego niezbędnego do zapewnienia możliwie produktywnego życia, gwarantującego szacunek i możliwy poziom niezależności”. Zob. też: *Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 kwietnia 2021 r. w sprawie wsparcia i wyrównania szans osób w spektrum autyzmu*, 2021. M.P. poz. 388.

Zależność tę podkreśla również wiele dorosłych osób z ASD, świadomych korzyści i strat wynikających z momentu otrzymania diagnozy. Uczestnik wywiadu przeprowadzonego na potrzeby niniejszego opracowania, zdiagnozowany w wieku 15 lat, docenia okres szkoły średniej<sup>5</sup>, która w różnych aspektach przygotowała go do podjęcia studiów. Dzięki zajęciom z doradcą zawodowym oraz różnego typu działaniom angażującym na polu relacji z innymi (teatr szkolny, akcje społeczne) przyczyniła się ona do łagodniejszego wejścia w zadania studenta. W jego przypadku pomoc specjalistów polegała głównie na dostarczaniu możliwości, stawianiu celów i towarzyszeniu, nie zaś na wyręczaniu w jego zadaniach. Obecność opiekuna była jednak warunkiem niezbędnym do podjęcia się ich realizacji.

Z kolei osoby, które zostały zdiagnozowane w dorosłości, podkreślają szereg negatywnych skutków wcześniejszego braku wiedzy o przyczynach przeżywanych trudności. Ich zdaniem najtrudniejsze doświadczenia wczesnej dorosłości stanowią złożone relacje międzyludzkie. To dzięki ich opanowaniu, a nie wrodzonej inteligencji i nabytej wiedzy, radzą sobie bądź nie na studiach, w pracy czy życiu towarzyskim. Ida Tymina, u której zespół Aspergera zdiagnozowano w wieku 27 lat, podkreśla też wartość diagnozy dla zrozumienia samej siebie i znalezienia przyczyn swojego niedopasowania. To ostatnie było jej doświadczeniem przez długie lata. Nie minęło również w trakcie studiów, które były dla niej źródłem satysfakcji i na pozór nie niosły tak trudnych sytuacji społecznych jak lata szkoły średniej. W opisie swoich doświadczeń tego okresu życia zauważa jednak:

wiedziałam, że jestem inna. Pod względem akademickim szło mi dobrze, ale ludzie w moim wieku już mieli jakieś związki, dziewczyny, chłopaków, jakieś przyjaźnie – ja nie. To był dla mnie obcy świat. (...) byłam świadoma tego, że w moim życiu jest pewna luka. Nie mam czegoś, co inni ludzie mają i co jest powszechne. Wiedziałam, że całkiem spora część zwyczajnej ludzkiej egzystencji gdzieś mi umyka, że tego nie znam (Olender, 2022).

---

<sup>5</sup> Technikum w SOSW dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnych im. prof. Zofii Sękowskiej w Lublinie.

Brak intencji komunikacji (Pawłowska-Jaroń, 2008) bądź jej obniżony stopień mogą być przeszkodą w zrozumieniu samego siebie, własnej podmiotowości oraz złożoności życia codziennego, co w przypadku dorosłych osób z ASD często staje się powodem wycofania ze studiów mimo wysokich możliwości poznawczych czy utraty lub rezygnacji z pracy mimo wysokich kompetencji zawodowych.

Diagnoza otwiera wiele drzwi (do samopoznania, wsparcia społecznego, materialnego itd.). Jednak niewłaściwie rozumiana i wykorzystana, sama może być ograniczeniem, czego przykłady daje przedstawiciel środowiska osób z ASD – absolwent studiów licencjackich. W trakcie wywiadu podkreślał, że zarówno on, jak i kilku jego znajomych ze szkoły średniej (Technikum w SOSW dla Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnych) mimo ukończonych studiów nie może liczyć na pracę wykorzystującą ich kompetencje. Każda z rozmów kwalifikacyjnych, na które zostali zaproszeni, kończyła się w momencie ujawnienia faktu niepełnosprawności. Na skutek tego, dążąc do samodzielności, podejmowali decyzje o zatrudnieniu w zakładach pracy chronionej. Instytucje te oferowały pracę niskopłatną i niewymagającą właściwie żadnych kwalifikacji.

Być może tego typu doświadczenia powodują, że wielu studentów niechętnie informuje uniwersytet o swoich trudnościach czy diagnozie. Chcą bowiem zacząć nowe życie bez etykiety „niepełnosprawny” (Attwood, 2017, s. 324). Są również tacy, którzy podejrzewają u siebie spektrum autyzmu, a nawet dokonują tzw. autodiagnozy, nie chcąc wkraczać na ścieżkę specjalistycznych badań w tym zakresie. W związku z tym wydaje się dobrą praktyką wsparcie udzielane nie tylko tym studentom, którzy legitymują się odpowiednim dokumentem (formalną diagnozą czy orzeczeniem o niepełnosprawności), ale również tym, którzy nie chcą jej ujawniać, są w trakcie procesu diagnostycznego oraz tym, którzy o nią nie zabiegają, lecz mają świadomość własnych trudności. Takie rozwiązania są stosowane np. na Uniwersytecie Warszawskim czy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie każdy student, który zgłasza się do odpowiedniej agendy jako osoba w spektrum autyzmu, może liczyć na odpowiednie wsparcie psychologiczne, warsztatowe oraz metodyczne. Pomoc dla ostatniej z wymienionych grup

nie obejmuje tylko stypendium dla osób niepełnosprawnych, którego warunkiem jest udokumentowanie zaburzeń autystycznych.

## 2. NADZIEJE ZWIĄZANE ZE STUDIOWANIEM

Dla wielu osób z ASD studia są szansą na rozwijanie swoich pasji. To, co wydaje się oczywiste dla każdego absolwenta szkoły średniej, dla wskazanej grupy jest jednak czymś więcej. Zazwyczaj bowiem osoby ze spektrum autyzmu od dzieciństwa przejawiają szczególne zainteresowania, które angażują je w ponadprzeciętnym stopniu, co niekiedy jest dodatkowym powodem ich izolacji. Ponadto na wcześniejszych etapach edukacji zazwyczaj nie mają możliwości, aby oddać się im bez reszty. Program kształcenia ogólnego zakłada bowiem nabycie pewnych „porcji” wiedzy w wielu dziedzinach. Konieczność ich przyswojenia często ogranicza możliwość pogłębiania zainteresowań, dla których doskonałym polem są studia. Nierzadko jednak trudności wynikające ze spektrum autyzmu bądź też wcześniejsze doświadczenia edukacyjne blokują ich realizację.

Pomimo to dla pewnej grupy osób z ASD studia są czasem szczególnie wartościowym, który chciałyby możliwie wydłużyć. Jest tak w przypadku Idy, która mówi o sobie:

studiuję już od paru dobrych lat, i najchętniej robiłabym to do końca życia, bo uwielbiam poszerzać moją znajomość i rozumienie świata. Myślę, że uniwersytet to bardzo dobre miejsce dla osób neuroatypowych, bo możemy tu wykoryzować nasze mocne strony, a potencjalne trudności (społeczne, sensoryczne czy wykonawcze) nie różnią się aż tak bardzo od trudności, z którymi musimy mierzyć się w większości miejsc pracy (*Historia Idy*, b. d.).

Tezę tę podzielają również Temple Grandin i Debra Moore, podające w pracy *Kochaj i pomóż dorosnąć* przykłady osób z ASD, dla których okres studiów pod pewnymi względami był łatwiejszy niż szkoła średnia. Jedną z nich pisze:

studia są całkiem w porządku. Ludziom zależy tu na nauce. Uczniom w szkole średniej nie zależy – cały czas rozmawiają i przeszkadzają, przez co nie mogłam się skupić. (...) Studenci z kolei chcą się zaangażować i podjąć prawdziwą dyskusję. Są skupieni. Nie mówią ani tak głośno, ani tak dużo (Grandin, Moore, 2017, s. 208).

Inna z kolei podkreśla, że ważny jest wybór uczelni. I nie chodzi jej zdaniem tylko o kierunek, tym bardziej o prestiż uniwersytetu, lecz o wielkość (w sensie fizycznym), jakość dydaktyki (wykładowcy ukierunkowani na karierę naukową bardziej skupieni są na badaniach niż na dydaktyce i studentach) oraz wartości wpisane w etos uczelni (przyciągają określone grupy studentów) (Grandin, Moore, 2017). Każdy z tych elementów, ze względu na związek z określonymi trudnościami osoby z ASD, może decydować o powodzeniu tego etapu edukacji.

Poza rozwijaniem zainteresowań i pogłębianiem pasji studenci ze spektrum autyzmu podkreślają wartość autonomii w innych sferach życia. Jest ona dla nich zarówno benefitem, jak i wielkim wyzwaniem. Otóż, pomimo przypisania do określonej grupy i chodzenia na zajęcia według wyznaczonego grafiku zachowują swobodę dotyczącą organizacji pracy i życia studenckiego, co powoduje, że na uczelnianych korytarzach czują się swobodniej niż w szkole. Ida, wspominając swoje pierwsze doświadczenia życia studenckiego, pisze:

wiedziałam, że mogę pójść gdzie chcę, robić co chcę, i nikt nie będzie na mnie zwracał uwagi. W szkole zawsze wstydziłam się tego, że nie mam przyjaciół i że nie potrafię udzielać się towarzysko. Na uniwersytecie nie miało to żadnego znaczenia (*Historia Idy*, b. d.).

Dopiero w tym okresie życia część studentów z ASD może realizować również te pasje, które wiążą się z pewnymi formami zaangażowania społecznego. Chodzi o aktywności, w których pewne cechy autystyczne (np. elokwencja – nawet jeśli jest pozorna, skupienie na sobie, ambicja, łatwość wchodzenia w kontakty z osobami starszymi od siebie) mogą okazać się korzystne. Zdaniem Idy „na Uniwersytecie indywidualność i kreatywność są doceniane i nikt nie będzie Was karał za to, że jesteście inni” (*Historia Idy*, b. d.). Przykładem potwierdzającym te słowa jest

uczestnik wywiadu, który reprezentował studentów w radzie wydziału, był członkiem samorządu studenckiego, a nawet przewodniczącym Niezależnego Zrzeszenia Studentów. W realizacji każdej z tych funkcji przeszkadzała mu jednak (co kończyło się niejednokrotnie rezygnacją z zajmowanego stanowiska) jego pryncypialność. Wierność wyznawanym zasadom i brak akceptacji dla jakichkolwiek ustępstw w zakresie ich przestrzegania oraz przeciwstawianie się wszelkim formom relatywizowania wartości były dla niego ważniejsze aniżeli akceptacja ze strony rówieśników czy wykładowców. W trakcie rozmowy wspominał liczne momenty, w których był obiektem drwin ze strony studentów z powodu upominania się o przestrzeganie treści ślubowania studenckiego lub działanie zgodne z wartościami promowanymi przez uniwersytet. Jednocześnie, dzięki takiej postawie, zyskał uznanie niektórych profesorów.

Ponadto dorosłe osoby z ASD, z którymi kontaktowałam się w celu poznania ich doświadczeń związanych ze studiowaniem, wskazując na jego pozytywne strony, podkreślają wagę czasu wolnego – na studiach miały go znacznie więcej aniżeli w szkole średniej, co pozwoliło im na rozwijanie zainteresowań poza murami uczelni. Na przykład Ida w trakcie studiów zaangażowała się w działalność wolontariatu, dzięki czemu realizowała cele, dla których nie było miejsca w przestrzeni akademickiej. Jej zdaniem

takie doświadczenie mogło być bezcenne i nawet bardziej wartościowe niż same studia. (...). Pomogło nauczyć się wielu praktycznych umiejętności, pracy w zespole [której wcześniej nie znosiła – A.Sz.-B.] i sprawniejszej komunikacji, a także poznać mnóstwo ludzi podzielających [jej – A.Sz.-B.] przekonania i zainteresowania (*Historia Idy*, b. d.).

Tym, co zdecydowanie ułatwia osobom z ASD studiowanie, jest charakter wiedzy akademickiej. Większość z nich preferuje bowiem lekturę tekstów naukowych nad fabularnymi, co wynika z przewagi myślenia obrazowego oraz myślenia wzorami nad myśleniem językowym (Grandin, 2006, s. 2016). W trakcie jednej z rozmów usłyszałam, że książki z dziedziny informatyki są napisane prostym językiem. Prosty w tym

znaczeniu wyczerpuje się w określeniach: zrozumiały, jednoznaczny, pozbawiony metafor i szerszego kontekstu interpretacji. Stąd też profil poznawczy wielu osób ze spektrum autyzmu, ukierunkowany na jednoznaczność i dosłowność, w trakcie studiów może być wyjątkowo efektywnie wykorzystany.

Niemniej jednak nie jest tak, że wszyscy absolwenci szkół średnich będący w spektrum autyzmu są tak samo zainteresowani podjęciem studiów. Chociaż wielu z nich nauka na tym etapie kształcenia przychodzi znacznie łatwiej aniżeli w szkole, to spora część uczniów z ASD po zdaniu matury zdecydowanie odcina się od kontynuowania sformalizowanej edukacji. Zazwyczaj jest to skutkiem bardzo trudnych doświadczeń, które wynieśli ze szkoły (Grandin, Moore, 2017; Moore, 2022; Błęszyński, 2023). Z tego powodu niektórzy uczniowie z ASD, marząc o studiach, obawiają się, że nie będą w stanie ukończyć szkoły średniej. Takie doświadczenie było udziałem Gunilli Gerland, która w swojej biografii pisze:

Tak naprawdę to chciałam studiować i – co dziwniejsze – miałam nadal ochotę do nauki, choć nie mogłam sobie wyobrazić, jak przetrzymam dodatkowe trzy lata szkoły. Cokolwiek jednak miało się zdarzyć, nie mogło być to przecież gorsze od tej dziewięcioletniej męczarni, przez którą właśnie przeszłam (Gerland, 2015, s. 217).

Są też i tacy uczniowie, którzy studiować po prostu nie chcą, a którym ze względu na ich potencjał intelektualny oraz szczególne zainteresowania stawia się bardzo wysokie wymagania. Bywa, że otoczenie, przyzwyczajone do stałego prowadzenia swoich autystycznych podopiecznych poprzez ścisłe określanie celów edukacji i terapii, próbuje programować również ich przyszłość naukową. Zapomina przy tym, że studia to też środowisko studenckie, a szerzej – akademickie, tworzące sieć powiązań i zależności, w których nie wystarczy być inteligentnym i pełnym pasji, aby skutecznie się odnaleźć (Janiak, 2022).

W przybliżaniu perspektyw edukacyjnych osób ze spektrum autyzmu szczególnie pomocny może się okazać coraz bardziej popularny ruch samorzeczniczy („Zostań rzecznikiem własnej sprawy”) oraz

teksty naukowe i popularne, których autorami bądź współautorami są osoby w spektrum autyzmu, przemawiające w imieniu własnym oraz całego środowiska. Działania samorzecznicze z istoty swej są ukierunkowane na upodmiotowienie osób z ASD.

### 3. TYPOWE TRUDNOŚCI STUDENTÓW Z ASD

Mimo wskazanych zalet kształcenia akademickiego uczelnie od strony formalnej i środowiskowej wydają się zdecydowanie gorzej przygotowane na przyjęcie osób z ASD aniżeli szkoły. Tradycyjne formy wsparcia (np. indywidualna organizacja studiów, urlopy dziekańskie, wydłużony czas egzaminu itp.) dla tej grupy studentów na pewno nie są wystarczające. Zupełnie nowa struktura nauczania/uczenia się oraz radykalna zmiana środowiska zazwyczaj wymaga od nich wysiłku niewspółmiernego do posiadanych możliwości. Dla osób, które dotychczas mogły liczyć na wsparcie rodziców, pedagoga bądź psychologa szkolnego (nawet jeśli nie było ono doskonałe), każda dziedzina życia studenckiego stanowi ogromne wyzwanie.

Cechą charakterystyczną funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu są trudności w zakresie funkcji wykonawczych odpowiadających za pamięć roboczą, kontrolę hamowania, przerzutność uwagi, jak też planowanie (Pufund, 2020). Korzystanie z funkcji wykonawczych jest warunkiem skutecznego działania w życiu codziennym. Wymaga ono bowiem zapamiętywania przez krótki czas drobnych porcji informacji, np. drogi do sali wykładowej czy treści przekazywanych przez wykładowcę w czasie sporządzania notatek (pamięć robocza), nieujawniania każdej myśli, która aktualnie nurtuje umysł studenta (procesy hamowania), jednoczesnego wykonywania kilku zadań, np. uważnego słuchania, notowania i obserwacji (przerzutność uwagi<sup>6</sup>), a przede wszystkim stałego planowania będącego warunkiem samodzielnego życia. W każ-

---

<sup>6</sup> Przerzutność uwagi u osób z ASD może być zbyt niska (wówczas trudno w wymagającym czasie przenieść uwagę z jednego obiektu na inny) bądź zbyt wysoka (w sytuacji występowania wielu bodźców osoba nie może na dłużej skupić się na żadnym z nich).

dym z wymienionych obszarów osoby z ASD mogą przejawiać poważne deficyty, które w dorosłości ujawniają się z niespotykaną dotąd siłą.

Przykładem trudności w tym zakresie mogą być tak proste działania jak: wstawanie z łóżka o określonej godzinie (dotąd czuwali nad tym rodzice lub inny opiekun, jeśli uczeń mieszkał w internacie), przychodzenie na czas (w sytuacji braku dzwonek), a nawet regularne jedzenie posiłków. G. Gerland tak opisuje własne doświadczenie wczesnej dorosłości:

teraz, gdy już nie miałam codziennych obiadów w szkole, jadłam bardzo nie-regularnie. Nie wiedziałam, jak często i ile powinno się jeść. (...) Nie miałam wyraźnego poczucia głodu i sytości. Nie wiedziałam, co powinnam jeść. (...) Gdy zapomniałam o jedzeniu, przeżywałam czasem wiele dni wyłącznie na kawie lub papierosach (Gerland, 2015, s. 223).

Z kolei na polu interakcji wciąż dominuje problem niedostrzegania lub trudności z dekodowaniem sygnałów społecznych. Dorosłe, na pozór bardzo dobrze funkcjonujące osoby z ASD często nadal nie wiedzą bądź nie rozumieją, czego się od nich oczekuje. Ich nietypowe reakcje bywają niezrozumiałe dla otoczenia, które oczekuje od nich zachowań adekwatnych do możliwości poznawczych. W przypadku osób ze spektrum ta zależność bywa szczególnie zachwiana<sup>7</sup>.

W związku z powyższym niezwykle istotne jest odpowiednie przygotowanie przyszłych studentów do nowego stylu życia. Powinno ono objąć odpowiednie decyzje dotyczące zamieszkania, finansów oraz możliwych form wsparcia emocjonalnego i społecznego. Po rozpoczęciu studiów osoby z ASD potrzebują zazwyczaj częstych spotkań z opiekunami w celu upewnienia się, czy skutecznie i bezpiecznie organizują swoje życie oraz czy właściwie rozumieją zadania i cele obowiązujące na wybranym kierunku i poszczególnych przedmiotach (Attwood, 2017).

<sup>7</sup> Uta Frith, analizując możliwości poznawcze i związane z nimi skutki w różnych obszarach funkcjonowania osób z ASD, na podstawie osiągniętych przez nie wyników w testach inteligencji wskazuje, że wykresy przedstawiające wyniki osiągnięte przez nie w różnych testach powinny dawać linię przybliżoną do poziomej. „Wykresy dzieci autystycznych zaś przypominają wydruk sejsmografu podczas trzęsienia ziemi. Jest to profil niespotykany w żadnej innej grupie klinicznej” (Frith, 2004, 173).

Jednym z przejawów ich „niewidzialnej niepełnosprawności” jest prawie absolutna szczerść. Cecha ta, powszechnie uważana za zaletę, ma jednak określone (również niewidzialnie) granice. Większość ludzi dostrzega je intuicyjnie, dlatego wie, że można mówić prawdę na różne sposoby. Osoby z ASD mają z tym problem, dlatego ich zachowanie często jest oceniane jako niestosowne lub niedelikatne. Prawie zawsze mówią dokładnie to, co myślą. Zazwyczaj mają też problem z odracaniem wypowiedzi bądź zachowaniem pewnych treści tylko dla siebie.

Ja zdecydowanie tak robię. Stwierdzam fakt, a inni nagle są oburzeni, bo powiedziałam coś, czego, jak się okazuje, nie wypada powiedzieć. Później jakoś racjonalnie mogę spróbować sobie wytłumaczyć, dlaczego według innych nie można czegoś powiedzieć, ale nie jest to dla mnie takie intuicyjne. Jak już zrozumiem, o co właściwie chodziło, to często i tak trudno jest mi to przyjąć (Olender, 2022).

Warto podkreślić, że takie bezkompromisowe podejście do rzeczywistości nie jest związane z intencją krzywdzenia, lecz ze specyfiką teorii umysłu osób z ASD. Nie zawsze potrafią one przewidzieć skutek, jaki ich wypowiedź wywoła w odbiorcy, a gdy już go widzą – jak w powyższym przypadku – często nie są w stanie przyjąć racji za nim stojących.

Ponadto w sytuacji, gdy osoby ze spektrum autyzmu oczekują od innych odpowiedzialności za wypowiedziane słowa, uznawane są za przesadnie sztywne lub dziwaczne. Nie rozumieją (*de facto* słusznie) np. dlaczego ludzie pracują w grupie, lecz nierównomiernie angażują się w pracę, dlaczego spóźniają się na umówione spotkanie czy też zmieniają jego miejsce w ostatniej chwili lub nie dotrzymują rzuconego przelotnie słowa. Takie sytuacje są dla nich nie tylko niezrozumiałe, ale wywołują również silną reakcję emocjonalną związaną z koniecznością szybkiego reagowania, z czym na skutek trudności w zakresie funkcji wykonawczych mają duży problem.

Jeśli chodzi o sferę komunikacji, osoby z ASD zazwyczaj dobrze radzą sobie w rozmowach ukierunkowanych na sprecyzowany cel. O wiele trudniejsze są dla nich luźne, niezobowiązujące rozmowy w stylu *small talk*.

W moim przypadku – pisze Ida – to też tak wygląda. Zawsze byłam dobra w komunikacji w kontekstach, które były jasne, w kontekstach formalnych – na studiach potrafiłam się właściwie odzywać i formułować jasno myśli, jestem w tym dobra (Olender, 2022).

Dla osób ze spektrum kłopotliwa jest każda niejednoznaczność. Znacznie trudniej funkcjonować im w sytuacjach pozaformalnych, np. na przyjęciach czy imprezach studenckich. „Tutaj już nie ma żadnego protokołu, tutaj ludzie posługują się kodami, które oni jakoś intuicyjnie odczytują, a ja tego nie robię” (Olender, 2022). Z kolei, kiedy ktoś stawia przed nimi zadanie (np. na zajęciach akademickich), lecz szczegółowo go nie wyjaśnia, nie wylicza kolejnych kroków itd., widzą mnóstwo możliwości, co jest przyczyną chaosu myślowego, a w konsekwencji braku możliwości podjęcia decyzji. W tego typu sytuacjach ważne jest dawanie konkretnych instrukcji. Trzeba tu jeszcze wziąć pod uwagę, że osoby z ASD bywają nadmiernie wrażliwe na krytykę lub porażkę (Attwood, 2017), dlatego łatwiej niż inni zniechęcają się w sytuacji, gdy doświadczają niemożności wykonania jakiegoś zadania lub są źle oceniane.

Inną trudnością (choć nie dla wszystkich studentów z ASD – takiego problemu nie miał uczestnik wywiadu) są bariery natury sensorycznej. Chodzi o kwestie związane z nadwrażliwością lub podwrażliwością. Najczęstszym problemem na tym polu są bodźce dźwiękowe (słabo lub niewłaściwie nagłośniona sala), liczba osób w grupie/na roku (poczucie przytłoczenia), złe oświetlenie lub sztuczne światło. Trudności w tym zakresie stanowią dodatkową próbę sił dla ograniczonych możliwości funkcji wykonawczych studentów z ASD.

#### 4. DOBRE PRAKTYKI W ZAKRESIE WSPIERANIA OSÓB Z ASD W PROCESIE STUDIOWANIA

Na polu specjalistycznego wsparcia studentów ze spektrum autyzmu w Polsce warto wymienić uniwersytety, które od kilku lat z powodzeniem realizują szereg inicjatyw w tym zakresie. Są to: Uniwersytet War-

szawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.

Wydaje się, że najbardziej wszechstronne wsparcie dla wskazanej grupy studentów proponuje Uniwersytet Warszawski. Bazując na publikacji Leeds Beckett University, grupa specjalistów przygotowała specjalny poradnik dostosowany do polskich warunków i realiów UW<sup>8</sup>. Jest on częścią szerszej aktywności Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON), ukierunkowanej na poszerzanie specjalistycznej oferty skierowanej do osób z ASD. Poradnik ma na celu zapoznanie i wprowadzenie ich w życie akademickie i studenckie. Składa się on z kilku zakładek, odsyłających do stron zawierających praktyczne informacje i porady pomocne w studiowaniu, opis usług i udogodnień dla studentów z ASD, wywiady ze specjalistami wspierającymi na co dzień studentów ze spektrum, informacje o kampusach, budynkach i typach sal UW oraz historie studentów z ASD.

Dla początkującego studenta szczególnie przydatna może być pierwsza zakładka odsyłająca do porad praktycznych. Zawiera ona podstawowe informacje o charakterze zajęć akademickich. Student znajdzie w niej m.in. lapidarnie ujęte różnice pomiędzy zajęciami szkolnymi a wykładami, charakterystykę zajęć laboratoryjnych i seminariów, wyjaśnienie, na czym polegają zaliczenia oraz egzaminy, jak też wskazówki dotyczące zmniejszenia poziomu lęku i stresu.

Dzięki treściom zamieszczonym w poradniku studenci mogą przygotować się na zmianę charakteru życia i edukacji jeszcze przed rozpoczęciem studiów. Jest to pomoc szczególnie wartościowa dla tych osób, które nie chcą – przynajmniej na początku – ujawniać swoich trudności. Na stronie znajdują się też dane dotyczące ścieżki informowania (kiedy, gdzie, komu, dlaczego) oraz wypunktowane korzyści związane z faktem ujawnienia diagnozy.

---

<sup>8</sup> Poradnik opracował zespół w składzie: dr Mateusz Płatos (Wydział Psychologii UW i BON UW), Katarzyna Płucienniczak (BON UW), Iwona Nowakowska (BON UW) oraz prof. Ewa Pisula (Wydział Psychologii UW), <https://poradnik.bon.uw.edu.pl/> (dostęp: 30.12.2022).

Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pomoc dla studentów z ASD organizuje Biuro Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami (*Studenci z ASD*, b. d.). Poza tradycyjnymi formami (stypendium, lektoraty w małych grupach, pomoc psychologiczna) można tam znaleźć propozycje, które są szczególnie przydatne dla studentów ze spektrum autyzmu. Chodzi głównie o racjonalne dostosowania w procesie kształcenia, wsparcie psychologicznego konsultanta ds. trudności w procesie studiowania oraz pomoc asystenta dydaktycznego.

W ramach racjonalnych dostosowań w procesie kształcenia można wnioskować o zmianę sposobu uczestnictwa w zajęciach, obecność podczas zajęć osoby wspomagającej oraz stosowanie alternatywnej formy zapisu na użytek własny i/lub korzystania z dodatkowych urządzeń wspomagających. Szereg praktycznych porad w tym zakresie można uzyskać od konsultanta ds. trudności w procesie studiowania, który jest zarazem osobą odpowiedzialną za przygotowanie opinii dotyczącej racjonalnych dostosowań (RD). Ich zakres jest każdorazowo dostosowywany do indywidualnych potrzeb i możliwości studenta.

Na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie za pomoc świadczoną studentom z ASD odpowiada koordynator/specjalista ds. wsparcia edukacyjnego osób w spektrum autyzmu (*Autyzm – wsparcie*, 2022). Warto odnotować, że jest to jedyne tego typu stanowisko w Polsce. Aktualnie zajmuje je dr Bożena Chrostowska, która koordynuje i prowadzi konsultacje, spotkania oraz szkolenia zarówno dla studentów, jak i wykładowców, mające pomóc osobom z ASD w pełnym i efektywnym uczestnictwie w procesie kształcenia.

## ZAKOŃCZENIE

Niniejszy tekst nie wyczerpuje zagadnień związanych z procesem studiowania osób z ASD. Opisane aspekty uzasadniają jednak tezę o ścisłej zależności pomiędzy specyfiką funkcjonowania studenta ze spektrum autyzmu a jego powodzeniem na drodze kształcenia i życia akademickiego. Jednocześnie działania, które od kilku lat podejmuje się w celu

upowszechniania wiedzy o dorosłych osobach z ASD oraz poszerzania inicjatyw na ich rzecz, budzą nadzieję, że stopniowo zmieniać się będzie zarówno ich sytuacja w środowisku akademickim, jak i na rynku pracy. Zmiany te muszą jednak każdorazowo wynikać z właściwej oceny i zrozumienia trudności, potrzeb oraz możliwości konkretnej osoby lub grupy osób, aby nie powielać błędów, które zdarzają się na wcześniejszych etapach ich edukacji. Należy zatem pamiętać, że dorosły z ASD to przede wszystkim autonomiczna osoba, której spektrum autyzmu nigdy w całości nie definiuje i to ona sama powinna mieć główny udział w określaniu kształtu swojego życia.

## BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force, 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington-London: American Psychiatric Association.
- Attwood, T., 2017. *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Gdańsk: Harmonia.
- Bleszyński, J. J., 2023. *Co osoby z autyzmem mówią nam o edukacji. Raport z badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Frith, U., 2004. *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP.
- Gaebel, W., Zielasek, J., Reed, G. M., 2017. Zaburzenia psychiczne i behawioralne w ICD-11: koncepcje, metodologie oraz obecny status. *Psychiatria Polska*, 51 (2), s. 169-195.
- Gerland, G., 2015. *Prawdziwy człowiek. Opowieść o dorastaniu i edukacji w autyzmie*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Grandin, T., 2006. *Myslenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna we współpracy z Fundacją Synapsis.
- Grandin, T., 2016. *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Grandin, T., Moore, D., 2017. *Kochaj i pomóż dorosnąć. Jak pomóc dziecku ze spektrum autyzmu wejść w dorosłe życie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Janiak, W. i J., 2022. *Książka o człowieku w spektrum autyzmu*. Szczecin: Wydawnictwo Natuli.
- Moore, R., 2022. *Edukacja włączająca dzieci autystycznych. Jak sprawić, by dzieci i młodzież uczyły się i rozwijały w szkołach*. Warszawa: Biała Plama.
- Pawłowska-Jaroń, H., 2008. Nabywanie umiejętności wyrażania intencji komunikacyjnej w trakcie terapii dziecka autystycznego (wyrażenia dźwiękonaśladowcze). *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, 56, s. 344-350.
- Pufund, D., 2020. Funkcje wykonawcze u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świetle wybranych badań. *Edukacja*, nr 2 (153), s. 43-58.
- Stefańska-Klar, R., 2010. Studenci ze spektrum autyzmu. Funkcjonowanie, czynniki powodzenia, warunki skutecznego wsparcia. W: I. Bieńkowska, red. *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych: tom 2*. Gliwice-Kraków: Wydawnictwo „scriptum”, s. 91-107.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta Praw Osób z Autyzmem*, 2013. M. P. poz. 682.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 14 kwietnia 2021 r. w sprawie wsparcia i wyrównania szans osób w spektrum autyzmu*, 2021. M. P. poz. 388.

## Netografia

- Autyzm – wsparcie*, 2022. Dostępny w: <http://www.uwm.edu.pl/bon/content/autyzm-wsparcie> (dostęp: 28.12.2022).
- Centrum wsparcia akademickiego dla studentów ze spektrum autyzmu*, 2020. Dostępny w: <https://bon.uw.edu.pl/centrum-wsparcia-akademickiego-dla-studentow-ze-spektrum-autyzmu/> (dostęp: 28.12.2022).
- Historia Idy*, b. d. Dostępny w: <https://poradnik.bon.uw.edu.pl/historia-idy/> (dostęp: 28.12.2022).
- Najwyższa Izba Kontroli, 2020. *Informacja o wynikach kontroli. Wsparcie osób z autyzmem w tym z zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania*. Dostępny w: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,22196,vp,24863.pdf> (dostęp: 28.12.2022).

Olender, A., 2022. *Nie wiedzą, o co chodzi, dlaczego zachowują się inaczej. Idę zdiagnozowana, gdy miała 27 lat*. Dostępny w: <https://natemat.pl/zdrowie/391697,autyzm-u-doroslych-kobiet-objawy-diagnoza> (dostęp: 28.12.2022).

*Studenci z ASD*, b. d. Dostępny w: <https://amu.edu.pl/studenci/studenci-z-asd> (dostęp: 28.12.2022).

*Zostań rzecznikiem własnej sprawy! Upodmiotowienie osób z autyzmem*, b. d. Dostępny w: <https://synapsis.org.pl/rzecznictwo/> (dostęp: 28.12.2022).

STUDENCI ZE SPEKTRUM AUTYZMU – NADZIEJE, TRUDNOŚCI, WSPARCIE  
ABSTRAKT

Celem artykułu jest określenie podstawowych problemów związanych z edukacją i życiem akademickim osób ze spektrum autyzmu. W toku rozważań wskazane zostały dobre praktyki uczelni w zakresie wspierania studentów z ASD. Zaprezentowane treści bazują na doświadczeniu dorosłych osób ze spektrum autyzmu, na praktyce nauczycieli oraz na działaniach podejmowanych przez wybrane uniwersytety.

**Słowa kluczowe:** student ze spektrum autyzmu, wyzwania i trudności w procesie studiowania osób z ASD

STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER – HOPES, DIFFICULTIES,  
SUPPORT  
ABSTRACT

The aim of this article is to identify the main issues related to the education and academic life of people on the autism spectrum. In the course of the discussion, good practices of universities in supporting students with ASD are identified. The presented content is based on the experience of adults on the autism spectrum, on the practice of teachers and on the actions taken by selected universities.

**Keywords:** autism spectrum student, challenges and difficulties in the process of studying people with ASD



MAGDALENA BEDNARSKA

## STUDIOWANIE OSÓB Z EPILEPSJĄ (ANALIZA WYBRANYCH SYLWETEK KOBIET)

### WSTĘP

Studiowanie, będące procesem nabywania wiedzy i gromadzenia kolejnych doświadczeń życiowych, jest w XXI wieku elementem życia coraz większej liczby osób, także tych mających zdiagnozowaną niepełnosprawność. Jest elementem życia społecznego. Włączanie ludzi niepełnosprawnych do głównego nurtu życia społecznego ma charakter psychospołecznego procesu tworzenia wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm, ocen), wspólnoty warunków życia oraz wspólnoty interesów, dążeń i działań ludzkich. Obejmuje relacje między osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi oraz prowadzi do coraz szerszego włączenia osób niepełnosprawnych w społeczność osób pełnosprawnych. Ma dokonywać się przy zastosowaniu zwykłych środków, metod, instytucji. Ma też mieć charakter pełnienia typowych, uznanych za ważne i wartościowe ról społecznych (Żuraw, 2008, s. 9).

Autorka powyższych konstatacji, bazując na własnych doświadczeniach, stwierdza, iż epilepsja jest odmienną niepełnosprawnością, albowiem diagnoza rzadko jest widoczna dla społeczeństwa. Uwidacznia się najczęściej w momencie pojawiających się wyładowań fal elektrycznych w mózgu, zwanych napadami padaczkowymi, a to tylko część tej choroby<sup>1</sup>. Osoby z epilepsją żyjące w Polsce, jak wynika z zebranych informacji (<https://www.facebook.com/groups/682157078542171>) i własnych doświadczeń, ukrywają się i nie mówią otoczeniu o tym, że chorują. Jest to podyktowane takimi czynnikami, jak: stygmatyzacja, nieznanostwo choroby przez otoczenie, uprzedzenia, lęk. Te czynniki powodują, że społeczny odbiór osoby chorującej na epilepsję prowadzi do wykluczenia z pełnienia istotnych dla każdego człowieka ról społecznych, często w konsekwencji do niepodejmowania działań zawodowych, w tym do niepodejmowania studiów wyższych. Aby zmienić nieprawdziwy obraz osoby z epilepsją<sup>2</sup>, konieczne jest przedsięwzięcie działań mających na celu włączenie tej grupy w życie społeczne. Istotne jest pokazanie, że osoba z epilepsją może studiować i rozwijać się zawodowo, jednak wymaga okazania jej wsparcia w pewnych okresach życia.

Zapoznanie czytelnika z jednostką chorobową, jaką jest epilepsja, i z funkcjonowaniem osoby z nią żyjącej będzie pierwszym krokiem do „poznania i oswojenia wroga”, a w konsekwencji zastanowienia się, jak można pomóc osobom chorym, wspierając je w zdobywaniu wyższego wykształcenia i torowaniu dalszej drogi rozwoju tak, aby nie czuły się gorsze i wykluczone z powodu swojej choroby.

---

<sup>1</sup> Napady padaczkowe o różnej specyfice są najbardziej charakterystyczne dla epilepsji, ale do innych objawów choroby należą także problemy z koncentracją, pamięcią, spowolnienie (zob. Gugała-Iwaniuk, Bochyńska, 2014, s. 141).

<sup>2</sup> Rozumianej jako osoba z chorobą psychiczną, którą można się zarazić; osoba, która ma problemy z używkami i dlatego choruje. Zdarza się też, że chory na epilepsję jest definiowany jako osoba opętana (pogląd historyczny). Z doświadczeń autorki wynika, że społeczeństwo boi się epilepsji, zwłaszcza kiedy ujawnia się pod postacią napadów padaczkowych z drgawkami i utratą świadomości (tonicznie-kloniczne).

## 1. EPILEPSJA – CHARAKTERYSTYKA

Do dziś przesady i fałszywe mniemania o padaczkę i chorujących na nią ludziach są udziałem wielu społeczeństw (Krause, Kozik, 2008, s. 299), a wynikają z braku wiedzy i ograniczenia się do tego, w jaki sposób była przedstawiana choroba w czasie pojawiania się jej pierwszych opisów. Należy jednak spojrzeć na nią przez pryzmat opisów lekarzy neurologów i epileptologów, którzy z użyciem współczesnych badań diagnostycznych dokonali charakterystyki choroby.

Epilepsja jest chorobą powszechnie nazywaną padaczką. Należy do najczęściej występujących chorób przewlekłych ośrodkowego układu nerwowego. Diagnozuje się ją u 1-3% populacji ogólnej (Hoffman-Zacharska, 2017, s. 75-83). W Polsce cierpi na nią około 400 000 osób. W świetle definicji klinicznej padaczka nie jest schorzeniem mózgowym (ang. *disorder*), lecz chorobą mózgu (ang. *disease*), którą diagnozuje się na podstawie przynajmniej dwóch nieprovokowanych (lub odruchowych) napadów występujących w odstępie mniejszym niż 24 godziny lub w przypadku jednego nieprovokowanego (lub odruchowego) napadu przy prawdopodobieństwie wystąpienia kolejnych napadów w czasie kolejnych 10 lat i ryzyku ich wystąpienia większym niż 60%, lub też w przypadku rozpoznania zespołu padaczkowego (Fisher i in., 2005, s. 470-472). Napad jest wyrazem zmienionej reaktywności lub zmienionego stanu fizjologicznego części lub całości mózgu (Krause, Kozik, 2008, s. 299). Jeżeli do wyładowań dochodzi w ograniczonej liczbie neuronów jednej z półkul mózgu, napad taki nazywa się napadem częściowym, czyli ogniskowym, a miejsce występowania wyładowań – ogniskiem padaczkowym. Napady, które rozpoczynają się równocześnie w obu półkulach mózgu, nazywane są napadami uogólnionymi. W pewnych przypadkach rozpoczynające się ogniskowo wyładowania wtórnie uogólniają się. Mówimy wówczas o napadach częściowych wtórnie uogólniających się.

W ramach wymienionych trzech głównych typów napadów padaczkowych rozróżnia się wiele podtypów o bardzo zróżnicowanych objawach. Niektórym napadom towarzyszą drgawki mięśni kończyn lub twarzy, inne mają charakter bezdrgawkowy. Większość napadów prze-

biega z zaburzeniami świadomości (Krause, Kozik, 2008, s. 299-300). W literaturze medycznej można znaleźć opracowania na ten temat, które poruszają zagadnienie w szeroki sposób. Artykuł nie ma na celu dokonania szczegółowego opracowania medycznego zagadnienia związanego z epilepsją, a pokazanie, że choroba warunkuje życie osób, które z nią żyją, w wymiarze studiowania.

## 2. ZAŁOŻENIA I ORGANIZACJA BADAŃ WŁASNYCH

A.W. Maszke (2010, s. 155-156) mówi, że wszelkie badania, niezależnie od dyscypliny, powinny mieć swoje merytoryczne uzasadnienie. Badacz podaje kilka motywów. Są to: motywy społeczne, preferencje osobiste, doskonalenie praktyki oraz weryfikacja teorii. Podjęte badania nad studiowaniem osób z epilepsją mają swoje źródło w:

- przekonaniu o społecznej użyteczności wyników, które pokażą, jak wygląda życie osób chorujących na epilepsję w wymiarze zdrowotnym, warunkującym kolejne aktywności, a przede wszystkim studiowanie; to umożliwi stworzenie wskazówek dających wsparcie w studiowaniu chorującym i ich otoczeniu;
- osobistych preferencjach i zainteresowaniach naukowych obejmujących chorobę, jaką jest epilepsja, i jej wpływ na życie osób z nią żyjących i najbliższego otoczenia; przesłanką do poruszenia zagadnienia były doświadczenia własne związane z tą chorobą i stosunkiem otoczenia, warunkującym aktywność i jakość życia osób chorujących;
- analizie literatury z zakresu neurologii, epileptologii w wymiarach medycznym i pedagogicznym; nie były dotychczas podejmowane szersze badania dotyczące aktywności zawodowej osób chorujących na epilepsję, zatem ich realizacja będzie uzupełnieniem wiedzy i pokazaniem, że epilepsja nie wyklucza z pełnienia ról społecznych – w przypadku tego artykułu, z podejmowania studiów wyższych.

Konieczne wydaje się prowadzenie badań w tym obszarze i publikowanie wyników, albowiem osoby chorujące na epilepsję, mimo iż są

liczną grupą, bywają odbierane negatywnie i są stygmatyzowane, co wynika z doświadczeń autorki. Dlatego trzeba „odczarować” krzywdzący obraz chorych, wskazać, że posiadają możliwość kształcenia na poziomie wyższym i co ważne – upubliczniać wiadomości na temat chorych tak, aby społeczeństwo przestało się ich obawiać, również w sytuacjach napadów padaczkowych, niezależnie od ich charakteru. Otoczenie bliskie i dalsze powinno mieć świadomość, jaką chorobą jest epilepsja, jakie możliwości i ograniczenia mają osoby na nią chorujące, jak je wspierać na co dzień oraz że trzeba i warto to robić.

Cele badań są różnie ujmowane, jednak najbardziej użyteczne są: opisowy, wyjaśniający i prognostyczny (Maszke, 2010, s. 157). Celem opisowym jest charakterystyka funkcjonowania osób chorujących na epilepsję w wymiarze studiowania. Celem wyjaśniającym jest określenie czynników warunkujących chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych. Celem prognostycznym badania jest stworzenie wskazówek dających wsparcie chorującym na epilepsję w obszarze podejmowania studiów wyższych oraz osobom mającym z nimi styczność.

Po określeniu celów badawczych zdefiniowano problemy badawcze, gdyż „wyznaczają one dalszy proces myślowy, a ich formułowanie jest ważnym zabiegiem, wymagającym poważnego namysłu i pewnego zasobu wiedzy” (Pilch, Bauman, 2010, s. 44).

Problem główny zawiera się w pytaniu: jakie czynniki warunkują chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych przez osoby chorujące na epilepsję?

Problemy szczegółowe są następujące:

- jak kształtuje się przebieg epilepsji u badanych osób w wymiarze fizycznym;
- jak kształtuje się wpływ epilepsji u badanych osób na społeczny wymiar życia;
- czy, a jeżeli tak, to jakie powiązania występują między fizycznym przebiegiem choroby a chęcią i możliwością podjęcia studiów wyższych przez badane osoby;
- czy, a jeżeli tak, to jakie powiązania występują między społecznym aspektem choroby a chęcią i możliwością podjęcia studiów wyższych przez badane osoby;

- która ze zmiennych podmiotowych i/lub środowiskowych w największym stopniu wyjaśnia chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych przez osoby badane.

Po określeniu problemów wskazane jest sformułowanie hipotez badawczych, które są uzasadnieniem podjętych problemów, a mają swoje uzasadnienie w literaturze przedmiotu, i których prawdziwość lub fałszywość chce się potwierdzić w toku badań (Maszke, 2010, s. 161; Pilch, Bauman, 2010, s. 45).

Hipoteza główna: zakłada się, że podmiotowe i środowiskowe czynniki warunkują chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych przez osoby chorujące na epilepsję.

Hipotezy szczegółowe, postawione w odpowiedzi na przyjęte problemy badawcze, zawierają się w następujących twierdzeniach:

1. Zakłada się, że przebieg epilepsji u badanych osób w wymiarze fizycznym jest zróżnicowany. Charakteryzuje się okresami remisji, napadami padaczkowymi częściowymi i uogólnionymi, stanami padaczkowymi oraz zespołem depersonalizacji-derealizacji. Osobom chorującym towarzyszy także niepokój, niższe od przeciętnego poczucie własnej wartości, sprawczości.

W sformułowaniu hipotezy kierowano się dotychczasową wiedzą medyczną (Krause, Kozik, 2008; Matthias i in., 2016; Sterna, Sterna, 2018) oraz doświadczeniami własnymi z rozmów prowadzonych z osobami chorującymi na epilepsję od wielu lat.

2. Zakłada się, że wpływ epilepsji u badanych osób na społeczny wymiar życia jest zróżnicowany. Charakteryzuje się wycofywaniem z życia społecznego, ograniczeniem życia towarzyskiego, a jednocześnie nieuleganiem wpływowi choroby i podejmowaniem działań mających na celu pokazanie otoczeniu, że epilepsja nie wyklucza z prowadzenia satysfakcjonującego życia towarzyskiego i prywatnego.

W sformułowaniu hipotezy kierowano się wynikami badań podających, że życie osób z chorobą przewlekłą, w tym z epilepsją, różni się od tego, które prowadzą osoby niechorujące. Chorzy wycofują się z życia społecznego z obawy przed wystąpieniem napadu

z utratą świadomości, ograniczają życie towarzyskie (Olejniczak i in., 2016; Bednarska, 2019). Jednocześnie badane osoby zabiegają o „normalność” rozumianą jako życie zbliżone do życia osób niechorujących. Dzieje się to przez założenie rodziny, decyzję o macierzyństwie, zdawanie egzaminu na prawo jazdy, szukanie pracy zawodowej, w tym tej dającej satysfakcję, rozwój zainteresowań (<https://www.facebook.com/groups/682157078542171>).

3. Zakłada się, że istnieją powiązania między fizycznym przebiegiem choroby a chęcią i możliwością podjęcia studiów wyższych przez badane osoby.

W sformułowaniu hipotezy kierowano się wynikami badań (Olejniczak i in., 2016), w których chorujący informują o tym, że mają różne rodzaje napadów (toniczno-kloniczne, nieświadomości) kilka razy w miesiącu, tym samym odczuwając niepożądane działanie zażywanych leków przeciwpadaczkowych, w tym wskazując na brak informowania osób z otoczenia o chorobie. Doświadczany przez chorych zespół depersonalizacji-derealizacji (DP/DR) również warunkuje postrzeganie siebie w otaczającym świecie (Matthias i in., 2016, s. 2; Sterna, Sterna, 2018, s. 32). Brak jest aktualnych doniesień ukazujących związek fizycznego przebiegu choroby z podejmowaniem studiów przez osoby chorujące na epilepsję, niemniej doświadczenia własne, związane także ze znajomością chorych osobiście i przez media społecznościowe (grupa Epilepsja na Facebooku), pozwalają na wysunięcie hipotezy, że przebieg choroby warunkuje chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych.

4. Zakłada się, że istnieją powiązania między społecznym aspektem choroby a chęcią i możliwością podjęcia studiów wyższych przez badane osoby.

W sformułowaniu hipotezy kierowano się wynikami badań podającymi, że życie osób z chorobą przewlekłą, w tym z epilepsją, jest różne od prowadzonego przez niechorujących. Chorzy wycofują się z życia społecznego, obawiając się napadów połączonych z utratą świadomości, ograniczają życie towarzyskie (Olejniczak i in., 2016; Bednarska, 2019). Wyniki badań wskazują także na niższy odsetek

chorujących na epilepsję mających wykształcenie wyższe, zaś wyższy z wykształceniem średnim i zawodowym oraz wyższy procent osób prowadzących życie jako panna/kawaler aniżeli w związku (Olejniczak i in., 2016).

5. Zakłada się, że zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi w największym stopniu wyjaśniającymi chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych przez osoby chorujące na epilepsję są: motywacja, zainteresowania, przebieg choroby, wsparcie i zachęta rodziny/osób bliskich/specjalistów, sposób prowadzenia leczenia.

W sformułowaniu hipotezy kierowano się doświadczeniami własnymi związanymi z wieloletnim przebywaniem wśród osób chorujących na epilepsję i rozmowami na grupie wspierającej chorujących i ich bliskich (grupa Epilepsja na portalu Facebook).

W badaniu zastosowano metodę studium przypadku (ang. *case study*), technikę wywiadu kwestionariuszowego, skategoryzowanego. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety wypełniany przez ankietowanych samodzielnie. Pierwsze trzy części kwestionariusza zawierały łącznie 32 pytania o charakterze zamkniętym, a w części dotyczącej studiowania znalazło się 16 pytań otwartych. Badanie przeprowadzono w drugim kwartale 2022 roku. Zostały zebrane dane od dwóch osób. Mała liczba badanych wynika z faktu niemożności znalezienia osób, które żyją z epilepsją i jednocześnie mają doświadczenie podjęcia studiów wyższych. Poszukiwanie osób na forach internetowych także napotyka na trudności, ponieważ wielu chorych nie chce dzielić się swoimi doświadczeniami z osobą obcą (Olejniczak i in., 2016, s. 125).

### 3. FUNKCJONOWANIE OSÓB Z EPILEPSJĄ – BADANIA I ANALIZA SYLWETEK

Epilepsja, będąca chorobą przewlekłą, wpływa na funkcjonowanie człowieka w wielu obszarach życia. Jej skutki są odczuwalne nie tylko podczas nawrotu objawów w postaci wyładowań w mózgu określanych napadami padaczkowymi, ale także w czasie remisji. Opracowania

naukowe na temat wpływu chorób przewlekłych na funkcjonowanie w różnych obszarach potwierdzają fakt, że życie codzienne z chorobą przewlekłą nie pozostaje obojętne dla człowieka<sup>3</sup> (Małkowska-Szkutnik, Mazur, 2011; Domagała-Zyśk, 2012; Olejniczak i in., 2016; Panasiuk, 2018; Bednarska, 2019), a „rozumienie choroby w kontekście biopsychosocjalnym pozwala badaczom brać pod uwagę każdą sferę życia osoby chorej oraz badać powiązania między tymi sferami” (Małkowska-Szkutnik, Mazur, 2011, s. 233).

Dotychczasowe wnioski badawcze obejmujące omawiane zagadnienie nie dotyczą bezpośrednio kwestii studiowania osób dorosłych, a jest to tematyka wciąż aktualna. Według oficjalnych danych liczba osób mających zdiagnozowaną epilepsję jest duża, a doświadczenia autorki pokazują, że wiele z nich nie ma możliwości podjęcia studiów wyższych nie tylko z uwagi na czynniki bezpośrednio związane z wpływem choroby i przyjmowanych leków na funkcjonowanie intelektualne, ale także ze względu na czynniki społeczne.

Chorujący często wycofują się z życia społecznego z obawy przed wystąpieniem napadu z utratą świadomości, ograniczają też życie towarzyskie (Olejniczak i in., 2016, s. 125-126; Bednarska, 2019, s. 75), a studiowanie wiąże się z relacjami społecznymi. Zdarza się u osób chorujących na epilepsję doświadczanie tzw. zespołu depersonalizacji-derealizacji (DP/DR) przed atakami epilepsji. Poczuciu derealizacji towarzyszy natłok myśli o sensie istnienia, rozważań egzystencjalnych oraz doświadczenie odcięcia i zagubienia w otaczającym świecie. Derealizacja może występować wraz z poczuciem depersonalizacji, czyli oddzielenia się psychicznie od własnego ciała, poczuciem braku przynależności do świata fizycznego i problemem jest fakt, że brakuje odpowiednich narzędzi pomocnych w leczeniu zaburzenia DP/DR. Zespół określa się jako „poczucie nierealności, otępienie emocjonalne czy zmienione doznania ciała”, ale też różnicuje się je jako osobne zjawiska, które mogą się łączyć (Matthias i in., 2016, s. 2; Sterna, Sterna, 2018, s. 32).

<sup>3</sup> W tym z epilepsją, mimo iż grupa ta nie doczekała się jeszcze szerokich opracowań na swój temat. Opinia na temat wpływu epilepsji na codzienne życie wynika z doświadczeń autorki.

W przeprowadzonych badaniach dokonano analizy sylwetek osób chorujących na epilepsję, mających doświadczenie studiowania (imiona osób zostały zmienione).

SARA

46 lat, panna. Mieszka w mieście liczącym około 200 000 mieszkańców, z rodziną. Uczęszczała do szkoły podstawowej i liceum w formie ogólnodostępnej. Ukończyła studia licencjackie z ekonomii i magisterskie z marketingu. Obecnie z tytułu opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością pobiera zasiłki opiekuńczy i pielęgnacyjny z Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej i to jest jej źródło utrzymania.

Sytuacja zdrowotna Sary przedstawia się następująco: epilepsja została zdiagnozowana, gdy kobieta miała 12 lat. Jest to epilepsja czołowo-skroniowa. Przyczyną są prawdopodobnie, jak mówi chora, powikłania po przebytej grypie. Wykonywane badania diagnostyczne obejmowały elektroencefalografię (EEG). Jej napady są klasycznymi atakami o charakterze toniczno-klonicznym (z utratą świadomości, drgawkami) raz, dwa razy w ciągu roku nad ranem. Powodem jest nagłe wstanie z łóżka. Kobieta wraca do normalnego (tego sprzed napadu) funkcjonowania po kilku godzinach. Na stałe zażywa jeden lek. Leczy się u neurologa w miejscu swojego zamieszkania. Nie posiada dodatkowych chorób.

Biorąc pod uwagę życie codzienne, Sara pisze, że jest samodzielna. Studiowała w miejscu zamieszkania w trybie dziennym. Na zajęcia przemieszczała się samodzielnie komunikacją miejską. Jej zainteresowania obejmują grafikę komputerową, fotografię i literaturę współczesną.

Poniżej znajdują się odpowiedzi na pytania z wywiadu z Sarą dotyczące wyłącznie studiowania.

Kobieta pisze: „decyzję o podjęciu studiów zaplanowałam samodzielnie i na tamtą chwilę studia traktowałam jako wyzwanie, z którym sobie poradzę”, a wybór kierunku studiów „miał podłoże połączenia przyjemnego z pożytecznym”. Pytana o trudności w trakcie studiowania, napisała, że starała się unikać sytuacji mających podłoże stresogenne, które mogłyby negatywnie wpływać na jej stan zdrowia. Dodała, że studia dały

jej „możliwość poszerzenia umiejętności, nabycia nowej wiedzy, poznanie wielu kreatywnych ludzi, podniesienia kwalifikacji” – to były korzyści oraz powód podjęcia kształcenia na uczelni. Zapytana o to, czy epilepsja wpłynęła na jej studiowanie, życie i w jaki sposób, napisała: „choroba warunkowała mój tryb życia, dbanie o odpowiednią ilość snu”. Kobieta nie korzystała z żadnych form pomocy w czasie studiowania. O chorobie wiedzą tylko najbliżsi. W odpowiedzi na pytanie związane z wykorzystywaniem zdobytej wiedzy podczas studiowania odpowiedziała: „wiedza, jaką nabyłam, studiując, wykorzystałam w późniejszym czasie”, ale nie podała w jaki sposób. W pytaniu o jej zdanie na temat studiowania osób z epilepsją i ich funkcjonowanie społeczno-zawodowe napisała:

uważam, że epilepsja nie powinna w żaden sposób dyskredytować osób na nią cierpiących. Forma nauki powinna być dopasowana do możliwości jej przyswajania przez osobę chorą. Rodzaj pomocy, jej charakter i miejsce powinny być dopasowane do optymalnego funkcjonowania osoby cierpiącej na epilepsję (wykluczenia bodźców powodujących ataki), a osoba chorująca powinna mieć możliwość wybrania indywidualnego toku nauczania.

Na ostatnie pytanie w wywiadzie o to, co można powiedzieć/doradzić osobie chorującej na epilepsję i jej rodzinie, w sytuacji gdy chce ona podjąć studia, kobieta odpowiedziała:

jest to choroba, z którą z upływem czasu i poznanem dynamiki jej przebiegu (częstotliwość ataków i bodźce wywołujące) jesteśmy w stanie funkcjonować. Nie powinna ograniczać skrajnie naszego funkcjonowania, jeśli będziemy brać pod uwagę czynniki ją wywołujące. Z mojego doświadczenia nie jest to bariera nie do pokonania, jeśli chodzi o kwestię nauki, pracy zawodowej, a tym bardziej w życiu społecznym.

MARTYNA

37 lat, panna. Mieszka w mieście liczącym około 200 000 mieszkańców, razem z mamą. Edukacja na poziomie podstawowym i średnim przebiegała w miejscu zamieszkania w modelu ogólnodostępnym. Następnie ukończyła szkołę policealną i studia w zakresie nauk społecznych (praca

socjalna, pedagogika i pedagogika specjalna), finalizując naukę na studiach doktoranckich z uzyskaniem stopnia doktora nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Studiowała w miejscu zamieszkania oraz poza nim. Dodatkowe kwalifikacje obejmują znajomość dwóch języków. Obecnie prowadzi jednoosobową działalność gospodarczą w wyuczonym zawodzie oraz kontynuuje pracę naukową.

Biorąc pod uwagę sytuację zdrowotną, należy zaznaczyć, że nie jest klasycznym przypadkiem epileptyka<sup>4</sup>. Epilepsję zdiagnozowano u niej, gdy miała 16 lat. Jest to epilepsja wieku młodzieńczego, pourazowa, lekooporna. Miała wykonane wszystkie możliwe badania diagnostyczne: TK, MRi, EEG, video EEG<sup>5</sup>. Wcześniej była pod opieką innego lekarza, ale stosowane leczenie nie pomagało. Od zmiany lekarza widać zmiany w przebiegu choroby. Ma napady o charakterze toniczno-klonicznym (z utratą świadomości, drgawkami) oraz małe napady nieświadomości, które nie wpływają na jej codzienne funkcjonowanie. Była w siedmioletniej remisji, jednak napady wróciły. Konsultacja lekarska wykazała, że wznowienie ma podłoże psychologiczne i jest podyktowane zbyt małą liczbą bodźców zewnętrznych<sup>6</sup>. Obecne leczenie zniwelowało napady toniczno-kloniczne oraz napady nieświadomości. Martyna po ewentualnych napadach zwykle szybko wraca do równowagi, jednak gdy w czasie wznowienia ataki się kumulowały, potrzebowała kilku dni, aby funkcjonować samodzielnie. Zdarzało się, że doświadczała zespołu DP/DR. Leki przyjmuje regularnie, dwa razy dziennie i leczy się u neurologa 15 kilometrów od miejsca zamieszkania. Konsultowała leczenie z epileptologiem w Warszawie i usłyszała, że „jest bardzo dobrze prowadzo-

<sup>4</sup> Jej neurolog mówi, że w porównaniu do jego innych pacjentów jest osobą zdrową. TK – tomografia komputerowa; MRi – rezonans magnetyczny; EEG – elektroencefalografia; Video EEG – elektroencefalografia z użyciem kamer, prowadzona przez całą dobę.

<sup>6</sup> Nie jest to sytuacja typowa. Literatura podaje, że epilepsja nie lubi bodźców, zmęczenia, natomiast u Martyny choroba dostosowała się do intensywnego stylu życia i w momencie, kiedy nastąpiła zmiana i „życie stało się spokojne i nudne”, choroba odnowiła się: mózg szukając bodźców, wygenerował napady padaczkowe jako „urozmaicenie” spokojnego trybu życia. Po znalezieniu przyczyny i wprowadzeniu zmian napady padaczkowe ustają.

na”. Martyna rozważała operacyjne leczenie, chcąc wyeliminować farmakologię, ale przebieg jej choroby i wyniki badań nie są wskazaniem do niego. Poza zdiagnozowaną epilepsją Martyna nie posiada dodatkowych problemów ze zdrowiem.

Uwzględniając codzienne życie Martynty i przebieg studiów, można napisać, że poza okresami, kiedy choroba się wznawia, kobieta jest osobą samodzielną, niewymagającą stałej opieki. Kiedy pojawiają się napady padaczkowe i tuż po nich, pomaga jej mama. Studiowała w trybach dziennym i zaocznym, dwukrotnie łącząc dwa kierunki studiów. Samodzielnie przemieszczała się na zajęcia i uczestniczyła w nich. W ramach studiów wykazywała się dodatkową aktywnością, realizując działania naukowe wymagające podróży na terenie Polski i zagranicę. W pierwszych latach studiów podejmowała pracę zawodową i była wolontariuszką w organizacji działającej na rzecz osób z niepełnosprawnością. Obecnie jej dodatkową aktywnością jest regularny trening sportowy w formie slalomu na rolkach oraz pływania.

Poniżej znajdują się odpowiedzi na pytania z wywiadu z Martyną dotyczące wyłącznie studiowania.

Martyna decyzję o nauce po szkole średniej podjęła po wskazaniu ze strony mamy, zaś o studiach samodzielnie, ponieważ nauki społeczne bardzo ją zainteresowały. Obawiała się studiowania, ale miała wsparcie ze strony rodziny. Obawy wynikały z niepewności siebie i choroby. Studiowała poza miejscem zamieszkania, więc nie wiedziała, co się stanie, gdy ataki się pojawią, ponieważ „w domu zawsze ma pomoc i ktoś jej pomoże, uratuje, wezwie pogotowie”. Te obawy były na początku, później Martyna stała się odważna i nie bała się samodzielnych wyjazdów niezależnie od miejsca: w Polsce czy zagranicę. Kobieta, spytana o korzyści wynikające ze studiowania, napisała: „rozwinęłam skrzydła, stałam się pewniejsza siebie. Wiem, co potrafię”. Choroba nie wpłynęła na przebieg studiowania. Jak podała: „w gorszych momentach, kiedy zmienia się moje samopoczucie i jestem daleko od domu, sama myślę, czy atak się pojawi, ale kieruję me myśli ku Bogu i dalej robię swoje”. Podczas studiów kobieta korzystała ze wsparcia finansowego (uczelniane stypendium dla osób niepełnosprawnych oraz dofinansowanie do

studiów z programu „Aktywny Samorząd”). Zapytana o to, czy osoby z jej otoczenia (uczelnia/miejsce pracy) wiedza/wiedziały, że choruje na epilepsję i jaka była/jest ich reakcja napisała:

na początku mówiłam tylko osobom, którym mogłam zaufać. Wstydziłam się, bałam się. Obecnie bardzo dużo się zmieniło. Nie odczuwam lęku, wstydu, jakiegokolwiek skrępowania i mówię otwarcie. Nie rozpowiadam wszystkim dookoła, nie afiszuję się, ale choroba nie jest dla mnie tematem tabu, powodem wstydu tak, jak to było, gdy zaczynałam studiowanie. Stałam się pewna siebie i studia bardzo dużo zmieniły. Zwłaszcza doktorat zwiększył moją pewność siebie.

Kobieta, mówiąc o przeszłości, widzi ją pozytywnie. Zdarzają się chwile, kiedy po atakach jest słabsza, smutna, ale jest to czas przejściowy. Jej zdanie na temat studiowania osób z epilepsją i funkcjonowania społeczno-zawodowego brzmi:

trzeba uwzględnić sytuację zdrowotną człowieka, możliwości psychofizyczne, aczkolwiek diagnoza sama w sobie nie powinna być powodem do wyłączenia osoby z życia i zamknięcia jej w domu tylko dlatego, że posiada taką, a nie inną diagnozę. Wsparciem dla osoby chorującej na epilepsję powinna być rodzina, przyjaciele, lekarz prowadzący, dzięki którym chory będzie czuł się potrzebny i uwierzy, że potrafi i że niemożliwe nie istnieje. W pewnym momencie przekona się, że nie ma barier, tak jak ja się przekonałam. Biorę pod uwagę obecność choroby w codziennym życiu, ale dzięki dobrym ludziom, których mam blisko, moje życie wygląda tak jak teraz i wiem, że mogę.

#### 4. DYSKUSJA WYNIKÓW

W dyskusji wyników przyjęto, że podmiotowe i środowiskowe czynniki warunkują chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych przez osoby chorujące na epilepsję. W ramach hipotezy głównej uwzględniono szczegółowe, zwracające uwagę na zróżnicowany przebieg epilepsji u badanych osób w wymiarze fizycznym, przebieg epilepsji u badanych osób na społeczny wymiar życia oraz na zależności między fizycznym przebiegiem choroby i jej społecznym aspektem a chęcią i możliwością podjęcia studiów wyższych przez badane osoby.

Podsumowując przyjęte hipotezy, uwzględniające dotychczasowe doniesienia badawcze i prowadzone wywiady z dorosłymi kobietami mającymi doświadczenie studiowania, można stwierdzić, że wszystkie hipotezy zostały potwierdzone.

Przebieg epilepsji u badanych osób w wymiarze fizycznym jest zróżnicowany. Charakteryzuje się okresami remisji, niemniej pojawiają się napady padaczkowe częściowe i uogólnione (toniczno-kloniczne), rzadziej stany padaczkowe. Zespół depersonalizacji-derealizacji jest sytuacją, która pojawiła się u jednej z badanych. Bezpośrednio po zwielokrotnionych napadach (stan padaczkowy) towarzyszy także niepokój, niższe od przeciętnego poczucie własnej wartości, sprawczości. Są to sytuacje, o których mówi literatura medyczna traktująca o epilepsji i jej przebiegu.

Wpływ epilepsji u badanych osób na społeczny wymiar życia jest zróżnicowany. Okresowo charakteryzuje się wycofywaniem z życia społecznego, ograniczeniem życia towarzyskiego i ma to miejsce po napadzie/napadach padaczkowych. Badane w codziennym funkcjonowaniu nie ulegają wpływowi choroby i podejmują działania mające na celu pokazanie otoczeniu, że epilepsja nie wyklucza z prowadzenia satysfakcjonującego życia towarzyskiego i prywatnego. Pierwsza badana samodzielnie wychowuje dziecko z niepełnosprawnością, naturalnie będąc włączona w życie społeczne. Nie podjęła decyzji o odizolowaniu się od ludzi i wyłączeniu z życia społecznego. Jej życie społeczne obejmuje aktywność związaną z realizowaniem się jako mama. Zainteresowania, o których pisze, wskazują, że znajduje czas dla siebie. Druga badana podjęła własną działalność gospodarczą, kontynuuje pracę naukową i angażuje się w aktywność sportową. Życie obu badanych różni się (jedna ma własną rodzinę, druga nie), co warunkuje sposób prowadzenia życia społecznego, towarzyskiego, ale nie jest ono nieobecne.

Hipotezę zakładającą powiązania między fizycznym przebiegiem choroby a chęcią i możliwością podjęcia studiów wyższych przez badane osoby można potwierdzić częściowo. Dla pierwszej badanej studia były wyzwaniem, z którym sobie poradziła, więc można stwierdzić, że choroba nie ograniczyła jej chęci, możliwości i sprawczości. Druga badana przez jakiś czas zmagająca się z faktem studiowania, co było podyk-

towane obawami o nawrót napadów padaczkowych podczas przebiegu studiów, które realizowała jednocześnie w miejscu i poza miejscem zamieszkania. Zespół DP/DR, będący elementem epilepsji, ma wpływ na samopoczucie i postrzeganie siebie w otaczającym świecie. Badane nie zwróciły uwagi na wpływ zazywanych leków przeciwpadaczkowych na ich samopoczucie.

Hipotezę traktującą o istnieniu powiązań między społecznym aspektem choroby a chęcią i możliwością podjęcia studiów wyższych przez badane osoby można przyjąć częściowo. Uzasadnienie o wycofaniu się z życia społecznego i niższym odsetku chorujących na epilepsję mających wykształcenie wyższe w przypadku badanych nie ma potwierdzenia. Można zwrócić uwagę na rolę środowiska, które pozwoliło drugiej badanej podjąć decyzję o rozpoczęciu studiów wyższych i pozytywnie je ukończyć.

Ostatnia hipoteza, zakładająca, że zmiennymi podmiotowymi i środowiskowymi w największym stopniu wyjaśniającymi chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych przez osoby chorujące na epilepsję są: motywacja, zainteresowania, przebieg choroby, wsparcie i zachęta rodziny/osób bliskich/specjalistów, sposób prowadzenia leczenia, potwierdziła się. Badane kobiety w prowadzonych wywiadach wskazują na te czynniki jako istotne i warunkujące proces studiowania, od początku do zakończenia. Nie można wykluczyć któregośkolwiek z nich. W przypadku pierwszej badanej największą rolę odegrały motywacja, zainteresowania i sposób prowadzenia leczenia, a druga badana wskazuje na wszystkie, przy czym można zauważyć większą niż w przypadku pierwszej badanej rolę środowiska (rodziny, lekarza) na decyzję o podjęciu studiów, a także jego wsparcie.

## 5. IMPLIKACJE

Zrealizowane badania pokazują, że czynnikami warunkującymi chęć i możliwość podjęcia studiów wyższych są:

- uwarunkowania podmiotowe: zainteresowania, motywacja, przebieg choroby;

- uwarunkowania środowiskowe: zachęta ze strony bliskich, wsparcie bliskich osób, sposób prowadzenia leczenia (stosunek lekarza/specjalistów do choroby).

Myśląc o działaniach wspierających, należy je rozdzielić na te ukierunkowane indywidualnie i środowiskowo – do ogółu chorych. Wskazówki uwzględniają potrzeby osób, u których przebieg choroby jest różny i nie wyklucza innych dodatkowych rozwiązań. W działania mogą być zaangażowane różne podmioty: osoby fizyczne, uczelnie, szkoły, stowarzyszenia, koła naukowe, organizacje i inne. Propozycjami wspierającymi osoby chorujące na epilepsję w wymiarze studiowania byłyby:

- pomoc administracyjna i psychologiczna na uczelni osobom chorującym i otoczeniu w razie potrzeby;
- dostosowanie pomieszczeń na uczelni (delikatne, nierażące oświetlenie, miejsce dla studenta umożliwiające pomoc w trakcie napadu);
- wsparcie finansowe w realizacji studiów<sup>7</sup>;
- prowadzenie prelekcji na uczelniach o epilepsji;
- organizacja kursów dotyczących udzielania pierwszej pomocy w czasie napadu padaczkowego (z utratą świadomości i drgawkami);
- pokazywanie różnych objawów epilepsji w mediach, aby oswoić społeczeństwo z tą chorobą;
- udzielanie pierwszej pomocy choremu w trakcie napadu (z utratą świadomości i drgawkami oraz mniejszego – nieświadomości);
- wspieranie chorego przez rozmowę (wspierająca, dyscyplinująca – w zależności od potrzeb i rozeznania);
- wspieranie chorego przy samoobsłudze po napadzie;
- bycie z chorym w codzienności (towarzyszenie mu, także w milczeniu);
- za zgodą chorego: udzielenie informacji wybranym osobom o chorobie;

<sup>7</sup> Dotychczas realizowane wsparcie obejmowało dofinansowanie do studiów w ramach programu „Aktywny Samorząd” i stypendiów uczelnianych. Upowszechnianie wiedzy na temat potrzeb osób z różnymi niepełnosprawnościami spowodowało pozyskiwanie środków, o które w ramach programów wspierających te potrzeby mogą starać się różne podmioty zewnętrzne. Warto to robić i tworzyć możliwości wspierania osób z epilepsją i chorobami przewlekłymi, do których należy także epilepsja.

- przyjęcie odpowiedniej postawy kadry uczelni i studentów wobec chorego: cierpliwość, zrozumienie, zachęta do podejmowania dodatkowych aktywności, pomoc w szukaniu zainteresowań i rozwijaniu ich; jeżeli sytuacja tego wymaga: powtórzenie treści komunikatu lub inne sformułowanie go, udostępnienie materiału z zajęć/notatek;
- pomoc w tym, o co chory poprosi (zwłaszcza po napadzie padaczkowym) z uwagą, aby chory nie uzależnił się od pomocy i nie przyjął postawy roszczeniowej;
- zachęcanie osób z epilepsją do podejmowania różnych aktywności dodatkowych: pracy, sportu, życia towarzyskiego.

Na tych działaniach nie można poprzestać, ponieważ każdy chory wymaga indywidualnego podejścia. Epilepsja jest dynamiczna i różnie przebiega, dlatego trzeba w działaniach pomocowych i włączających brać pod uwagę szereg czynników indywidualnych i środowiskowych chorującego. Powyższe propozycje są ogólnym zarysem działań, natomiast istotna jest też potrzeba refleksji, obserwacji i poznawania człowieka, któremu pomagamy. Epilepsji i chorujących na nią nie można włożyć w jednolite ramy i traktować w taki sam sposób, ale należy zdobywać wiedzę i uwzględniać ją w patrzeniu na człowieka. Zachęta do zdobywania wiedzy i prowadzenia działań na rzecz chorujących i otoczenia dotyczy każdego, kto pragnie pomagać i ma taką możliwość.

## ZAKOŃCZENIE

Epilepsja jest chorobą przebiegającą różnie. Pojawiają się okresy zaostrzenia, ale i remisji. Dotychczasowe wyniki badań pokazują, że osoba z epilepsją potrzebuje wsparcia. Chorujący czują się naznaczeni, wycofują się z życia społecznego, towarzyskiego. Obawiają się wyjścia z domu z uwagi na możliwość wystąpienia napadu padaczkowego, który niesie określone konsekwencje, takie jak: nieumiejętność pomocy przez otoczenie, wyśmiewanie, krytyka. Wyniki pokazują też, że wskaźnik wykształcenia wyższego u osób chorujących wynosi 30,2% badanych, a najwięcej

z nich ma wykształcenie na poziomie średnim – 49,1% (Olejniczak i in., 2016, s. 118-128). Należy to uwzględnić, planując szeroko rozumianą pomoc dla osób chorych, także tych pragnących podjąć studia wyższe. Powyższe przypadki osób chorujących wskazują na to, że student z epilepsją może sobie dobrze radzić, zaś w chwilach kryzysu, trudności wymaga pomocy. Chorujący są osobami zdolnymi do podejmowania aktywności intelektualnej i studiowania, o czym świadczą także znane społeczeństwu postacie: Alfred Nobel, Lew Tołstoj, Juliusz Cezar, Napoleon Bonaparte, Joanna d'Arc, papież Pius IX, Sokrates, Vincent van Gogh, Ludwig van Beethoven, Agatha Christie oraz wielu innych powszechnie uważanych za genialnych i mających zdiagnozowaną epilepsję (Bednarska, 2019, s. 79). Konieczne jest zaznaczenie, że otoczenie chorego odgrywa istotną rolę w poczuciu sprawczości i budowaniu wiary w siebie u osoby chorującej, a to, w jaki sposób będzie ono reagować na chorobę i ewentualne napady, wpłynie na dalsze życie osoby chorej, umożliwiając jej akceptację i walkę o swoje życie i rozwój lub przyczyniając do zamknięcia się w czterech ścianach i ukrywania. W indywidualnym kontakcie z chorym na epilepsję najistotniejsza jest rola rodziny, przyjaciół i kadry lekarzy specjalistów (Bednarska, 2019, s. 78), którzy mają wpływ na to, jaki obraz siebie w związku z chorobą tworzy sam chory. Może być to obraz pozytywny – akceptujący lub negatywny – deprecjonujący siebie jako człowieka godnego miłości, dobra, szacunku, akceptacji, zdolnego do wzrostu i rozwoju swoich talentów.

Obecnie są podejmowane działania mające na celu uświadomienie społeczeństwa na temat choroby, jaką jest epilepsja. W ramach zrealizowanego „Projektu EPI” powstały strony internetowe, które zawierają treści na temat epilepsji: czym jest, jak przebiega, jakie są objawy i w jaki sposób udzielać pierwszej pomocy (<https://epilepsja.org.pl/> oraz <https://epilepsja.eu/>). Potrzeba upowszechniania informacji zintensyfikowała tworzenie kolejnych działań w ramach stron internetowych takich jak <https://padaczka.eu/#footer>. Jednym z bazowych działań jest popularyzacja Międzynarodowego Dnia Świadomości Epilepsji, obchodzonego corocznie 26 marca. Na całym świecie organizowane są różnego rodzaju wydarzenia, mające na celu podniesienie świadomości i edukację na

temat epilepsji, a także zbieranie funduszy na badania nad tą chorobą i pomoc osobom, które się z nią zmagają. Polska dołączyła do obchodów w 2019 roku.

Podsumowując: każdy człowiek zasługuje na życie dające mu satysfakcję. Izolowanie chorych na epilepsję nie jest rozwiązaniem wspierającym, a odbierającym człowieczeństwo. Już 2000 lat temu pojawiła się historia „cierpiącego epileptyka”, którego uzdrowił Jezus (Mt 17, 14-21; Mk 9, 14-29; Łk 9, 37-43). Ta historia pokazuje prawdę o tym, że chorzy i ich bliscy szukają i potrzebują doświadczać miłości i pomocy. Warto pomyśleć, co jeszcze można zrobić, aby popatrzeć na „inność” z miłością oraz dać człowiekowi wsparcie i narzędzia do wzrostu.

## BIBLIOGRAFIA

- Bednarska, M., 2019. *Spoleczne i zawodowe życie osób z epilepsją. Doświadczenia własne*. W: K. Barłóg, red. *Poczucie jakości i sensu życia studiującej młodzieży z (nie)pełnosprawnością*. Rzeszów: Wydawnictwo UR, s. 69-80.
- Domagała-Zyśk, E., 2012. *Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym*. W: E. Domagała-Zyśk, red. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: KUL, s. 111-126.
- Fisher, R., van Emde Boas, W., Blume, W., Elger, Ch., Genton, P., Lee, Ph., Engel Jr, J., 2005. Epileptic seizures and epilepsy: definitions proposed by the International League Against Epilepsy (ILAE) and the International Bureau for Epilepsy (IBE). *Epilepsia*, 46 (4), s. 470-472.
- Gugala-Iwaniuk, M., Bochyńska, A., 2014. Funkcjonowanie poznawczo-behawioralne osób z padaczką. Przegląd literatury. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 23 (3), s. 140-146.
- Hoffman-Zacharska, D., 2017. Encefalopatie padaczkowe – diagnostyka następnej generacji. *Neurologia Dziecięca*, 26 (52), s. 75-83.
- Krause, M., Kozik, A., 2008. *Dziecko z padaczką*. W: B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski, red. *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 299-318.

- Małkowska-Szcutnik, A., Mazur, J., 2011. Funkcjonowanie w szkole uczniów z chorobą przewlekłą. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 92 (2), s. 232-240.
- Maszke, A. W., 2010. *Tok przygotowywania badań*. W: S. Palka, red. *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP, s. 153-176.
- Matthias, M., Adler J., Wiltink, J., Reiner, I., Tschan, R., Wölfling, K., Weimert, S., Tuin, I., Subic-Wrana, C., Beutel, M. E., Zwerenz, R., 2016. A case series of 223 patients with depersonalization-derealization syndrome. *BMC Psychiatry*, 16 (203), s. 1-11.
- Olejniczak, D., Kowalczyk, J., Staniszevska, A., 2016. Funkcjonowanie społeczne chorych na padaczkę. *Journal of Education, Health and Sport*, 6 (1), s. 118-128.
- Panasiuk, J., 2018. Padaczka w diagnozie i terapii logopedycznej. Studium przypadku. *Logopedia Silesiana*, t. 7, s. 105-138.
- Pilch, T., Bauman, T., 2010. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pismo Święte Nowego Testamentu*, 1980. Poznań-Warszawa: Wydawnictwo Pallotinum.
- Sterna, W., Sterna, R., 2018. Depersonalizacja/derealizacja – zespół objawów czy odrębne zaburzenie? *Psychiatria*, 15 (1), s. 26-34.
- Żuraw, H., 2008. *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

### Netografia

- <https://epilepsja.eu/> (dostęp: 16.04.2023).
- <https://epilepsja.org.pl/> (dostęp: 16.04.2023).
- <https://padaczka.eu/#footer> (dostęp: 16.04.2023).
- <https://www.facebook.com/groups/682157078542171> (dostęp: 5.07.2022).

STUDIOWANIE OSÓB Z EPILEPSJĄ (ANALIZA WYBRANYCH SYLWETEK KOBIECI)  
ABSTRAKT

Studiowanie jest elementem życia wielu milionów Polaków, jednak osoby żyjące z chorobą neurologiczną, jaką jest epilepsja, nie zawsze mają możliwość, choć pragną skorzystać z możliwości kontynuowania edukacji na poziomie wyższym. Składa się na to wiele czynników: od medycznych przez społeczne, materialne po psychologiczne, a być może i inne, nieuwzględnione w artykule, albowiem człowiek był, jest i będzie indywidualum, którego nie da się odkryć do końca. W artykule dokonano charakterystyki epilepsji i trudności, z którymi zmagają się osoby chorujące. Treści zostały poparte wypowiedziami dorosłych kobiet, które żyją z epilepsją. Dokonano analizy poszczególnych przypadków i utworzono wskazówki umożliwiające wspieranie studiujących osób chorujących na epilepsję.

**Słowa kluczowe:** studiowanie, choroba przewlekła, epilepsja, wsparcie

STUDYING PEOPLE WITH EPILEPSY (ANALYSIS OF SELECTED CASES OF WOMEN)  
ABSTRACT

Studying is part of the lives of many millions of Poles, but people living with a neurological disease such as epilepsy do not always have the opportunity and desire to take advantage of the opportunity to pursue higher education. This is due to a number of factors: from medical, social, material to psychological, and perhaps other factors not included in the article, for man was, is and will be an individual that cannot be fully discovered. The article characterises epilepsy and the difficulties faced by sufferers. The content was supported by the statements of adult women who live with epilepsy. A case-by-case analysis has been made and guidelines have been created to support students with epilepsy.

**Keywords:** study, chronic disease, epilepsy, support

Część druga

RAZEM Z WAMI – Z DOŚWIADCZEŃ  
STUDENTÓW I NAUCZYCIELI  
AKADEMICKICH



DAWID TURKIEWICZ

## UWARUNKOWANIA POSTAW STUDENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH WOBEC EDUKACJI OSÓB ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

### WSTĘP

Edukacja włączająca jest podejściem w polskiej edukacji, które zapewnia każdemu dziecku kształcenie na najwyższym poziomie w szkołach ogólnodostępnych. Obrany został kierunek zmian zakładający eliminowanie systemów segregacyjnych polskich uczniów wymagających specjalnych form kształcenia. Edukacja włączająca w obecnej chwili w polskich szkołach staje się nie tylko założeniem prawnym, ale co najważniejsze idea, którą kierują się zarządzający szkołami. Od kilkadziesiąt lat edukacja włączająca jest promowana zarówno w krajach europejskich, jak i w miejscach o małym stopniu rozwoju edukacyjnego oraz gospodarczego.

Proces edukacji włączającej jest możliwy dzięki przepisom prawnym, ale realizowanie go zawdzięczać można placówkom szkolnym,

a w szczególności nauczycielom. To ich postawa i sposób traktowania swoich wychowanków kształtuje w pewien sposób kulturę edukacji włączającej. Udział nauczycieli w cyklicznych szkoleniach oraz kursach przybliżył im tematykę edukacji włączającej pomocną w codziennej pracy.

Rozwijanie takiego systemu oraz docieranie z nim do nawet najmniejszych szkół daje możliwość kształcenia uczniów na wysokim poziomie. Zaakceptowanie podstawowych potrzeb ucznia jest kluczem do pełnej realizacji programów nauczania, a także do poznawania przez niego świata w możliwie jak najszerszym zakresie. Dzięki zmianom i innowacjom podejmowanym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w zakresie edukacji włączającej polski system jest gotowy na szereg działań ukierunkowanych na kształcenie osób mających specjalne potrzeby edukacyjne.

## 1. EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W POLSCE

Termin „edukacja włączająca” był znany polskim badaczom pedagogiki specjalnej w latach 90. XX wieku. O teoriach szeroko rozumianej edukacji można było przeczytać już w tekstach m.in. filozofów, lekarzy czy też pedagogów żyjących we wcześniejszych epokach. Integrację zobrazowała idea humanizmu, a mianowicie znana teza, która brzmi: „Jestem człowiekiem i wiem, że nic, co ludzkie, nie jest mi obce” – odnosi się ona do życia w społeczeństwie w harmonii z otaczającym światem. Człowiek ma prawo do wiedzy o sobie i innych po to, żeby mógł bez większych przeszkód zdecydować o swoim losie (Apanel, 2016, s. 25-26).

Głównym celem edukacji włączającej jest „rozwijanie kompetencji społecznych, przygotowanie do życia w zróżnicowanym świecie, w zgodzie z zasadami demokracji i poszanowaniu praw człowieka” (Grabowska, 2015, s. 10). Powyższy cytat w pełni charakteryzuje edukację włączającą, która zakłada, że jednostki różnią się od siebie, ale mają prawo do wspólnej możliwości zdobywania wiedzy i do życia w społeczeństwie na równym poziomie.

Głównym założeniem edukacji włączającej jest stworzenie programu, który będzie uwzględniał różnorodność doświadczeń, a także zróżnicowane zainteresowania uczniów. Program powinien zawierać indywidualne podejście do jednostki przy jednoczesnym ograniczeniu rywalizacji oraz konkurencji. Pełne dostosowanie programu do uczniów może odbywać się na warunkach współpracy pomiędzy uczniem, nauczycielem oraz rodzicem. W systemie edukacji włączającej należy odrzucić „teorię dwóch grup”, która w swoich założeniach dzieliła uczniów na tych z niepełnosprawnościami oraz tych bez dysfunkcji. System integracji szkolnej powinien zakładać element dostosowywania wymagań ucznia. Dopiero edukacja włączająca jednoznacznie stwierdza, że głównym kierunkiem działań staje się jednostka i jej indywidualne potrzeby oraz „wspólne potrzeby uczniów w danej grupie wiekowej, które wynikają z ogólnych prawidłowości rozwojowych”. Wszystkie takie działania w polskim systemie edukacji zmuszają do zmian organizacyjnych placówek szkolnych (Szumski, 2009, s. 26).

Warto dodać, że Ministerstwo Edukacji i Nauki podkreśla zindywidualizowane formy organizacji kształcenia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Po pierwsze są to ośrodki, które organizują wczesne wspomaganie rozwoju (WWR) dla dzieci od narodzin do momentu rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Placówka oświatowa udziela pomocy w formie psychologiczno-pedagogicznej w postaci zajęć rewalidacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych, usprawniających umiejętności społeczne. W treści rozporządzenia odnaleźć można elementy dostosowania treści programowych, wymagań edukacyjnych, a także dobierania odpowiednich metod pracy do indywidualnych warunków i potrzeb ucznia. Ważną kwestią jest także możliwość realizowania podstawy programowej dzięki zindywidualizowanej formie kształcenia. Specjalnie przygotowana jest formuła dla uczniów, którzy ze względu na swoją niepełnosprawność bądź inne trudności nie mogą uczestniczyć fizycznie w zajęciach w szkole. Treści, które zostały dobrane indywidualnie, są przekazywane przez nauczycieli w domu ucznia. Uczniowie, którzy nie mają orzeczenia o stopniu niepełnosprawności, a wyrażają trudności związane z funkcjonowaniem szkolnym, mogą re-

alizować zindywidualizowaną ścieżkę kształcenia dzięki opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną (Dz. U. z 2014 poz. 1157).

## 2. STANDARDY KSZTAŁCENIA PRZYGOTOWUJĄCEGO DO WYKONYWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA

Standardy kształcenia nauczycieli zostały opublikowane po raz pierwszy przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu w rozporządzeniu z 2003 roku. Od tego czasu formuła kształcenia i kwalifikacje nauczycieli zmieniały się ze względu na potrzeby uczniów wszystkich typów szkół. Standardy kształcenia możemy określić jako zbiór reguł oraz wymagań, które regulują nie tylko sposób organizacji kształcenia, ale także szczegółową sprawdzalność efektów uczenia się zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów. Właściwy dobór efektów kształcenia pozwala na odpowiednie przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019 nr 68, poz. 1450).

Standardy kształcenia nauczycieli zwracają uwagę na jeden ważny aspekt, a mianowicie na to, że edukacja jest procesem w pełni kontrolowanym i zamierzonym, którego celem jest wcześniej wspomniana realizacja efektów kształcenia. Zmiany wprowadzane na przestrzeni 20 lat świadczą o zmianach w systemie polskiego szkolnictwa z uwagi na pojawiające się potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W formułowaniu nowych kierunków edukacyjnych można mówić o innowacyjności polskiego systemu oświaty. Innowacja to nic innego jak twórcze i świadome wprowadzanie zmian, mające określony skutek i charakter. Z innowacją wiąże się także kluczowe słowo „eksperyment”, czyli sprawdzenie zmian oraz ich pozytywny bądź negatywny wpływ na wyżej wspomniane efekty kształcenia (Atroszko, 2020, s. 115-116).

W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku jest zapis, który mówi o kształceniu na studiach podyplomowych trwających nie krócej niż trzy semestry. Kształcenie przyszłych nauczycieli obejmuje przygotowanie psychologiczno-peda-

gogiczne, merytoryczne i dydaktyczne zawierające podstawy dydaktyki i emisji głosu.

Wyżej wymienione punkty są ogólnym założeniem w tworzeniu efektów kształcenia dla studentów zdobywających wiedzę na kierunkach nauczycielskich (Dz. U. z 2019 poz. 1450).

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012) opracowała profil nauczyciela pracującego według koncepcji edukacji włączającej. Wyodrębnić można cztery podstawowe wartości związane z procesem kształcenia przyszłych nauczycieli:

1. Docenianie różnorodności. Każda jednostka żyjąca w społeczeństwie różni się od pozostałych chociażby jedną lub kilkoma przyswojeniami. Tak jest również w środowisku szkolnym. Należy z szacunkiem traktować uczniów ze względu chociażby na ich inność i różnorodność w zakresie poznawczym. Nauczyciel ma duży wpływ na samoświadomość ucznia i poczucie jego wartości, co w konsekwencji przekłada się na rozwijanie potencjału wychowanka. Błędne ocenianie uczniów i ich kategoryzacja wpływa na ich możliwości przyswajania nowych umiejętności. Zadaniem nauczyciela w tej sferze jest jak najpełniejsze odnalezienie w uczniu takich cech, które pozwolą mu wzrosnąć i zbudować swój własny świat wartości.
2. Wsparcie dla wszystkich uczniów. Proces uczenia się ma charakter długodystansowy, co w konsekwencji prowadzi nie tylko do opanowania treści programowych przez wychowanków, ale także do nauczenia ich, jak zrozumieć omawiany materiał. Dobrane prawidłowo przez nauczyciela metody pozwolą na dostrzeganie potencjału naukowego nie tylko u uczniów wybitnie zdolnych, ale także mających trudności. Jest to dla nauczyciela wyzwanie, które pozwoli pokonać różnego rodzaju przeszkody oraz doprowadzi do efektywnego znajdowania mocnych stron wychowanka. Elementem działania nauczyciela jest szeroko pojęte wspieranie każdego ucznia. Warto zaznaczyć, że nauczyciel jest dla wszystkich uczniów dostępny na równym poziomie. Każdy wychowanek może potrzebować pomocy w szerszym zakresie.

3. Wzajemna współpraca. Edukacja włączająca w swoich założeniach opiera się na szeroko rozumianej współpracy. Wartość współpracy zakłada angażowanie rodziców i rodzin w efektywne wspomaganie procesu uczenia się wychowanków. Komunikacja powinna być budulcem we wzajemnych relacjach, zakładając różnice wynikające ze społeczności kulturowych, etnicznych, a także z różnic w statusie socjologiczno-ekonomicznym. Edukacja stawia wymagania dotyczące pracy zespołowej nie tylko z najbliższą rodziną, ale także z nauczycielami, wychowawcami, specjalistami, którzy mają bliski i codzienny kontakt z uczniem. Obszar kompetencji z zakresu wzajemnej współpracy opiera się na relacjach pomiędzy instytucjami, a także na korzystaniu z rozwiązań systemu oraz podmiotów oświaty.
4. Indywidualność w rozwoju zawodowym. Zawód nauczyciela jest nieustannym poszukiwaniem nowych rozwiązań w sytuacjach codziennego życia szkolnego. Nauczanie uczniów wymaga od nauczycieli postawy autoewaluacji, refleksji, systematycznego planowania oraz działań zmieniających podstawę programową. Nauczyciel powinien utworzyć elastyczne i indywidualne formy oceniania wyników ucznia. Ważne jest budowanie swojego warsztatu pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w celu wspomagania go w jak największym zakresie. Rozwój zawodowy to także krytyczne podejście do swoich dotychczasowych poczynań i wyciągnięcie wniosków do dalszej pracy edukacyjnej. Ważnym aspektem w indywidualnej ścieżce kształcenia nauczyciela jest także otwartość i elastyczność w stosowaniu metod nauczania oraz zaangażowanie w poznawanie prawa oświatowego i prawnych wymagań, które nie tylko dotyczą uczniów, ale także są regulacją wykonywanego zawodu nauczycielskiego (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012, s. 13-20).

Głównym zadaniem przyszłych i obecnych pedagogów jest opracowywanie programów wychowawczo-profilaktycznych, będących zasadami współpracy środowisk wychowawczych w szkole. Tworząc taki dokument, należy mieć na uwadze zachowania ryzykowne oraz uwarunkowania takich zachowań w grupie rówieśniczej. Ważne jest, aby każdy

absolwent studiów nauczycielskich wykazywał się dużą elastycznością i akceptacją zmian zachodzących w obrębie jego działania. Budowanie programów wychowawczych wiąże się również z jego ewaluacją, a często również ze zmianami, które będą w pełni odpowiadać środowisku ucznia i jego najbliższych osób, w tym również rodziny. Należy zauważyć, że w pracy pedagoga najważniejsza jest praca zgodnie z zasadami etyki (Dz. U. z 2019 poz. 1450).

### 3. UWARUNKOWANIA POSTAW STUDENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH WOBEC EDUKACJI OSÓB ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Literatura przedmiotu podaje, iż postawy wobec osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są zróżnicowane i należy je analizować na podstawie kryterium wielowymiarowego spojrzenia, uwzględniając interakcje społeczne. Postawy mogą mieć charakter akceptacyjny, częściowo akceptacyjny, obojętny, mogą wyrażać się w niechęci, a także w zachowaniach sprzecznych wobec badanego zjawiska (Chodkowska, Kazanowski, 2007, s. 21-22).

Badania dotyczące uwarunkowań postaw studentów wobec osób z niepełnosprawnością wykazują dużą rolę czynników demograficznych, a więc miejsca zamieszkania, sytuacji materialnej oraz kontaktu z osobą z niepełnosprawnością. Badania zostały przeprowadzone za pomocą Skali Postaw Wobec Osób Niepełnosprawnych autorstwa Andrzeja Sękowskiego. Według A. Bujnowskiej (2009), autorki badań, młodzież wykazuje niezdecydowaną postawę wobec problemu niezależnie od rodzaju ukończonej szkoły średniej. Rezultat badań pokazuje również, że postawy studentów pedagogiki nie są uzależnione od rodzaju ukończonej szkoły. Kolejnym czynnikiem, który poddano analizie, jest miejsce zamieszkania studentów kierunków nauczycielskich. Wyniki wskazują, że najwyższe wyniki pozytywnych postaw uwiadcniają się w grupie mieszkającej na terenach wiejskich. Grupa osób zamieszkująca w dużych miastach oraz miejscach, w których liczba mieszkańców

wynosi do 50 000, wykazują postawy nacechowane negatywnie w stosunku do osób z niepełnosprawnością. Ocena postaw dotyczyła także środowiska rodzinnego. Studenci kierunków nauczycielskich wychowujący się w tradycyjnych rodzinach, tzw. rodzinach pełnych, wykazywali pozytywnie nacechowane postawy. Można stwierdzić, iż wychowywanie się zarówno w pełnych, jak i niepełnych rodzinach nie miało wpływu na postawy wobec osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Posiadanie rodzeństwa przez studentów kierunków pedagogicznych wiąże się z przychylnymi postawami w przeciwieństwie do jednostek, które wychowują się jako jedynacy. Zestawienie studentów mających bardzo dobrą, dobrą oraz przeciętną sytuację materialną nie wykazuje dużego zróżnicowania odpowiedzi. Natomiast zauważono, że bardziej pozytywnie nacechowane postawy wykazują osoby, u których sytuacja materialna jest określana jako trudna (Bujnowska, 2009, s. 157-162). Analiza badań pozwala na stwierdzenie, że blisko 70% ankietowanych odpowiada, że w swojej rodzinie mają osobę ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co wiąże się z pozytywnie nacechowaną postawą. Wyniki utrzymujące się na wysokim poziomie charakteryzują jednostki, które mają bądź miały kontakt z osobami z niepełnosprawnością znajdującymi się w kręgu najbliższej rodziny. Do form kontaktu można zaliczyć spotkania fizyczne i te utrzymywane przez telefon czy połączenie internetowe.

Warunkującym środowiskiem okazuje się także środowisko rówieśnicze. Można stwierdzić w oparciu o badania, że wyniki studentów, którzy w swoim kręgu znajomych i przyjaciół kolegowali się z osobami z niepełnosprawnością, pokazują ich pozytywny stosunek, różniący się jednym staniem od osób, które nie miały okazji spotkać takich osób w swoim najbliższym środowisku rówieśniczym. Zbadano również częstotliwość kontaktów pomiędzy dwoma grupami społecznymi. Wnioski były następujące: postawy osób, które mają w swoim gronie osoby z niepełnosprawnością, ale utrzymują z nimi rzadki kontakt, definiowano jako niezdecydowane.

Autorka powyższych badań jako czynnik warunkujący postawy wobec osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przedstawia także

środowisko lokalne. Przyszli absolwenci kierunków nauczycielskich, którzy w środowisku lokalnym nie mają żadnej styczności z takimi osobami, uzyskali na skali wyniki średnie na poziomie 5. stena. Osoby, które spostrzegają osoby z niepełnosprawnością, mają wyniki na poziomie 6. stena. Wyniki osób mających jakąkolwiek styczność są na bardzo wysokim bądź na wysokim poziomie. Badaniom poddany został także aspekt przekazu medialnego. Badania wykazały, że im większe zainteresowanie materiałami o tematyce związanej z szeroko pojętą niepełnosprawnością tym bardziej pozytywne postawy (Bujnowska, 2009, s. 157-166).

Kolejne czynniki warunkujące postawy studentów kierunków pedagogicznych są związane z komponentem poznawczym, emocjonalnym oraz behawioralnym. Pierwszy z nich odnosi się do informacji postaw, przekonań, przypuszczeń. O komponentie poznawczym można mówić wtedy, gdy ma związek z posiadaniem wiedzy na temat przedmiotu postawy (Rogozińska-Pawelczyk, 2014, s. 31). Do takich uczuć można zaliczyć miłość, radość, czułość. Czynniki ten może reagować na odpowiedni symbol lub też słowa, które mogą mieć związek z przeszłością – okresem dzieciństwa (Fidelus, 2012, s. 97). Ostatni z komponentów ma związek z zachowaniem skierowanym do określonych osób lub rzeczy. Działanie charakteryzujące komponent behawioralny wiąże się z oddawaniem czci oraz opieką (Rogozińska-Pawelczyk, 2014, s. 31).

Wyniki badań wykazują, że ważną i kluczową rolę w kształtowaniu postaw przyszłych nauczycieli ma komponent behawioralny, w mniejszym stopniu komponent poznawczy, zaś podejście emocjonalne w małym stopniu warunkuje postawy wobec osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Z badań wynika, że im większa jest znajomość tematu i zdobyta wiedza tym mniejszy dystans występujący pomiędzy dwoma grupami oraz postawy nacechowane pozytywnie. Dla studentów kończących studia korelacja w komponentie behawioralnym była na wysokim poziomie. Można stwierdzić, że osoby, które dzięki swojej postawie zmniejszają dystans pomiędzy sobą a osobami z niepełnosprawnością, wykazują większą akceptację oraz zrozumienie społeczne dla takich osób (Bujnowska, 2009, s. 171-172).

#### 4. POSTAWY PRZYSZEYCH NAUCZYCIELI WOBEC EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

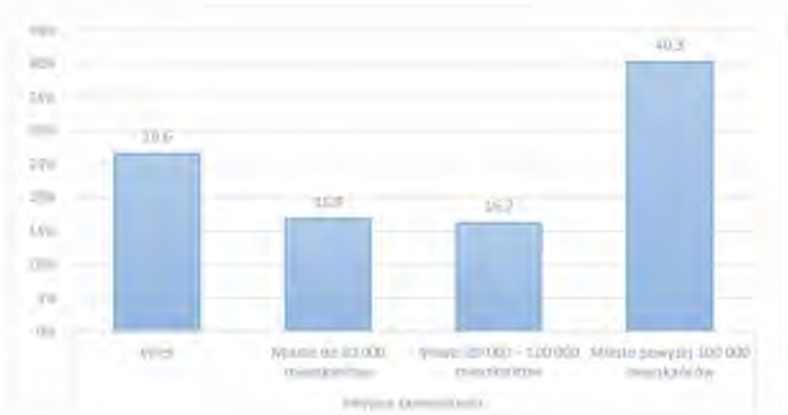
Badania zostały przeprowadzone w okresie od grudnia 2020 roku do lutego 2021 roku przez Dawida Turkiewicza. Kwestionariusze zostały udostępnione za pomocą ankiety online. Wszystkie wyniki zostały zapisane w internetowej bazie danych Google. W badaniu wzięli udział studenci pedagogiki, pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki specjalnej Instytutu Pedagogiki w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Udział w badaniu był w pełni anonimowy oraz dobrowolny. Odpowiedzi udzieliło 154 studentów. Przedmiotem badań była analiza opinii i doświadczeń studentów wobec edukacji włączającej, zaś celem – poznanie opinii i doświadczeń dotyczących edukacji włączającej na poziomie szkoły podstawowej, średniej oraz uczelni wyższej.

Jak twierdzi Górska (2003), studenci to młodzież pełnoletnia w wieku 19-24 lat. Cechą charakterystyczną tej grupy społecznej jest posiadanie statusu jednostki, która uczestniczy w procesie zdobywania wiedzy na poziomie kształcenia wyższego. Studenci to osoby, które mogą kontynuować naukę nawet w wieku 30 lat na studiach trzeciego stopnia – doktoranckich. Grupa ta odznacza się niesamodzielną społecznością, obciążoną wpływami ze środowisk zewnętrznych za sprawą procesu socjalizacji oraz procesów wychowawczych. Osoby kończące studia precyzują swoje preferencje zawodowe wynikające z ich własnych upodobań (Górska, 2003, s. 54-55). Czynnikiem integrującym studentów jest nauka jako wartość nadrzędna w procesie zdobywania wiedzy. Wartość nauki to poszerzanie horyzontów, a także wielopłaszczyznowy rozwój człowieka (Trubiłowicz, 2006, s. 33).

Narzędziem użytym do przeprowadzenia badań był Kwestionariusz PEW autorstwa Małgorzaty Knopik i Tomasza Knopika, który dotyczy postaw wobec edukacji włączającej. Ankieta składa się z 10 stwierdzeń. Osoba badana miała do wyboru cztery możliwe odpowiedzi: całkowicie się nie zgadzam, raczej się nie zgadzam, raczej się zgadzam, całkowicie się zgadzam. Kwestionariusz również został zmodyfikowany na potrzeby badań. Skala postaw wobec edukacji włączającej zawiera

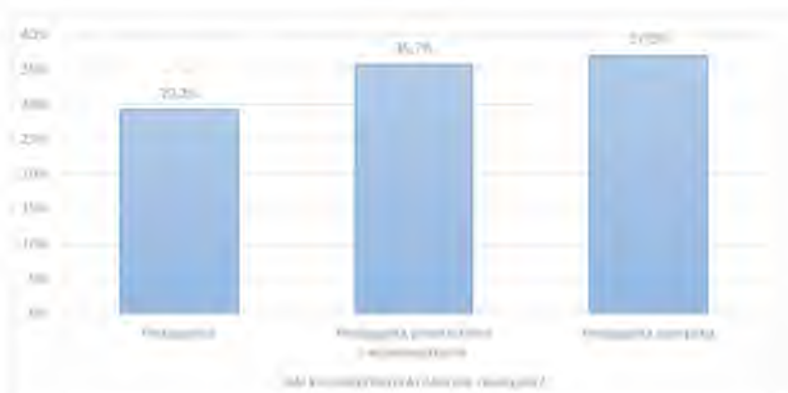
20 stwierdzeń. Osoba badana miała do wyboru sześć możliwych odpowiedzi: zdecydowanie się zgadzam, zgadzam się, raczej się zgadzam, raczej się nie zgadzam, nie zgadzam się, zdecydowanie się nie zgadzam. Skala postaw została zmodyfikowana na potrzeby badań na podstawie Attitudes Towards Inclusive Education Scale (Wilczenski, 1993).

Grupę badanych studentów stanowiła N = 154 osoby. Pod względem miejsca zamieszkania przeważali studenci mieszkający w dużych miastach powyżej 100 000 mieszkańców (40,3%), na drugim miejscu znaleźli się studenci, którzy mieszkali na wsi (26,6%). Nieco mniej było ankietowanych z miast do 20 000 mieszkańców (16,9%) oraz miast między 20 000 a 100 000 mieszkańców (16,2%). Dane przedstawia ryc. 1.



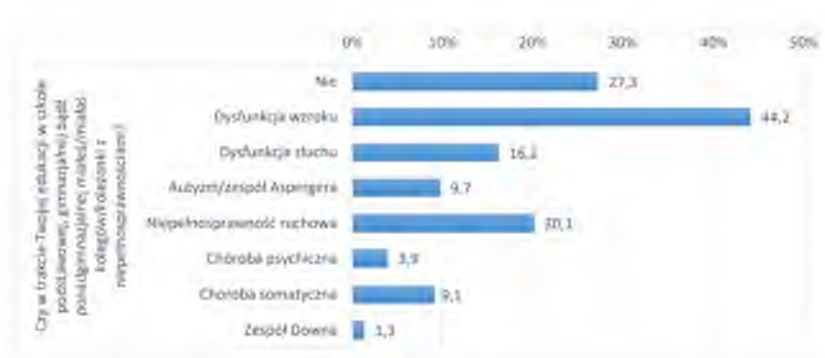
Rycina 1  
Charakterystyka studentów pod względem miejsca zamieszkania

Badane osoby studiowały pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną (35,7%) oraz pedagogikę specjalną (37%). Dane przedstawia ryc. 2.



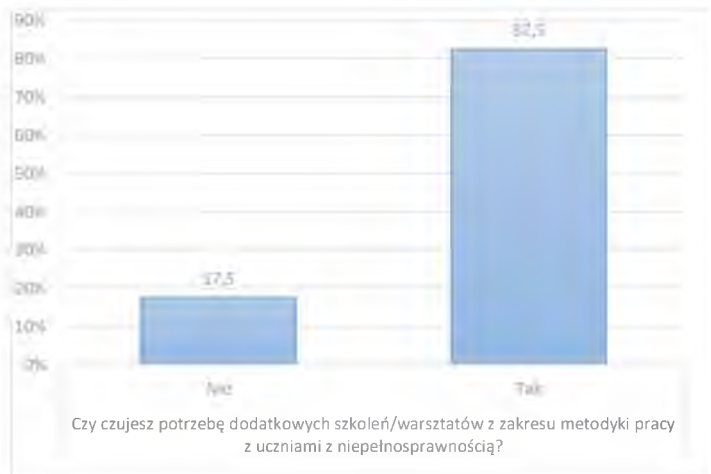
Rycina 2  
*Charakterystyka studentów pod względem kierunku studiów*

W trakcie edukacji w szkole nigdy kontaktu z niepełnosprawnymi kolegami/koleżankami nie miało 27,3% ankietowanych. Najwięcej, bo aż 44% ankietowanych zdecydowało, że podczas swojej edukacji miało kontakt z rówieśnikami z niepełnosprawnością wzrokową. Pozostałe osoby najczęściej miały kontakt z osobami z niepełnosprawnością ruchową (20,1%) i dysfunkcją słuchu (16,2%). Dane przedstawia ryc. 3.



Rycina 3  
*Charakterystyka studentów pod względem kontaktu z osobami z niepełnosprawnościami w szkole*

Następnie zbadano, czy studenci potrzebują dodatkowych szkoleń/warsztatów z zakresu metodyki pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Ponad 80% ankieterowanych opowiada się za dodatkowymi szkoleniami ze względu na brak odpowiedniej wiedzy metodycznej. Blisko 18% studentów zdecydowało, że ich wiedza jest wystarczająca i nie potrzebują dodatkowej wiedzy. Dane przedstawia ryc. 4.



Rycina 4

*Charakterystyka studentów pod względem odczuwanej potrzeby szkolenia z metodyki pracy z uczniami z niepełnosprawnościami*

Wiedzę na temat metodyki pracy z uczniami z niepełnosprawnościami badani studenci czerpali zazwyczaj z książek i internetu (76%), a rzadziej od specjalistów (35,1%). Część studentów (18,8%) pracuje z takimi uczniami intuicyjnie. Ponad 18% badanych uważa, że zapisywanie się na kursy dokształcające dostarczy więcej wiedzy. Dane przedstawia ryc. 5.



Rycina 5

*Charakterystyka studentów pod względem źródeł wiedzy na temat metodyki pracy z uczniami z niepełnosprawnościami*

Następnie zbadano postawy wobec edukacji włączającej – kwestionariusz PEW. Badani studenci w większości byli zdania, że system oświaty powinien dążyć do stworzenia warunków umożliwiających naukę w szkole ogólnodostępnej wszystkim uczniom. Ze stwierdzeniem, że edukacja włączająca związana jest z licznymi niebezpieczeństwami, zgodziło się niespełna 9,7% badanych. Jak pokazują wyniki, ponad 80% respondentów nie dostrzega żadnych niebezpieczeństw. Poddano także analizie, czy respondenci mogą mieć satysfakcję podczas pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nieco ponad połowa (55,8%) uważa, że odczucie satysfakcji płynącej z pracy zawodowej jest możliwe. Tylko 9,7% badanych całkowicie się nie zgadzało w tej kwestii. Zapytano również o skuteczność edukacji włączającej przy zastosowaniu odpowiednich strategii. Jak pokazuje poniższa tabela, całkowicie z tym twierdzeniem zgadza się 27,9% ankietowanych. Niski odsetek studentów (9,1%) całkowicie się nie zgadza z tym twierdzeniem. Spytano również respondentów, czy kładziony jest zbyt duży nacisk na ideę edukacji włączającej. Ponad 65% ankietowanych uważa, że widoczny jest nacisk nakładany na edukację włączającą. W kolejnej części badania postanowiono sprawdzić, czy edukacja włączająca jest korzystna

zarówno dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i dla pozostałych uczniów. Ponad 54% studentów całkowicie się z tym zgadza, a 11,7% ankietowanych zadeklarowało, że edukacja włączająca nie jest korzystna dla uczniów. Zbadano także, czy edukacja włączająca jest ideą możliwą do praktycznego wdrożenia w przedszkolach oraz szkołach. Blisko 70% ankietowanych uważa, że w polskim szkolnictwie nie jest to możliwe. Ponad 30% studentów upatruje szansę na wdrożenie edukacji włączającej. Ponadto zbadano, czy ze względu na specyficzne potrzeby uczniów z niepełnosprawnością najlepszym miejscem do nauki jest dla nich szkoła specjalna. Przeszło 65% studentów raczej bądź całkowicie się zgadza z tym stwierdzeniem. Ponad 30% ankietowanych jest zdania, że szkoła specjalna nie jest najlepszym miejscem dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dane przedstawione są w tab. 1.

Tabela 1  
*Rozkład wyników postaw wobec edukacji włączającej (PEW) w grupie studentów*

Studenci	Całkowicie się nie zgadzam		Raczej się nie zgadzam		Raczej się zgadzam		Całkowicie się zgadzam		M
	N	%	N	%	N	%	N	%	
System oświaty powinien dążyć do stworzenia warunków umożliwiających naukę w szkole ogólnodostępnej wszystkim uczniom	16	10,4	15	9,7	15	9,7	108	70,1	3,40
Edukacja włączająca związana jest z licznymi niebezpieczeństwami	77	50,0	48	31,2	14	9,1	15	9,7	1,79
Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi daje nauczycielowi dużo satysfakcji zawodowej	15	9,7	17	11,0	36	23,4	86	55,8	3,25
Przy zastosowaniu odpowiednich strategii nauczania możliwa jest skuteczna edukacja wszystkich uczniów w szkole ogólnodostępnej	14	9,1	27	17,5	70	45,5	43	27,9	2,92

Studenci	Całkowicie się nie zgadzam		Raczej się nie zgadzam		Raczej się zgadzam		Całkowicie się zgadzam		M
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Edukacja włączająca jest korzystna zarówno dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i uczniów, którzy nie posiadają specjalnych potrzeb edukacyjnych	18	11,7	15	9,7	37	24,0	84	54,5	3,21
Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej jest korzystne dla ich rozwoju emocjonalno-społecznego	14	9,1	18	11,7	46	29,9	76	49,4	3,19
Edukacja włączająca to idea niemożliwa do wdrożenia do praktyki przedszkolnej/szkolnej	27	17,5	22	14,3	45	29,2	60	39,0	2,90
Każde dziecko powinno mieć prawo uczęszczać do szkoły najbliższej miejsca zamieszkania	18	11,7	8	5,2	54	35,1	74	48,1	3,19
Ze względu na specyficzne potrzeby uczniów z niepełnosprawnością najlepszym miejscem do nauki jest dla nich szkoła specjalna	25	16,2	25	16,2	45	29,2	59	38,3	2,90

*N* – liczebność, % – procent odpowiedzi, *M* – średnia

Na wstępie sprawdzono, czy uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz umiarkowanym powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych. Zdecydowana większość studentów zgadza się bądź zdecydowanie się zgadza z tym stwierdzeniem. Następnie zbadano, czy uczniowie, którzy zachowują się agresywnie w stosunku do innych uczniów, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych. Ponad 60% studentów jest zdania, że tacy uczniowie nie powinni uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Według 90% badanych studentów uczni-

wie z niepełnosprawnością ruchową mogą bez większych przeszkód uczyć się z uczniami pełnosprawnymi. Jak widać, uszkodzony narząd ruchu nie jest przeszkodą do zdobywania wiedzy w szkole ogólnodostępnej. Blisko 85% studentów jest zgodna z tym, że uczniowie, których mowa jest trudna do zrozumienia, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych. Sprawdzone również, co sądzą studenci o edukacji uczniów, którzy nie czytają druku i używają pisma Braille'a. Większość respondentów (83,8%) uważa, że niepełnosprawność narządu wzroku nie jest przeszkodą zarówno dla nauczycieli, jak i innych uczniów w szkole ogólnodostępnej. Zapytano także respondentów o aspekt trudności przy samoobsłudze i czynnościach życia codziennego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponad 70% ankietowanych nie dostrzega przeszkód włączenia takich uczniów do szkół ogólnodostępnych. Pozostała część nie zgodziła się z tym stwierdzeniem. Zapytano także o uczniów z uszkodzonym słuchem. Blisko 16% ankietowanych zdecydowanie jest przeciwna, pozostała część nie dostrzega większych przeszkód, aby osoby niewidome mogły uczyć się z uczniami pełnosprawnymi. Warto zwrócić uwagę na stwierdzenie dotyczące uczniów słabowidzących. Studenci w tym zakresie byli zgodni (88,9%), że uczniowie słabowidzący bez przeszkód mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Wyniki przedstawia tab. 2.

Tabela 2  
 Rozkład wyników skali postaw w grupie studentów wobec edukacji włączającej uczniów

Studenci	Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie zgadzam się		Raczej się nie zgadzam		Raczej się zgadzam		Zgadzam się		Zdecydowanie się zgadzam		M
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	2	1,3	2	1,3	11	7,1	29	18,8	36	23,4	74	48,1	5,06

Studenci	Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie zgadzam się		Raczej się nie zgadzam		Raczej się zgadzam		Zgadzam się		Zdecydowanie się zgadzam		M
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Uczniowie, którzy zachowują się agresywnie w stosunku do innych uczniów, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	16	10,4	36	23,4	42	27,3	22	14,3	27	17,5	11	7,1	3,27
Uczniowie, którzy nie mogą poruszać się samodzielnie, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	1	0,6	2	1,3	9	5,8	30	19,5	49	31,8	63	40,9	5,03
Uczniowie, którzy są nieśmiały i wycofani, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	0	0,0	4	2,6	13	8,4	18	11,7	66	42,9	53	34,4	4,98
Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	1	0,6	0	0,0	6	3,9	19	12,3	65	42,2	63	40,9	5,18
Uczniowie, których mowa jest trudna do zrozumienia, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	0	0,0	4	2,6	19	12,3	23	14,9	62	40,3	46	29,9	4,82

## UWARUNKOWANIA POSTAW STUDENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH

Studenci	Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie zgadzam się		Raczej się nie zgadzam		Raczej się zgadzam		Zgadzam się		Zdecydowanie się zgadzam		M
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Uczniowie, którzy nie czytają druku i używają pisma Braille'a, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	3	1,9	5	3,2	17	11,0	30	19,5	47	30,5	52	33,8	4,75
Uczniowie, którzy przejawiają agresję słowną w stosunku do rówieśników, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	11	7,1	17	11,0	22	14,3	24	15,6	41	26,6	39	25,3	4,19
Uczniowie, którzy mają trudności językowe i trudno jest im wyrazić swoje myśli, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	1	0,6	3	1,9	10	6,5	25	16,2	43	27,9	72	46,8	5,09
Uczniowie, którzy potrzebują wsparcia w samoobsłudze i wykonywaniu czynności codziennych, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	6	3,9	7	4,5	17	11,0	29	18,8	43	27,9	52	33,8	4,64
Uczniowie, którzy używają języka migowego, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	7	4,5	6	3,9	18	11,7	23	14,9	38	24,7	62	40,3	4,72

Studenci	Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie zgadzam się		Raczej się nie zgadzam		Raczej się zgadzam		Zgadzam się		Zdecydowanie się zgadzam		M
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Uczniowie, którzy mają trudności w kontrolowaniu swojego zachowania i przeszkadzają innym, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	4	2,6	13	8,4	16	10,4	20	13,0	41	26,6	60	39,0	4,69
Uczniowie słabosłyszący powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	2	1,3	3	1,9	9	5,8	21	13,6	49	31,8	70	45,5	5,09
Uczniowie, którzy nie przestrzegają regulaminu szkoły i reguł społecznych, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	7	4,5	10	6,5	17	11,0	28	18,2	39	25,3	53	34,4	4,56
Uczniowie, którzy bardzo często opuszczają lekcje, powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	1	0,6	4	2,6	15	9,7	22	14,3	49	31,8	63	40,9	4,97
Uczniowie z autyzmem powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	2	1,3	6	3,9	10	6,5	21	13,6	50	32,5	65	42,2	4,99
Uczniowie z chorobami somatycznymi powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	1	0,6	6	3,9	11	7,1	19	12,3	41	26,6	76	49,4	5,08

Studenci	Zdecydowanie się nie zgadzam		Nie zgadzam się		Raczej się nie zgadzam		Raczej się zgadzam		Zgadzam się		Zdecydowanie się zgadzam		M
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Uczniowie z zespołem Aspergera powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	2	1,3	5	3,2	11	7,1	20	13,0	39	25,3	77	50,0	5,08
Uczniowie z nadpobudliwością psychoruchową i zaburzeniami uwagi (ADHD) powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	2	1,3	4	2,6	12	7,8	20	13,0	42	27,3	74	48,1	5,06
Uczniowie słabowidzący powinni być uczniami szkół ogólnodostępnych	0	0,0	6	3,9	11	7,1	17	11,0	31	20,1	89	57,8	5,21

*N* – liczebność, % – procent odpowiedzi, *M* – średnia

#### 4.1. WNIOSKI

Według ankietowanych studentów praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie stanowi żadnego zagrożenia zarówno dla uczniów, jak i dla pracowników szkoły. Uwidacznia się również fakt otwartości na wdrażanie koncepcji, a także spostrzeganie korzystnego wpływu na rozwój społeczno-emocjonalny osób z niepełnosprawnością. Koniecznością wprowadzenia edukacji włączającej w polskim szkolnictwie jest zdobywanie wiedzy opartej na doświadczeniach. Stopniowe dostarczanie elementów koncepcji jest kluczem do pełnego ich zastosowania. Studenci pełni zgadzają się, że edukacja włączająca nie tylko pozytywnie działa na osoby z niepełnosprawnością, ale jest również

korzystna dla osób pełnosprawnych. Warto zaznaczyć, że pomocnym aspektem we wdrażaniu edukacji włączającej okazuje się korzystanie z odpowiednich strategii nauczania.

Zauważa się dużą przychylność badanych wobec kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warto zwrócić uwagę, że niepełnosprawność w żadnym aspekcie nie wyeliminowała uczniów ze zdobywania wiedzy. Nisko oceniane stwierdzenie dotyczyło uczniów, którzy zachowują się agresywnie w stosunku do innych oraz nie dostosowują się do regulaminów i reguł panujących w ośrodkach zdobywania wiedzy. Można wywnioskować, że wybór kierunku studiów przez respondentów nie był przypadkowy, ponieważ wykazują pozytywnie nacechowane postawy na temat uczniów z niepełnosprawnością uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Warto wspomnieć o innych badaniach odnoszących się do opinii związanych z koncepcją edukacji włączającej autorstwa I. Chrzanowskiej (2016), z których jednoznacznie wynikają pozytywne odczucia wobec osób z niepełnosprawnością. Wyjątek stanowią uczniowie z niepełnosprawnością ruchową oraz chorobami somatycznymi, którzy mogą doświadczyć trudności związanych z pełnym włączeniem ich w edukację ogólnodostępną. Badania wskazują także, że im bliższy kontakt osób z jakąkolwiek z niepełnosprawności, tym bardziej postawa wobec takich osób jest w pełni pozytywna, akceptująca i wspierająca.

#### 4.2. REKOMENDACJE DOTYCZĄCE WDRAŻANIA SYSTEMU EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W POLSKIM SZKOLNICTWIE

1. Wdrażanie edukacji włączającej powinno opierać się na wzajemnym szacunku, partnerstwie i współpracy w tworzeniu programów, warunków, a także w tworzeniu przestrzeni architektonicznej przyjaznej wszystkim jednostkom.
2. Wdrażanie skutecznej polityki edukacji włączającej jest możliwe przy współpracy nauczycieli, uczniów, dyrektorów szkół, urzędów krajowych i międzynarodowych. Zintegrowane działania dają możliwość realizacji celów związanych z edukacją włączającą. Wdraża-

- nie strategii powinno odbywać się systematycznie, uwzględniając przy tym osoby i ich możliwości w zdobywaniu wiedzy przy użyciu najskuteczniejszych sposobów nauczania.
3. Koncentrując się na wdrażaniu edukacji włączającej, należy rozszerzać współpracę ze społecznością lokalną, gwarantując w ten sposób propagowanie zróżnicowanych form pracy z jednostkami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
  4. Kształcenie przyszłych i obecnych pedagogów powinno zawierać w programie możliwość uczestnictwa w dodatkowych warsztatach, zajęciach, szkoleniach z zakresu praktycznych wskazówek metodycznych. Warto pomyśleć nad zwiększeniem liczby godzin praktyk zawodowych.
  5. Koncepcja edukacji włączającej powinna być ukierunkowana na zwiększanie świadomości środowiska szkolnego na temat osób z niepełnosprawnością poprzez organizowanie spotkań i warsztatów podnoszących stopień otwarcia się na grupy, które są zróżnicowane pod względem wymagań wynikających z ich niepełnosprawności.

## BIBLIOGRAFIA

- Apanel, D., 2016. *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989-2014*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Atroszko, B., 2020. Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1 (63), s. 115-116.
- Bujnowska, A., 2009. *Uwarunkowania postaw studentów pedagogiki wobec osób niepełnosprawnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chodkowska, M., Kazanowski, Z., 2007. *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chrzanowska, I., 2016. Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej. *Studia Edukacyjne*, 41, s. 55-74.

- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012. *Profil nauczyciela edukacji włączającej*. Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.
- Fidelus, A., 2012. Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych. *Forum Pedagogiczne*, 1, s. 87-124.
- Górska, R., 2003. *Studenci uniwersytetu końca XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rogozińska-Pawelczyk, A., 2014. Kształtowanie postawy zaangażowania organizacyjnego. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, 2 (97), s. 27-38.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży*, Dz. U. z 2014 poz. 1157.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz. U. z 2019 poz. 1450.
- Szumski, G., 2009. *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczenski, F., 1993. *Attitude Toward Inclusive Education Scale*.

UWARUNKOWANIA POSTAW STUDENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH  
WOBEC EDUKACJI OSÓB ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI  
ABSTRAKT

Problematyka edukacji włączającej stała się przedmiotem poszerzonego zainteresowania od lat 90. XX wieku. Literatura przedmiotu pozwala na pełne określenie edukacji włączającej w polskiej oświacie jako procesu, w którym dostrzegane są potrzeby uczniów, a także zwiększony jest ich udział w procesie kształcenia. Edukacja włączająca jest złożonym procesem składającym się z psychologicznych, pedagogicznych oraz społecznych kontekstów. Zależne w tym procesie stają się również oddziaływanie otoczenia ucznia, elastyczność oraz gotowość do zmiany i akceptacji indywidualnych potrzeb. Duże zainteresowanie wśród badaczy stanowi etapowość wdrażania kultury, polityki, praktyk związanych z edukacją włączającą. Warto zauważyć, że niniejsza edukacja jest przeciwieństwem pewnego rodzaju segregacji czy też wykluczenia edukacyjnego i społecznego.

Artykuł ma na celu zaprezentowanie regulacji prawnych oraz ustaleń terminologicznych edukacji włączającej w Polsce. Autor zwrócił uwagę także na specyfikę pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Oprócz szczegółowo opisanych

standardów kształcenia przygotowujących przyszłych pedagogów specjalnych do pełnienia zawodu nauczyciela zostały ukazane także wyniki badań własnych dotyczące postaw przyszłych nauczycieli wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W końcowej części artykułu przedstawiono rekomendacje dotyczące wdrażania systemu edukacji włączającej w polskim szkolnictwie wynikające z przeprowadzonych badań własnych.

**Słowa kluczowe:** specjalne potrzeby edukacyjne, uniwersytecka edukacja włączająca, uwarunkowania postaw, standardy kształcenia, kształcenie przyszłych nauczycieli

DETERMINANTS OF TEACHER TRAINING STUDENTS' ATTITUDES  
TOWARDS EDUCATION OF PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS  
ABSTRACT

The issue of inclusive education was already known in the 1990s. The subject literature allows for the full definition of inclusive education in Polish education system as a process in which takes into account the needs of the students, at the same time increasing their participation in the education process. Inclusive education is a complex process consisting of psychological, pedagogical and social contexts. The influence of the students' environment, flexibility and readiness to change and accept individual needs also become dependent variables in this process. The stages of implementing culture, policies, practices related to inclusive education enjoy huge interest of the researchers of the subject. It is worth noting that this type of education is the opposite of a kind of segregation or educational and social exclusion.

The objective of the present article is to present regulations and terminological premises for inclusive education in Poland. The author also drew attention to the specificity of work with students with special educational needs. In addition to the detailed educational standards that prepare future special education teachers for the teaching profession, the article also presents the results of proprietary research on the attitudes of future teachers towards students with special educational needs. The final part of the article presents recommendations for the implementation of the inclusive education system in Polish education resulting from the research conducted by the author.

**Keywords:** special educational needs, university inclusive education, determinants of attitudes, educational standards, training of future school teachers



MARTA CHOMICZ

## ZDALNA EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

### WSTĘP

Trudno znaleźć obszar życia, na którym epidemia COVID-19 nie odcisnęła wyraźnego piętna (Alzueta i in., 2020; Dušan i in., 2020; Haleem i in., 2020; Khalifa i in., 2021). Niewątpliwie dziedziną, która przeszła szczególne zmiany, jest edukacja. Nauka zdalna nie jest zjawiskiem nowym – już w XVIII wieku w Stanach Zjednoczonych odbywały się pierwsze kursy korespondencyjne (Harting i in., 2005; Heba, 2009; Priyanka i in., 2015; Pregowska i in., 2021). Pionierskie próby nauczania poprzez e-learning miały zaś miejsce w latach 1980-1990 (Nicholson, 2007; Hubackova, 2015). W pierwszych dwóch dekadach XXI wieku obserwowaliśmy stopniowy rozwój e-learningu, przy czym były to głównie kursy asynchroniczne na platformach typu Moodle na uczelniach wyższych. Dopiero w okresie pandemii nastąpiła prawdziwa rewolucja – wykłady i ćwiczenia akademickie, szkolne lekcje, zajęcia dodatkowe w ciągu za-

ledwie kilku dni przeniosły się z aul, pracowni, sal lekcyjnych, a nawet boisk szkolnych do internetu. Uczniowie, studenci i nauczyciele w bardzo przyspieszonym tempie musieli przystosować się do nowej sytuacji. Nauka zdalna nie była już opcją do wyboru, ciekawym doświadczeniem pedagogicznym dla pasjonatów, ale podstawowym środowiskiem pracy dydaktycznej, sposobem funkcjonowania, którego musieliśmy się błyskawicznie nauczyć i to nie na kursach przygotowawczych, ale na żywym organizmie, podczas codziennej pracy dydaktycznej. Zadanie było tym trudniejsze, że wszystkim towarzyszył lęk o zdrowie swoje i najbliższych, a także o stabilność ekonomiczną rodzin, zakładów pracy i całej gospodarki (Avdeeva i in., 2021; Gewin, 2021, Skjerdingstad i in., 2021). Nikt nie wiedział, ile czasu potrwa pandemia i jakie będą jej krótko- i długookresowe konsekwencje. Jedyne, czego mogliśmy być pewni (i co się obecnie potwierdza), to fakt, że nauka zdalna i hybrydowa, w mniejszym lub większym wymiarze, zostanie z nami, niezależnie od sytuacji epidemicznej. Jak pisze E. Domagała-Zyśk (2020):

Edukacja zdalna, która dotychczas tylko szczątkowo była obecna w polskich szkołach i uczelniach, pozostanie z nami na dłużej, nie tylko w związku z niekończącą się pandemią, ale także z nabytymi przez nas kompetencjami i dostrzeżeniem walorów tego rodzaju edukacji (s. 8).

Celem niniejszego tekstu jest omówienie badań na temat zdalnej edukacji włączającej (inkluzji) z perspektywy wykładowców akademickich.

## 1. WŁĄCZAJĄCA EDUKACJA ZDALNA – ANALIZA ZJAWISKA

Według raportu UNESCO (2020): „Włączanie w edukacji oznacza zapewnienie, że każda osoba ucząca się czuje się doceniana i szanowana oraz że może cieszyć się poczuciem przynależności” (s. 7).

Włączanie (inkluzja) widziane oczami nauczycieli akademickich w kontekście nauczania zdalnego jest tematem istotnym, ponieważ edukacja inkluzyjna stanowi dla nauczycieli ogromne wyzwanie

(Moriña, 2017; Moriña i in., 2020). Mogłoby się wydawać, że w świetle rozwoju pedagogiki specjalnej wśród nauczycieli powinna panować zgoda, że koncepcja inkluzji jest słuszna i nikt już nie może mieć wątpliwości, że studenci z niepełnosprawnością powinni w pełni aktywnie uczestniczyć w życiu naukowym i społecznym uczelni. Badania wskazują jednak, że nauczyciele mają wciąż pewne zastrzeżenia wobec edukacji włączającej (Avramidis i in., 2002; Kern, 2006; Yadav i in., 2015; Boyle i in., 2020; Warnes i in., 2021). O ile sama idea raczej nie budzi kontrowersji, o tyle jej wdrożenie w życie akademickie wydaje się nie zawsze należycie przemyślane i przygotowane. Myśląc o własnej, wieloletniej pracy w szkolnictwie wyższym, jak i rozmawiając z kolegami wykładowcami o ich doświadczeniach, autorka zauważa, że najczęściej nauczyciele akademicy, spotykając w grupie studentów osobę z niepełnosprawnością, są pozostawieni sami sobie. Często mogą polegać tylko na swoim wyczuciu, takcie, samodzielnie zdobytej wiedzy, pomysłowości, ponieważ ze strony systemu edukacji brakuje w tej dziedzinie wsparcia. Nierzadko dopiero w sali wykładowej – czy to tradycyjnej, czy wirtualnej – nauczyciel orientuje się, że ma w grupie np. studenta niewidomego. Musi wtedy improwizować, na gorąco zmieniać techniki i metody nauczania, tak aby treści, które planował zaprezentować, np. w formie animacji, dotarły do wszystkich uczestników. Co istotne, wiele rodzajów niepełnosprawności jest pozornie niewidocznych (np. niedosłuch) i nauczyciel nie ma szans zauważyć ich nawet już po wejściu do sali dydaktycznej, a tym bardziej w klasie wirtualnej.

Podczas pandemii nauczyciele stanęli zatem przed podwójnym wyzwaniem: zdalnej edukacji włączającej. Jak sobie z nim radzili? Jakie wsparcie techniczne i metodyczne otrzymywali, a jakie chcieliby otrzymać? Jaką mają wiedzę na temat szczególnych potrzeb studentów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami? Co sądzą na temat idei inkluzji i jak ją widzą w kontekście nauki zdalnej? Jakie są najważniejsze potrzeby nauczycieli akademickich w dobie zdalnej edukacji włączającej? Autorka, chcąc poruszyć w niniejszym artykule powyższe zagadnienia, przeprowadziła badanie ankietowe wśród wykładowców uczelni wyższych.

## 2. WŁĄCZAJĄCA EDUKACJA ZDALNA W OPINIACH NAUCZYCIELI AKADEMICKICH – BADANIA WŁASNE

Omówione w niniejszym artykule badania przeprowadzono w lutym i marcu 2022 roku wśród pracowników dydaktycznych polskich uczelni wyższych.

### 2.1. CELE BADAŃ I PROBLEMY BADAWCZE

Celem badań było zebranie i uporządkowanie doświadczeń nauczycieli akademickich w zdalnym nauczaniu włączającym, a na ich podstawie wypracowanie zaleceń dla uczelni wyższych. Problemami, które poruszono w badaniu, były potrzeby wykładowców w zakresie zdalnego nauczania włączającego, w szczególności w zakresie edukacji, potrzeb materialnych i wsparcia otrzymanego ze strony uczelni.

### 2.2. METODY I NARZĘDZIE BADAWCZE

Narzędziem badawczym był kwestionariusz składający się z krótkiej części metryczkowej (nauczany przedmiot, lata doświadczenia dydaktycznego), 19 pytań zamkniętych i 1 pytania otwartego. Pytania 1-8 są adaptacją pytań z kwestionariusza E. Kerna (2006). Pytania stanowiły dla autorki inspirację, zostały przez nią przetłumaczone i zmodyfikowane w celu ich adaptacji do współczesnych warunków uczelni wyższych w Polsce. Pytania 9-20 autorka stworzyła samodzielnie, przy czym pytania 9-11 i 16-19 zostały częściowo zainspirowane pytaniami z kwestionariusza Kerna. W pytaniach zamkniętych zastosowano czterostopniową skalę Likerta: 1 = zdecydowanie się nie zgadzam; 2 = nie zgadzam się; 3 = zgadzam się; 4 = zdecydowanie się zgadzam.

### 2.3. GRUPA BADAWCZA

Ankiety w formacie *Google Forms* rozesłano do 41 katedr polskich uczelni z różnych miast (Bydgoszcz, Częstochowa, Gdańsk, Lublin, Katowice, Kielce, Kraków, Poznań, Rzeszów, Tarnów, Warszawa, Wrocław): 20 katedr uniwersyteckich, 16 katedr uczelni technicznych, 3 katedr uczelni artystycznych, 2 katedr uczelni medycznych. Ankiety, wraz z listem wyjaśniającym cel badania, rozesłano do sekretariatów katedr, z prośbą o ich rozesłanie nauczycielom akademickim. Uzyskano odpowiedzi od 74 nauczycieli akademickich ( $N = 74$ ), przy czym respondenci reprezentowali bardzo różne dyscypliny i specjalizacje naukowe: języki obce (angielski, hiszpański, niemiecki, rosyjski, japoński), informatykę (bazy danych, podstawy programowania w Javie, programowanie gier, multimedia, algorytmy i struktury danych, systemy cyfrowe i podstawy elektroniki i inne), pedagogikę, matematykę (algebra, matematyka dyskretna, analiza matematyczna), filozofię, prawo (ochrona własności intelektualnej), kulturoznawstwo (kultura Japonii, zróżnicowanie regionalne Japonii), ekonomię (ekonometria, ocena projektów inwestycyjnych), sztukę (fotografia, malarstwo, rysunek, projektowanie wnętrz, przygotowanie do druku), językoznawstwo (teoria komunikacji językowej, gramatyka historyczna, warsztaty tłumaczeniowe, pozyskiwanie informacji, nazwy własne w przykładzie i inne), technologię żywności (mikrobiologia żywności, mikrobiologia ogólna, kierunkowa technologia żywności, technologia mięsa), kartografię (redakcja map, wizualizacja kartograficzna), chemię, budownictwo (mechanika gruntów, fundamentowanie, konstrukcje z betonu, hydraulika i inne), geografię (biogeografia, roślinność Polski i Europy, dydaktyka geografii), geologię (hydrogeologia, geomorfologia, systemy odwodnień), pielęgniarstwo, farmację, informację naukową i psychologię.

Nauczyciele akademicy biorący udział w badaniu mieli różne doświadczenie dydaktyczne: od 1 roku do 46 lat, przy czym średnia wyniosła w przybliżeniu 16.6 lat, mediana 15 lat, a dominanta 20 lat.

## 2.4. WYNIKI BADAŃ

Poniżej omówiono odpowiedzi respondentów na poszczególne zamknięte pytania ankietowe (pytania nr 1-19) oraz na pytanie otwarte, na które wyczerpującej odpowiedzi<sup>1</sup> udzieliło 66 nauczycieli, co stanowi aż 89,18% badanych. W odpowiedzi na pytanie nr 20 nauczyciele mieli możliwość wypowiedzieć się na temat swoich doświadczeń i potrzeb w zakresie zdalnej edukacji włączającej:

*20. Tu proszę napisać, jakiego rodzaju wsparcie techniczne, metodyczne, prawne, szkoleniowe i inne mogłyby pomóc Pani/Panu w bardziej efektywnym zdalnym nauczaniu studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jakich trudności Pan/i doświadczają, ucząc zdalnie studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*

Z wypowiedzi badanych wynika, że wykładowcy nieczęsto mieli do tej pory możliwość w sposób bezpieczny wypowiedzieć się na temat edukacji włączającej. Jedną z badanych osób napisała:

Właściwie nikt nigdy nie pytał mnie o studentów niepełnosprawnych: czy współpraca z nimi jest trudna, czy potrzebuję wsparcia. Political correctness nie pozwala mi mieć wątpliwości (Respondent nr 36).

Powyższa wypowiedź, jak również wiele stwierdzeń w podobnym tonie, którymi podzielili się badani w rozmowach z autorką, wskazują, że temat doświadczeń i potrzeb wykładowców związanych ze zdalną edukacją włączającą, zasygnalizowany w niniejszym artykule, wymaga dalszych, głębszych badań w przyszłości.

Poniżej omówiono odpowiedzi na pytania z podziałem na główne zagadnienia oraz przytoczono najciekawsze fragmenty wypowiedzi na pytanie otwarte (pytanie nr 20). Wypracowano również listę pięciu zaleceń dla szkół wyższych dotyczących zdalnej edukacji włączającej. Rekomendacje mają charakter ogólny i mogą stanowić punkt wyjścia do pogłębionych badań poszczególnych potrzeb wykładowców.

<sup>1</sup> Autorka nie uwzględnia w tej liczbie odpowiedzi typu „nie widzę problemów” czy „brak”, które też się pojawiały.

#### 2.4.1. POTRZEBY SZKOLENIOWE

Większość badanych nauczycieli (69%) ma poczucie, że kształcenie na poziomie wyższym nie przygotowało ich do skutecznego nauczania studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zdecydowana większość respondentów (82%) wyraziła potrzebę dodatkowych szkoleń w tej dziedzinie, przy czym jedynie 27% badanych czuje się zachęcanych przez swoją uczelnię do brania udziału w takich szkoleniach.

Kompletnie nie wiem, w jaki sposób podejść do studentów ze specjalnymi potrzebami. Przydałyby się przede wszystkim podstawowe warsztaty, żeby choćby móc zdiagnozować, które elementy wymagają pracy. Uczelnia przyjmuje studentów ze specjalnymi wymaganiami, więc powinna im również udostępnić potrzebne narzędzia do tego, żeby nauka była w ogóle wykonalna. Na ten moment, o ile wiem, prowadzący nic takiego nie otrzymują, tylko są stawiani przed faktem dokonanym w postaci studenta o specjalnych potrzebach w grupie (Respondent nr 51).

Jeżeli chodzi o edukację zdalną, to 53% respondentów uważa, że wykształcenie, które otrzymali, nie przygotowało ich do nauczania online; co do szkoleń w tej dziedzinie zdania są podzielone – 50% ankietowanych odczuwa potrzebę doksztalcenia, a 50% nie.

Ze względu na to, że edukacja zdalna jest dosyć nową formą nauczania, tak naprawdę wymuszona przez pandemię, szkolenie praktyczne w tym zakresie dałoby na pewno wiele narzędzi usprawniających pracę w tej formie (Respondent nr 70).

Ponadto 75% nauczycieli nie czuje się zachęcanych przez uczelnię do brania udziału w takich szkoleniach.

Warto tu zaznaczyć, że pojawił się też pojedynczy głos respondentki, która mówi, że tylko starsze pokolenie wykładowców wymaga szkoleń z zakresu zdalnej edukacji włączającej, i inny, pozytywnie komentujący ofertę szkoleń dla wykładowców.

Osobiście nie doświadczam takich trudności, uważam, że jestem dobrze przygotowana do pracy zdalnej i z osobami ze specjalnymi potrzebami. W toku studiów doktoranckich odbyłam kilka profesjonalnych szkoleń prowadzonych na mojej uczelni. Widzę natomiast, że na wydziale, na którym pracuję, pojawiają się problemy przede wszystkim w związku z nauczaniem osób ze specjalnymi

potrzebami i osobiście jestem zdania, że – aby wypracować większą wrażliwość na ich potrzeby oraz chociaż podstawową empatię (której niektórym wykładowcom brakuje) – tego typu szkolenia powinny być obowiązkowe dla wszystkich wykładowców, przede wszystkim dla osób starszych, które nie miały okazji przechodzić ich obowiązkowo (Respondent nr 66).

Uczelnia rokrocznie oferuje takie wsparcie i pyta o potrzeby nauczających – wystarczy uczestniczyć w organizowanych dla wykładowców spotkaniach, szkoleniach i wchodzić w interakcje :)))))) (Respondent nr 2).

Powyższa wypowiedź może świadczyć o tym, że oferta kursów istnieje, ale nie jest ona odpowiednio spopularyzowana wśród nauczycieli akademickich. Rzeczywiście, gdy autorka wpisała w wyszukiwarce Google frazę „edukacja zdalna szkolenia dla nauczycieli akademickich wykładowców”<sup>2</sup>, na ekranie pojawiła się dość bogata lista kursów. Z drugiej strony oferta jest bogata tylko pozornie, ponieważ gdy autorka wpisała frazę „edukacja włączająca inkluzywna szkolenia dla nauczycieli akademickich wykładowców”<sup>3</sup>, wśród wyszukanych stron były niemal wyłącznie oferty kursów dla nauczycieli pierwszego i drugiego etapu edukacyjnego, dopiero jako 23. pozycja pojawiło się pojedyncze szkolenie dla wykładowców (Makowski, 2020). Sprawdzono kolejnych 27 pozycji (łącznie 50) – żadna z nich nie zawierała już oferty dla nauczycieli akademickich. Temat rzeczywistej oferty szkoleń dla nauczycieli akademickich wymaga dalszych, pogłębionych badań.

#### 2.4.2. WYZWANIA ZWIĄZANE Z POSZCZEGÓLNYMI SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

W ankiecie zapytano respondentów, czy ich zdaniem studenci z poszczególnymi niepełnosprawnościami powinni uczęszczać na zajęcia w specjalnych, oddzielnych grupach edukacyjnych. Jeżeli chodzi o studentów, którzy wykazują trudności w mowie i rozumieniu języka mówionego, 55% nauczycieli opowiedziało się za oddzielnymi grupami,

<sup>2</sup> Wyszukanie z dnia 21.02.2022.

<sup>3</sup> Wyszukanie z dnia 21.02.2022.

w przypadku osób z trudnościami w widzeniu – 36%, z trudnościami w poruszaniu się – tylko 8%, a z trudnościami psychicznymi – 42%.

Odpowiedzi na pytania nr 8 i 11 pokazały, że nauczyciele odczuwają szczególne trudności w pracy ze studentami niesłyszącymi i słabosłyszącymi oraz – w jeszcze większym stopniu – ze studentami z trudnościami psychicznymi. Dodatkowo respondenci obszernie wypowiedzieli się w odpowiedzi na pytanie otwarte na temat szczególnych trudności w pracy ze studentami niesłyszącymi i słabosłyszącymi:

Jestem wykładowcą z dużym doświadczeniem dydaktycznym. (...) Co do studentów z potrzebami specjalnymi, to z moich doświadczeń studenci z trudnościami w widzeniu i poruszaniu się z punktu widzenia moich zajęć nie stanowią niemal żadnego problemu. Są to ludzie zdeterminowani i bardzo ogarnięci. Czasem muszą mieć dopasowany do potrzeb zestaw narzędzi, ale to wszystko. Ich integracja z grupą przebiega bardzo dobrze. Co do studentów z problemami psychicznymi, to się nie wypowiem, bo statystyki mówią, że 30% osób w społeczeństwie ma tego typu problemy. Jeśli taka osoba jest ustabilizowana i nie zagraża innym, to nie ma o czym dywagować – może funkcjonować normalnie. Jeśli zagraża, to nie powinna być w żadnej grupie. Najtrudniejsze doświadczenia mam z osobami niesłyszącymi. Niestety ich integracja z grupą jest najtrudniejsza, bo jak to mówią: jak ktoś nie widzi, to jego problem, jak ktoś nie słyszy, to problem otoczenia. Znany od lat faktem jest to, że osoby niedosłyszące najrzadziej integrują się z innymi i najrzadziej studiują w klasycznych grupach. Problemem z punktu widzenia dydaktyki jest to, że te osoby nie rozumieją abstrakcji, być może dlatego, że nikt wcześniej nie miał tyle cierpliwości, żeby ich jej nauczyć. Nie wiem. Literowanie poleceń SQLa to koszmar. Miałam na swoich wykładach tłumaczkę na język migowy, przychodzącą ze studentami. Ogromna praca, efekt raczej słaby. Nie wiem, jak takim ludziom pomóc (Respondent nr 25).

Pięć osób zwróciło szczególną uwagę na trudności w pracy ze studentami z zaburzeniami psychicznymi:

Brak wiedzy, jak z nimi postępować, jak motywować do pracy i współpracy, zwłaszcza w przypadku osób z trudnościami psychicznymi. Np. na przestrzeni ostatniego roku miałam dwie studentki z agorafobią. Te osoby miały trudności nawet z pracą online, a o przyjeździe do sali nie było praktycznie mowy. Nie wiedziałam, jak namówić te osoby do współpracy. Było ciężko. Z jedną studentką udało się porozumieć (do pewnego stopnia), a z tą drugą już nie, mimo licznych zachęt i ustępstw (Respondent nr 67).

**REKOMENDACJA 1:** Zapewnienie szkoleń dla wykładowców z zakresu edukacji włączającej w kontekście zdalnego nauczania. Szczegółnej uwagi wymaga problematyka związana z metodyką nauczania studentów niesłyszących i słabosłyszących oraz studentów z dysfunkcjami psychicznymi.

#### 2.4.3. POTRZEBY MATERIALNE

Większość respondentów (70%) stwierdziła, że uczelnia nie zapewnia im pomocy i materiałów (technicznych, metodycznych) niezbędnych do pracy ze studentami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Co więcej, w odpowiedzi na pytanie nr 20 odnotowano 12 uwag na temat potrzeb materialnych nauczycieli (sprzęt komputerowy, materiały dydaktyczne, dodatkowe wynagrodzenie). Oto najbardziej charakterystyczna z nich:

Dostęp do narzędzi pracy ze studentami ze specjalnymi potrzebami, jak programy, sprzęt komputerowy i peryferia ułatwiające komunikację na poziomie, jakiego ci studenci wymagają (Respondent nr 30).

W edukacji zdalnej wyposażenie techniczne zarówno nauczyciela, jak i studentów jest w sposób oczywisty zagadnieniem pierwszorzędym.

**REKOMENDACJA 2:** Zapewnienie nauczycielom akademickim i studentom narzędzi (sprzętu komputerowego, oprogramowania, urządzeń peryferyjnych, materiałów dydaktycznych) niezbędnych w zdalnym nauczaniu włączającym.

#### 2.4.4. POSTAWA WOBEC NAUCZANIA ZDALNEGO

Aż 60% respondentów nie zgadza się ze stwierdzeniem, że edukacja zdalna korzystnie wpływa na dostępność edukacji dla studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z drugiej strony 60% ocenia jakość prowadzonych przez siebie zajęć zdalnych jako równie wysoką jak ja-

kość zajęć stacjonarnych. Biorąc pod uwagę tempo i warunki, w jakich nauczanie zdalne zostało wprowadzone do wyższych uczelni w związku z pandemią, wyniki te wydają się optymistyczne.

#### 2.4.5. POTRZEBA INFORMACJI

Kolejną wyrażaną potrzebą było informowanie nauczycieli przed pierwszymi zajęciami, że w ich grupie dydaktycznej pojawi się student ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wniosek taki wyraziło w wypowiedzi otwartej pięciu respondentów. Oto przykładowy fragment wypowiedzi:

Informacja. Skoro w mojej grupie są studenci o specjalnych potrzebach, powinienem to wiedzieć, aby mieć szansę te potrzeby spełnić, przygotować się do zajęć. Takiej informacji nigdy nie dostałem, ze szkoda dla studenta, reszty grupy i mnie. Dopiero po pewnym czasie, już w trakcie zajęć orientuję się (albo i nie), że student ma specjalne potrzeby. Szkoda (Respondent nr 3).

Nie sposób nie zgodzić się z zasadnością wyrażonej w powyższej wypowiedzi potrzebą informacji. Co prawda, zgodnie z teorią projektowania uniwersalnego (*universal design*), zajęcia na uczelni powinny być tak zaplanowane, aby mogły z nich w pełni korzystać wszystkie osoby, w swojej pełnej różnorodności (Karshmer, 2013). Jak pisze E. Domała-Zyśk (2013):

W przypadku edukacji uniwersyteckiej ideałem byłoby zaplanowanie i stworzenie tzw. włączających programów studiów (*inclusive curricula*), które oferowałyby wszystkim studentom szeroki wachlarz form studiowania i zaliczania w ramach tego samego kierunku studiów. Taka praktyka sprawiłaby, iż studenci niepełnosprawni nie czuliby się „specjalni” i wyróżniani w procesie edukacji (s. 74).

Z drugiej strony jednak świadomość, że w sali wykładowej (tak tradycyjnej, jak i wirtualnej) znajdują się studenci o określonych, specyficznych potrzebach edukacyjnych, byłaby nauczycielom pomocna. Postulat informowania nauczycieli przez administrację uczelni o niepełnospraw-

nościach studentów jest jednak niemożliwy do zrealizowania, ponieważ informacje na temat stanu zdrowia są chronione jako dane wrażliwe. Co więcej, student ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie ma obowiązku informować uczelni o swoich uwarunkowaniach zdrowotnych (Dz. U. z 2014 poz. 1182). Jeżeli zaś student dobrowolnie informuje administrację uczelni o swoich specjalnych potrzebach edukacyjnych, to uzasadnione byłoby, gdyby przedstawiciel Biura ds. Osób Niepełnosprawnych uczelni pytał studenta, czy i w jakim zakresie wyraża on zgodę na poinformowanie nauczycieli o jego specjalnych potrzebach, a w przypadku pozytywnej odpowiedzi przekazywał nauczycielom odpowiednią informację wraz z wytycznymi i ewentualnie kontaktem do współpracującego z uczelnią specjalisty (pedagog, psycholog) w razie potrzeby konsultacji. Z wywiadów z nauczycielami wynika, że czasami studenci sami informują prowadzących o swoich potrzebach. Wydaje się, że w obecnym stanie prawnym jest to dobre rozwiązanie

**REKOMENDACJA 3:** Informowanie nauczyciela o specjalnych potrzebach edukacyjnych studenta, o ile student wyrazi na to zgodę.

#### 2.4.6. POTRZEBA WSPARCIA PSYCHOLOGICZNEGO I PEDAGOGICZNEGO

Nauczyciele w kwestiach problematycznych związanych z nauczaniem studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą na ogół (w 76% przypadków) liczyć na pomoc kolegów wykładowców. Bardzo podobnie wygląda gotowość pomocy ze strony przełożonych nauczycieli – na ich wsparcie może liczyć 78% badanych. W przypadku problemów pojawiających się w związku ze zdalnym nauczaniem aż 94% nauczycieli chętnie zwraca się o pomoc do kolegów wykładowców, a 90% do przełożonych.

Jeżeli chodzi o wsparcie instytucjonalne ze strony uczelni, tu sytuacja jest bardzo zróżnicowana – 51% nauczycieli czuje się wspieranych (w tym 10,5% zdecydowanie), a 49% nie (w tym 13,2% zdecydowanie nie). Przy braku poczucia wsparcia ze strony uczelni badani wykładowcy

w zdecydowanej większości (75%) uważają, że nauczyciele akademicki nie powinni być odpowiedzialni za nauczanie studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Respondenci często zwracali uwagę na potrzebę zatrudnienia na uczelni pedagoga, psychologa lub asystenta:

Studenci mają tak różne specjalne potrzeby, że przypuszczam, że trudno byłoby mi dowiedzieć się o nich wszystkich podczas szkoleń, bez względu na ich potencjalną liczbę. Raczej potrzebowałabym wsparcia indywidualnego w momencie, kiedy taki student pojawia się i mogę dokładnie opisać swoje problemy i wątpliwości oraz potrzeby studenta. Zazwyczaj otrzymuję bardzo ogólne porady, niemające wiele wspólnego z nauczaniem i dotyczące spraw technicznych (np. transformacji podręcznika do wersji dla osób niedowidzących). A i tak najbardziej trudna jest praca ze studentami z problemami psychicznymi i tutaj potrzebuję najczęściej i najwięcej pomocy, której nawet pracownicy Biura ds. Osób Niepełnosprawnych nie potrafią (często nie mogą z powodów formalnych i prawnych) zaoferować (Respondent nr 49).

Zgodnie z *Rozporządzeniem MEN z 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz. U. z 2017 poz. 1578) w szkołach podstawowych i średnich uczniom z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych może towarzyszyć nauczyciel wspomagający. W chwili ukończenia szkoły średniej młodzi ludzie tracą jednak możliwość korzystania z pomocy takiego nauczyciela. Na wielu uczelniach działa Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych – z wypowiedzi badanych wynika, że pracownicy tych jednostek są potrzebni na uczelni, jednak niejednokrotnie nie mogą pomóc, będąc ograniczeni wymogami prawnymi. Co więcej, z wypowiedzi badanych wynika, że zatrudnieni na uczelniach pełnomocnicy osób niepełnosprawnych dzielą się z nauczycielami tylko ogólną wiedzą na temat poszczególnych niepełnosprawności, co często jest mało przydatne w pracy z poszczególnymi studentami. Każdy student ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma inne możliwości i ograniczenia. Nie jest możliwe pełne usystematyzowanie potrzeb (stworzenie jednej procedury np. dla studentów niewidomych czy niesłyszących), dlatego stały, bieżący dostęp do pomocy specjalistów

jest nauczycielom niezbędny przez cały rok akademicki. Według respondentów system edukacji włączającej na uczelniach oparty jest obecnie w dużej mierze na działaniach doraźnych i czynnościach improwizowanych. Oto przykładowa wypowiedź nauczyciela:

Odpowiedź powinna być systemowa, a nie indywidualna. Jeśli przyjmujemy osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na studia, powinniśmy stworzyć warunki umożliwiające im ich ukończenie. Nie mam pojęcia, jakie to mogą być rozwiązania, stąd moje problemy i problemy studentów (Respondent nr 66).

Nauczyciele oczekują precyzyjnych wytycznych i procedur oraz skierowanej do nich akcji informacyjnej. Postulat wprowadzenia rozwiązań systemowych dotyczących zdalnej edukacji włączającej w uczelniach jest ogólnie słuszny. Nie powinno być tak, że cały ciężar odpowiedzialności za rozpoznanie i zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych studentów leży na barkach nauczycieli, bez realnego wsparcia ze strony systemu edukacji. Jednakże należy zwrócić uwagę, że osoby niepełnosprawne powinny być traktowane indywidualnie, ponieważ ich potrzeby są jednostkowo różne (Domagała-Zyśk i in., 2017; Linder i in., 2020). Pełne sformalizowanie procedur postępowania ze studentem o danej niepełnosprawności byłoby niezgodne z zasadami współczesnej pedagogiki specjalnej, gdyż: „Niedopuszczalne jest sformalizowane i mechaniczne stosowanie metod postępowania, narzucone w sposób «urzędowy» w orzeczeniu przez specjalistów” (Krakowiak, 2021).

**REKOMENDACJA 4:** Nawiązanie przez uczelnie stałej współpracy z pedagogami i psychologami w celu umożliwienia nauczycielom akademickim skorzystania z konsultacji na temat studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

#### 2.4.7. PYTANIA O GRANICE INKLUZJI

W odpowiedzi na pytanie nr 20 pojawiły się interesujące wypowiedzi na temat granic inkluzji w kontekście specyfiki niektórych kierunków,

na których są bariery obiektywnie trudne do pokonania przez osoby z niektórymi dysfunkcjami. Są one np. na kierunkach technicznych:

Ze względu na specyfikę kierunków technicznych nie wszystkie osoby z niepełnosprawnościami mogą być studentami naszego wydziału, np. ktoś mający problem z poruszaniem się lub z komunikacją (problemy z mówieniem, widzeniem bądź słyszeniem) nigdy nie będzie mógł pracować na budowie, więc żadne rozwiązania techniczne w tym nie pomogą. Byłoby wskazane uświadamiać ludzi z niepełnosprawnościami, że należy się dobrze zastanowić, zanim wybierze się kierunek kształcenia; i nie jest to związane z niechęcią nauczania niepełnosprawnych, tylko ze specyfiką wykonywanego zawodu – tak jak w przypadku mojego wydziału. Bo cóż z tego, że przekazemy studentom odpowiednią wiedzę teoretyczną, mając wszelkie środki do nauki stacjonarnej i zdalnej (mój wydział posiada takie zaplecze), kiedy po latach studiów okaże się, że nie mogą nic z nią zrobić (Respondent nr 18).

Niestety inaczej jest w przypadku osób niewidomych – w przypadku zadań rachunkowych konieczny jest osobny tryb nauczania. Niemniej praca takiej osoby w charakterze projektanta jest jednak wykluczona (my uczymy między innymi rysować, zmysł widzenia jest konieczny) (Respondent nr 43).

Bariery dotyczą również kierunków medycznych:

trudno niejednokrotnie zrealizować planowane efekty uczenia się, student z ograniczeniami ma kłopot z np. wykonaniem pożądaney umiejętności praktycznej. Miałam kiedyś w oddziale noworodkowym studentkę na praktyce, która przez swą niesprawność – niedowład ręki nie była w stanie wykapać noworodka – podstawowej czynności na zaliczenie (Respondent nr 50).

Z uwagi na specyfikę kierunku studiów ograniczenia w korzystaniu z infrastruktury laboratoryjnej są trudne do uniknięcia (Respondent nr 24).

Inkluzja ma granice i – jakkolwiek są one ustawicznie przesuwane – nieuczciwością wobec kandydatów na studia byłoby sugerowanie, że obiektywne bariery nie istnieją. Z prawnego punktu widzenia studenci z niepełnosprawnościami nie mają ograniczeń w studiowaniu, jednakże w literaturze dotyczącej inkluzji mówi się o wprowadzaniu racjonalnych dostosowań (*reasonable adjustments*). Według E. Domagały-Zyśk (2018):

Racjonalne dostosowania i modyfikacje to zmiany w środowisku uczenia się, które umożliwiają uczniowi mającemu specjalne potrzeby edukacyjne uczenie się w optymalnych dla niego warunkach, nie powodując jednocześnie nadmiernego czy nieproporcjonalnego obciążenia organizatorów i innych uczestników procesu edukacji (s. 275).

**REKOMENDACJA 5:** Jasne przedstawianie kandydatom na etapie rekrutacji minimalnych warunków psychofizycznych niezbędnych do studiowania na danym kierunku i wykonywania danego zawodu.

## ZAKOŃCZENIE

Zdalna edukacja włączająca to nowe wyzwanie dla uczelni, przed którym stanęły w marcu 2019 roku. Mimo że epidemia COVID-19 już się skończyła, możliwe są w przyszłości inne sytuacje nadzwyczajne – kiedy autorka zaczynała pracę nad niniejszym artykułem, Polska doświadczała kryzysu na granicy z Białorusią, obecnie zaś światem wstrząsa rosyjska wojna w Ukrainie. Niezależnie od tych i innych dramatycznych wydarzeń teraz i w przyszłości nauka zdalna ma wiele zalet i może być praktycznym rozwiązaniem z innych powodów niż sytuacje kryzysowe (Faulconer i in., 2018; Oliveira i in., 2018; Domagała-Zyśk, 2020; Opara, 2020; Bagus i in., 2021). Niewątpliwie, elementy nauki zdalnej, w większym lub mniejszym zakresie, pozostaną w szkolnictwie wyższym niezależnie od sytuacji epidemicznej czy politycznej. Korzystając z zasobu, jakim jest już kilkuletnie doświadczenie środowiska akademickiego w zdalnej edukacji włączającej, warto przyrzeć się teorii i praktyce inkluzji w kontekście nauczania zdalnego z perspektywy potrzeb i możliwości aktorów grających główne role w szkolnictwie wyższym: wykładowców, studentów, a także władz i pracowników administracyjnych uczelni oraz ustawodawców. Powyższy artykuł jest próbą wstępnego zaprezentowania problemu z perspektywy nauczycieli akademickich.

## BIBLIOGRAFIA

- Alzueta, E., Perrin, P., Baker, F. C., Caffara, S., Ramos-Usuga, D., Yüksel, D., Arango-Lasprilla, J. C., 2020. How the COVID-19 pandemic has change our lives: A study of psychological correlates across 59 countries. *Journal of Clinical Psychology*, 77 (3), s. 556-570.
- Avdeeva, A. P., Zhuravlev, A. K., Nechushkin, Yu. V., Safonova, Yu. A., Tsyganenko, O., 2021. Psychological well-being of university teachers in pandemic. *Modern High Technologies*, 4, s. 117-123.
- Avramidis, E., Norwich, B., 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), s. 129-147.
- Bagus, N. M., Indrawati, I., Suwandi, I., Sukanadi, N., Laksmi, A., 2021. Learning from the past: the usefulness and challenges of online learning. *International Journal of Social Science*, 1 (4), s. 315-320.
- Boyle, C., Anderson, J., Allen, K. A., 2020. *The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education*. W: C. Boyle, J. Anderson, A. Page & S. Mavropoulou, eds. *Inclusive education: Global issues & controversies*. Leiden, Netherlands: Brill, s. 127-146.
- Domagała-Zyśk, E., 2013. *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się języka obcego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., 2018. Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. W: S. M. Kwiatkowski, red. *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 280-287.
- Domagała-Zyśk, E., red., 2020. *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E., Dłużniewska, A., 2017. Zasady postępowania diagnostycznego w badaniach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: K. Krakowiak, *Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 58-68.
- Dušan, R., Pajvančić-Cizelj, A., Cikic, J., 2020. COVID-19 in everyday life: Contextualizing the pandemic. *Sociologija*, 62 (4), s. 524-548.

- Faulconer, E. K., Gruss, A. M., 2018. A Review to Weigh the Pros and Cons of Online, Remote, and Distance Science Laboratory Experiences. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (2), s. 155-168.
- Harting, K., Erthal, M., 2005. History of Distance Learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 23, s. 35-44.
- Heba, A., 2009. Nauczanie na odległość – wczoraj i dziś. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4 (44-45), s. 145-150.
- Moriña, A., 2017. Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), s. 3-17.
- Oliveira, M., Penedo, A., Pereira, V., 2018. Distance education: advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, s. 139-152.
- Pregowska, A., Garlińska, M., Masztalerz, K., Osial, M., 2021. A Worldwide Journey through Distance Education-From the Post Office to Virtual, Augmented and Mixed Realities, and Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11, s. 1-26.
- Rzecznik Praw Obywatelskich, 2015. *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Skjerdingsstad, N., Johnson, M., Johnson, S., Hoffart, A., Ebrahimi, O., 2021. Parental burnout during the COVID-19 pandemic. *Family Process*, 61 (4), s. 1715-1729.
- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych*, 2014. Dz. U. z 2014 poz. 1182 ze zmianami.
- Yadav, M., Das, A., Sharma, S., Tiwari, A., 2015. 'Understanding teachers' concerns about inclusive education. *Asia Pacific Education Review*, 16, s. 653-662.

## Netografia

- Gewin, V., 2021. Pandemic burnout is rampant in academia. *Nature*, no. 591, s. 489-491. DOI: 10.1038/d41586-021-00663-2 (dostęp: 8.03.2023).
- Haleem, A., Javaid, M., Vaishya, R., 2020. Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *Current Medicine Research and Practice*. DOI: 10.1016/j.cmrp.2020.03.011 (dostęp: 23.02.2023).

- Hubackova, S., 2015. History and Perspectives of Elearning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, s. 1187-1190. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.04.594 (dostęp: 8.03.2023).
- Karshmer, A., 2013. *Universal Learning Design: a view from conceptual goals to the actual implementation*, <https://www.flickr.com/photos/radlicek/8485296456/> (dostęp: 15.03.2022).
- Kern, E., 2006. *A Survey of Teacher Attitude Regarding Inclusive Education Within an Urban School District*. PCOM Psychology Dissertations, [https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=psychology\\_dissertations](https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=psychology_dissertations) (dostęp: 25.01.2022).
- Khalifa, S. A. M., Swilam, M. M., El-Wahed, A. A. A., Du, M., El-See, H. H. R., Kai, G., Masry, S. H. D., Abdel-Daim, M. M., Zou, X., Halabi, M. F., Alsharif, S. M., El-Seedi, H. R., 2021. Beyond the Pandemic: COVID-19 Pandemic Changed the Face of Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (11), 5645, <https://doi.org/10.3390/ijerph18115645> (dostęp: 6.01.2022).
- Krakowiak, K., 2021. *Zasady kompleksowego i skoordynowanego wsparcia osób z niepełnosprawnościami we wspólnocie mierzącej do solidarności i odpowiedzialnego rozwoju*. 20210707\_KKrakowiak\_Zasady\_organizacji\_wsparcia\_niepełnosprawnych.pdf (dostęp: 21.02.2022).
- Lindner, K.-T., Schwab, S., 2020. Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450 (dostęp: 6.01.2022).
- Makowski, M., 2020. *Szkolenie dot. dostępności uczelni oraz edukacji włączającej dla wykładowców*. Dostępny w: <https://www.ujd.edu.pl/news/view/szkolenie-dot-dostepnosci-uczelni-oraz-edukacji-waczajacej-dla-wykladowcow> (dostęp: 21.02.2022).
- Moriña, A., Perera, R., Victor, H., Carballo, R., 2020. Training Needs of Academics on Inclusive Education and Disability. *SAGE Open*. DOI: 10.1177/2158244020962758 (dostęp: 19.02.2022).
- Nicholson, P., 2007. A history of E-learning: Echoes of the pioneers. *Computers and Education: E-Learning, from Theory to Practice*, <https://www.researchgate>.

- net/publication/286716707\_A\_history\_of\_E-learning\_Echoes\_of\_the\_pioneers, pp. 1-11 (dostęp 25.01.2022).
- Opara, E., 2020. *Online Distance Learning: An Alternative in a Time of Global Crisis*. Federal University of Technology, Minna Nigeria. DOI: 10.13140/RG.2.2.26792.72966/2 (dostęp: 12.02.2022).
- Priyanka, B. D., Costa, P., Nayak, R., 2015. Challenges in Distance Education in the 21st Century: With Special Reference to South Canara Region. *SSRN Electronic Journal*, [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2585482](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2585482) (dostęp: 12.02.2022).
- UNESCO, 2000. *Światowy raport nt. edukacji 2000: Włączanie i edukacja: dla wszystkich, bez wyjątku*. Paris: UNESCO.
- Warnes, E., Done, E., Knowler, H., 2021. Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*. DOI: 10.1111/1471-3802.12525 (dostęp: 6.01.2022).

ZDALNA EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA Z PERSPEKTYWY  
NAUCZYCIELI AKADEMICKICH  
ABSTRAKT

W artykule omówiono badania kwestionariuszowe dotyczące zdalnej edukacji włączającej, przeprowadzone w lutym i marcu 2022 roku wśród 74 pracowników dydaktycznych polskich uczelni wyższych, reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Na podstawie wyników badań wypracowano listę pięciu zaleceń dla szkół wyższych dotyczących zdalnej edukacji włączającej: 1) zapewnienie szkoleń dla wykładowców z zakresu edukacji włączającej w kontekście zdalnego nauczania; 2) zapewnienie nauczycielom akademickim i studentom narzędzi niezbędnych w zdalnym nauczaniu włączającym; 3) informowanie nauczyciela o specjalnych potrzebach edukacyjnych studenta, o ile student wyrazi na to zgodę; 4) nawiązanie przez uczelnie stałej współpracy z pedagogami i psychologami w celu umożliwienia nauczycielom akademickim skorzystania z konsultacji na temat studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; 5) jasne przedstawianie kandydatom na etapie rekrutacji minimalnych warunków psychofizycznych niezbędnych do studiowania na danym kierunku i wykonywania danego zawodu.

**Słowa kluczowe:** inkluzja, edukacja zdalna, nauczyciele akademicy, studenci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

REMOTE INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF  
ACADEMIC TEACHERS

ABSTRACT

The article discusses a survey on remote inclusive education, conducted in February and March 2022 among 74 Polish university teachers, representing various scientific disciplines. Based on the research results, the author made a list of recommendations for universities concerning remote inclusive education: 1) providing training for lecturers in the field of inclusive education in the context of distance learning; 2) providing academics and students with tools within an inclusive curriculum; 3) informing the teacher about the student's special educational needs, if the student agrees to do so; 4) establishing cooperation by universities with pedagogues and psychologists in order to enable academic teachers to get professional advice on students' special educational needs; 5) informing the candidates applying for admission to studies about the minimal psycho-physical conditions necessary to study and to perform their job in a given position.

**Keywords:** inclusion, remote education, academic teachers, students with special educational needs



## REKOMENDACJE



**KUL – Uczelnia dostępna**

## **WSPARCIE STUDENTÓW Z USZKODZENIEM SŁUCHU**

Opracowanie: Paulina Lewandowska, Ewa Domagała-Zyśk

Kluczowe jest ustalenie potrzeb studentów z uszkodzeniem słuchu, a przede wszystkim efektywnego sposobu komunikowania się. Mogą oni porozumiewać się z wykorzystaniem mowy fonicznej, pisma, języka migowego. Często korzystają z urządzeń wspomagających słyszenie.

W czasie pierwszej rozmowy warto ustalić zasady porozumiewania się, poznać używane przez studentów sprzęty oraz zachowania, które mogą pomóc w komunikacji.



### **ZASADY EFEKTYWNEJ KOMUNIKACJI Z OSOBĄ Z USZKODZENIEM SŁUCHU**

Zanim zaczniesz mówić, zwróć uwagę studenta na siebie – dzięki temu upewnisz się, że jest on w pełni świadomy, że zacząłeś mówić, i będzie mógł się skupić na twojej wypowiedzi.

Upewnij się, że pomieszczenie jest dobrze oświetlone – tym samym masz pewność, że twoja twarz i usta nie pozostają w cieniu i są przez cały czas widoczne.

Nie stój tyłem do okna, ponieważ nie tylko twoja twarz i usta znajdują się wtedy w cieniu, ale także światło z okna będzie raziło studenta w oczy.

Kiedy mówisz, nie zasłaniaj ust/twarzy rękoma lub/i przedmiotami – czy wiesz, że nawet bujna broda może być utrudnieniem w rozumieniu wypowiedzi, ponieważ może zasłaniać wargi?

Kiedy mówisz, nie odwracaj się tyłem do studenta – nie tylko twoja wypowiedź może wtedy nie dotrzeć do niego w całości lub częściowo, ale też wiele osób pośluguje się czytaniem z ruchu warg w celu lepszego rozumienia przekazu głosowego.

Nic nie mów, kiedy się pochylasz nad dokumentem bądź ekranem komputera – twoja twarz (cała lub jej część) może być niewidoczna dla studenta.

Upewnij się, że dźwięki otoczenia nie będą przeszkadzać w rozmowie. Może trzeba będzie przejść do innego pomieszczenia albo wyłączyć muzykę, która jest w tle.

Zdarza się, że komunikat nie dociera do studenta za pierwszym, drugim, a nawet trzecim razem, dlatego należy go cierpliwie powtórzyć. Można też sparafrazować komunikat bądź go zapisać.

Krzyczenie a nawet bardzo znaczne podniesienie głosu może przeszkadzać w rozumieniu. Najważniejsze jest to, by komunikat przekazać w wyraźny sposób, artykułując właściwie poszczególne słowa. Gestykulacja zgodna z treścią komunikatu i wyraźna mimika twarzy mogą ułatwić przekazanie informacji.

Można na początku rozmowy poprosić studenta, aby – jeśli będzie coś dla niego niezrozumiałego – nie obawiał się tego zasygnalizować.

Warto upewniać się, że dłuższe wypowiedzi są w pełni zrozumiane przez studenta, np. pytając go, czy ma jakieś pytanie, bądź dając mu chwilę na przetworzenie informacji. Takie krótkie przerywniki mogą pomóc uporządkować informacje oraz ewentualnie sformułować studentowi swoją myśl. Dłuższa koncentracja może nie sprzyjać przyswajaniu komunikatów.

Najważniejsze punkty z dłuższych lub skomplikowanych wypowiedzi warto zapisywać i przekazać studentowi notatkę ze spotkania. Dzięki temu będzie on mógł zapoznać się z informacjami także po spotkaniu.

Jeśli student coś notuje, warto w tym czasie nic nie mówić (zależy to od studenta i jego potrzeby patrzenia się na rozmówcę – nie każdy tego wymaga).

Ważna jest empatia oraz zrozumienie potrzeb studenta. Student z niepełnosprawnością łatwo orientuje się, jeśli ktoś jest niecierpliw czy opryskliwy, odpowiadając mu.

Warto być otwartym i nie obawiać się zadawać pytania o to, jak pomóc studentowi zrozumieć komunikaty.



## JEŚLI STUDENT NIESŁYSZĄCY KORZYSTA ZE WSPARCIA TŁUMACZA JĘZYKA MIGOWEGO

Należy pamiętać, że rozmowę prowadzimy nie z tłumaczem, ale z osobą niesłyszącą: na nią patrzymy, do niej się zwracamy.

Tłumacz nie jest ekspertem w każdej dziedzinie akademickiej, jest ekspertem w zakresie języka migowego. Czasem zatem może potrzebować wyjaśnienia niektórych pojęć tak, aby jak najdokładniej przekazać ich znaczenie osobie niesłyszącej. Bardziej skomplikowane pojęcia czy zagraniczne nazwiska warto zapisać.

W sytuacji tłumaczenia wykładu – zgodnie ze standardami pracy każdego tłumacza – powinien on otrzymać wcześniej jego tekst lub scenariusz, to umożliwi mu uprzednie zapoznanie się z tematyką zajęć i przygotowanie do pracy.



## DODATKOWE FORMY WSPARCIA

Studentom niesłyszącym i słabosłyszącym warto zaproponować także wsparcie w formie zapisywania symultanicznego wykładów lub/i przygotowywania z zajęć notatek.

Jeśli chcesz wzbogacić swoją wiedzę o tym, jak komunikować się i pracować z osobą z uszkodzeniem słuchu, bądź masz wątpliwości i obawy, to istnieją organizacje, które chętnie cię wesprą i podpowiedzą. Oto niektóre z nich:



#### Polskie organizacje:

„SUITA” Stowarzyszenie Mówiących Osób Niesłyszących i Użytkowników Implantów Słuchowych (Stowarzyszenie SUITA) – [www.suita.org](http://www.suita.org)

Polska Fundacja Osób Słabosłyszących (PFOS)  
[www.pfos.org.pl](http://www.pfos.org.pl)

Fundacja Akademia Młodych Głuchych (FAMG)  
[www.fundamg.pl](http://www.fundamg.pl)

#### Międzynarodowe organizacje:

International Federation of Hard of Hearing (IFHOH) – [www.ifhoh.org](http://www.ifhoh.org)

International Federation of Hard of Hearing Young People (IFHOHYP) – [www.ifhohyp.org](http://www.ifhohyp.org)

European Federation of Hard of Hearing People (EFHOH) – [www.efhoh.org](http://www.efhoh.org)

European Union of the Deaf (EUD) – [www.eud.eu](http://www.eud.eu)

European Union of The Deaf Youth (EUDY) – [eudy.info](http://eudy.info)



## WARTO PRZECZYTAĆ

Domagała-Zyśk, E., 2013. *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL. Dostępny w: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/257> (dostęp: 11.06.2023).

Domagała-Zyśk, E., 2015. Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska, red. *Z problematyki teatrolologii i pedagogiki*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 553-568.

- Domagała-Zyśk, E., 2016. Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących. W: W. Otrębski, K. Maryniarczyk, *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 41-53.
- Domagała-Zyśk, E., 2017a. Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 11/23, s. 53-66. Dostępny w: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/460> (dostęp: 11.06.2023).
- Domagała-Zyśk, E., 2017b. Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2, s. 105-114. Dostępny w: <http://hdl.handle.net/20.500.12153/462> (dostęp: 11.06.2023).



# WSPARCIE STUDENTÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

Opracowanie: Magdalena Gendek, Ewa Domagała-Zyśk

Przed opracowaniem strategii wspierania studenta niewidomego czy słabowidzącego warto z nim porozmawiać i ustalić jego potrzeby – istnieje wiele rodzajów dysfunkcji wzroku i wiele strategii wspierania osób z tymi dysfunkcjami.



## JAK EFEKTYWNE WSPIERAĆ STUDENTÓW NIEWIDOMYCH I SŁABOWIDZĄCYCH

Istnieje wiele urzędzeń wspierających osoby z niepełnosprawnością wzroku. Warto zapoznać się z nimi i ustalić ze studentem możliwości ich zastosowania w czasie zajęć na uczelni, konsultacji czy w nauczaniu zdalnym.

Studenci niewidomi i słabowidzący uczą się głównie, słuchając, co wymaga nagrywania zajęć. Wiąże się to z uzyskaniem zgody nie tylko osoby prowadzącej, ale także innych studentów w grupie, którzy np. zabierają głos w dyskusji, oraz ze zobowiązaniem się studenta do wykorzystania nagrań wyłącznie do pracy własnej – utrwalania treści z zajęć.

Jeśli na zajęciach obecni są studenci z niepełnosprawnością wzroku, należy stosować zasady audiodeskrypcji w czasie prezentacji rysunków, wykresów czy ilustracji. Filmy odtwarzane na zajęciach powinny mieć włączoną opcję audiodeskrypcji.

Podczas rozmowy z osobą niewidomą należy unikać wyrażen niejednoznacznych, np. „proszę położyć to tam”, „jak tutaj widzieć” – osoba niewidoma nie będzie mogła wykonać polecenia i zrozumieć kontekstu wypowiedzi.

Materiały do zajęć powinny być przekazywane w takiej formie, aby osoba niewidoma mogła je odczytać lub odsłuchać, czyli zgodnie z zasadami WCAG-2.

Przygotowywanie materiałów w piśmie Braille'a jest czasochłonne, zatem te, które wymagają takiej adaptacji, powinny być przekazane studentowi z dużym wyprzedzeniem czasowym.



#### PODCZAS WYKŁADÓW I ĆWICZEŃ ORAZ INNEGO RODZAJU ZAJĘĆ NA UCZELNI STUDENCI:

- ➔ słabowidzący powinni mieć możliwość otrzymania materiałów dydaktycznych od wykładowców w formie elektronicznej lub wydruku z powiększoną czcionką;
- ➔ słabowidzący oraz niewidomi powinni mieć możliwość korzystania podczas zajęć z własnego komputera/tabletu z zainstalowanym specjalistycznym oprogramowaniem;
- ➔ słabowidzący powinni mieć możliwość używania dodatkowych pomocy optycznych, np. mono okular, lupa.



#### PODCZAS ZALICZEŃ I EGZAMINÓW STUDENCI:

- ➔ niewidomi i słabowidzący powinni mieć możliwość wydłużenia czasu ich trwania;
- ➔ niewidomi i słabowidzący powinni mieć możliwość zdawania egzaminów pisemnych przy komputerze ze specjalistycznym oprogramowaniem;
- ➔ słabowidzący powinni mieć możliwość skorzystania z arkusza drukowanego powiększoną czcionką;
- ➔ niewidomi i słabowidzący powinni mieć możliwość skorzystania z ustnej formy egzaminu.



## DODATKOWE FORMY WSPARCIA

Równie ważne jak nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych jest dla studentów niewidomych i słabowidzących pełne funkcjonowanie w relacjach społecznych. Niektórzy studenci mogą w tym zakresie wymagać wsparcia ze strony opiekuna roku, tutora bądź wsparcia rówieśniczego.



## WARTO PRZECZYTAĆ

- Zadrożny, J., Wdówik, P., Dziwik-Kamińska, M., Wójtowicz, A., Garbat, M., 2007. *Studenci niewidomi i słabowidzący – poradnik dla wyższych uczelni*. Dostępny w: [https://firr.org.pl/wp-content/uploads/2018/04/FIRR\\_Poradnik\\_dla\\_uczelni\\_Uczelnia\\_dostepna.pdf](https://firr.org.pl/wp-content/uploads/2018/04/FIRR_Poradnik_dla_uczelni_Uczelnia_dostepna.pdf) (dostęp: 11.06.2023).
- Domagała-Zyśk, E., 2017. Możliwości i doświadczenia nauczania języka angielskiego jako obcego studentki z zespołem Ushera. W: E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek. *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*. Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 127-139.
- Szczupał, B., 2022. Edukacja akademicka w kontekście jej dostępności dla studentów niewidomych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41 (4), s. 193-209. Dostępny w: <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.4.193-209> (dostęp: 11.06.2023).



**KUL – Uczelnia dostępna**

## **WSPARCIE STUDENTÓW Z AUTYSTYCZNYM SPEKTRUM ZABURZEŃ**

Opracowanie: Anna Szudra-Barszcz, Ireneusz Bieniek, Ida Tymina, Ewa Domagała-Zyśk

Przed rozpoczęciem zajęć, na których obecny będzie student ze spektrum zaburzeń autystycznych (ASD), warto dowiedzieć się więcej o specyfice funkcjonowania osób z autyzmem i zespołem Aspergera. To pozwoli przewidzieć albo uprzedzić niektóre sytuacje.



### **NAJWAŻNIEJSZE ZASADY, KTÓRE WARTO WDRÓŻYĆ W PRACY W GRUPACH Z OSOBAMI Z ASD**

Jeśli wiesz, że w grupie/na roku jest student z ASD, porozmawiaj z nim, poznaj go, zapytaj, jak możesz go wesprzeć w studiowaniu.

Jeśli twoją uwagę przykuwają nietypowe zachowania studenta, a nie znasz ich powodu, porozmawiaj z nim na osobności, spróbuj poznać ich przyczynę.

Skoncentruj się na mocnych stronach studenta z autyzmem (na pewno takie posiada!), a nie na jego trudnościach.

Dbaj o komfortowe środowisko uczenia się – studenci z ASD mogą być nadwrażliwi na dźwięki, zapachy, ostre oświetlenie, co uniemożliwia im efektywne uczestnictwo w zajęciach.

Dbaj o to, aby polecenia były jednoznaczne, czytelne, a zadania zaopatrzone w instrukcje. Jeśli student ma trudność w zrozumieniu instrukcji i poleceń, zaoferuj pomoc w czasie konsultacji.

Jeśli jest to potrzebne, zaoferuj możliwość dostosowania formy zajęć, zaliczeń i egzaminów.

Zadbaj o wsparcie rówieśnicze. Ustal ze studentem, czy chce, żeby studenci w grupie/na roku wiedzieli o jego trudnościach – łatwiej będzie wtedy wspierać jego udział w pracach i projektach grupowych.



## PAMIĘTAJ

- ➔ Jeśli nie otrzymałeś oficjalnej informacji o uczestnictwie studenta z ASD w twoich zajęciach, to nie znaczy, że w grupie/na roku nie ma takich osób. Wielu studentów nie ujawnia swoich trudności w obawie przed reakcją ze strony otoczenia.
- ➔ Bądź uważny. Nie oceniaj pochopnie nietypowych zachowań studenta, ale staraj się poznać ich przyczyny.
- ➔ Studentowi z ASD nie brakuje pasji odkrywania. On/ona nie ma problemu z tym, jak zdobywać wiedzę, ale z tym jak realizować stawiane przed nim/nią zadania. Potrzebuje jednak do tego instrukcji (krok po kroku: w jaki sposób? gdzie? kiedy?).
- ➔ Każda osoba ze spektrum autyzmu jest inna. ASD jako sposób poznawania i reagowania na środowisko stanowi bardzo zróżnicowany pod kątem charakteru i natężenia zestaw trudności i szczególnych umiejętności.
- ➔ Jeśli poznałeś jednego studenta w spektrum, to znaczy, że znasz tylko jednego studenta w spektrum. Ze względu na specyfikę funkcjonowania osób z ASD każda z nich wymaga indywidualnego podejścia, form i charakteru wsparcia.



## DODATKOWE FORMY WSPARCIA

Studenci z ASD czasami potrzebują indywidualnego wsparcia akademickiego i personalnego – może je zaoferować opiekun roku, tutor lub inny student, który przyjmie rolę tutora rówieśniczego.



## WARTO PRZECZYTAĆ

Domagała-Zysk, E., 2019. Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje. W: A. Prokopiak, red. *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 139-158.

Stefańska-Klar, R., 2010. Studenci ze spektrum autyzmu. Funkcjonowanie, czynniki powodzenia, warunki skutecznego wsparcia. W: I. Bieńkowska, red. *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych: tom 2*. Gliwice-Kraków: Wydawnictwo „scriptum”, s. 91-107.



**KUL – Uczelnia dostępna**

## **WSPARCIE STUDENTÓW Z CHOROBIAMI PRZEWLEKŁYMI**

Opracowanie: Magdalena Bednarska, Ewa Domagała-Zyśk

We wspieraniu studentów z chorobami przewlekłymi kluczowe jest ustalenie, jakiej choroby doświadcza student i jaki wpływ ma ona na jego funkcjonowanie. Od tego będą zależały szczegółowe działania wspierające. Są jednak ogólne zasady, które można stosować w pracy ze studentami z chorobami przewlekłymi.



### **OGÓLNE ZASADY WSPIERANIA STUDENTÓW Z CHOROBIAMI PRZEWLEKŁYMI**

Postaraj się zdobyć ogólne informacje na temat choroby. Stwórz przestrzeń, aby student o swojej chorobie mógł cię poinformować. Warto zadbać o to wcześniej, niż nastąpi zaostrzenie choroby bądź zaskoczą cię jej objawy.

Skoncentruj się na mocnych stronach studenta z chorobą przewlekłą. Nie traktuj go inaczej niż innych studentów. Wymagaj od niego wiedzy, zaangażowania, zachęcaj do rozwoju, dostrzegaj jego trudności i wspieraj, gdy tego potrzebuje.

Choroby przewlekłe mają swoją specyfikę – objawy mogą się utrzymywać bądź wycofywać. W zależności od tego samopoczucie i możliwości studenta mogą kształtować się różnie. Uwzględnij to w pracy z nim – obserwuj, pytaj, jak możesz mu pomóc. Motywuj i okaż faktyczne zainteresowanie jego sprawami – pokaż możliwe rozwiązania, jeśli przyjmuje postawę rezygnacji.

Dbaj o komfortowe środowisko uczenia się – w zależności od choroby różne czynniki mogą nasilać jej objawy. Studenci z chorobami przewlekłymi mogą być nadwrażliwi na migające światło, zbyt długi czas zajęć bez regularnych przerw, izolację z powodu choroby.

Jeśli jest to potrzebne, zaoferuj możliwość dostosowania formy zajęć, zaliczeń i egzaminów, bądź elastyczny w wyznaczaniu terminów zaliczeń czy oddania prac.

Zadbaj o wsparcie rówieśnicze. Ustal ze studentem, czy chciałby, żeby jego grupa wiedziała o jego chorobie, możliwych trudnościach i oczekiwanych sposobach wsparcia – łatwiej będzie wtedy wspierać jego udział w pracach i projektach grupowych.

Zadbaj o opiekę i bezpieczeństwo studenta. Przebieg niektórych chorób przewlekłych może być trudny dla chorego i jego otoczenia, np. w przypadku epilepsji mogą pojawić się napady z drgawkami i utratą świadomości. Warto, aby przynajmniej 1-2 osoby w grupie wiedziały, że student choruje i chciały oraz umiały mu pomóc, gdy będzie taka potrzeba.

Poinformuj studenta, że twoja wiedza o jego chorobie służy jedynie podjęciu właściwych czynności w specyficznych dla choroby sytuacjach lub pozwala na reorganizację zajęć czy ustalenie zasad, które specyfikę choroby będą uwzględniać (np. potrzeba zmiany pozycji ciała przy chorobach narządu ruchu czy kręgosłupa, spożycia napoju lub pokarmu przy cukrzycy, chorobach nerek czy przyjęcia leku o określonej porze).

Poinformuj studenta o możliwościach wsparcia oferowanych przez uczelnię. Będąc opiekunem roku, tutorem, buduj zaufanie, zadbaj o przestrzeń, by student faktycznie miał poczucie bycia wspieranym.

Istnieje wiele stowarzyszeń, instytucji i innych organizacji działających na rzecz osób z określoną chorobą przewlekłą. Skorzystaj ze stron internetowych tych organizacji, skontaktuj się – eksperci tych organizacji chętnie udzielają wsparcia i pomocy.



## DODATKOWE FORMY WSPARCIA

Studenci z chorobami przewlekłymi mogą potrzebować indywidualnego wsparcia akademickiego i personalnego (w zależności od choroby). Może je zaoferować opiekun roku, tutor lub inny student, który przyjmie rolę tutora rówieśniczego.



## DODATKOWO

Weź udział w szkoleniu na temat udzielania pierwszej pomocy. Dobrze, aby szkolenie obejmowało pomoc w najczęściej występujących chorobach przewlekłych. To pozwoli ci zdobyć wiedzę, umiejętności i poczuć się pewniej w kontakcie z osobą chorującą.



## WARTO PRZECZYTAĆ

Domagała-Zyśk, E., 2012. Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym. W: E. Domagała-Zyśk, red. *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 111-126.



**KUL – Uczelnia dostępna**

## **WSPARCIE STUDENTÓW Z DYSFUNKCJĄ NARZĄDU RUCHU**

Opracowanie: Paulina Korach, Ewa Cieplińska-Truchan, Ewa Domagała-Zyśk

Podczas wspierania studentów z niepełnosprawnością ruchową istotne jest, aby student samodzielnie mógł wyrazić swoje potrzeby i wskazać zakres, w którym owa pomoc będzie niezbędna. Kluczowe jest także, by każdy student z niepełnosprawnością ruchową mógł wyrazić swoje potrzeby we własnym imieniu.



### **JAKIEGO RODZAJU WSPARCIA MOŻE POTRZEBOWAĆ STUDENT Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ NARZĄDU RUCHU**

Należy umożliwić studentom nagrywanie zajęć. Wiele osób z niepełnosprawnością ruchową nie może samodzielnie przygotować notatek z ćwiczeń lub wykładów.

Ułatwieniem dla studentów jest przygotowanie przez wykładowców plików zawierających najważniejsze informacje i treści programowe z poszczególnych przedmiotów. Pliki mogą zawierać linki, dzięki którym student może odszukać omawiane zagadnienia. Można także przygotować notatki zawierające słowa kluczowe – to, na co powinien zwrócić uwagę student, przygotowując się do zaliczeń, egzaminów czy wykonując prace etapowe.

Osoby z niepełnosprawnością ruchową często mają duże problemy z zaznaczeniem małych elementów na monitorze komputera, np. podczas zaliczeń czy egzaminów. Czas na wykonanie zadania powinien być wydłużony. Forma przeprowadzania zaliczeń, egzaminów może być zmieniona na ustną (jeśli niepełnosprawność ruchowa nie dotyczy niepełnosprawności w obrębie narządu mowy).

W edukacji zdalnej należy pamiętać, że student z ograniczoną sprawnością ruchową potrzebuje więcej czasu na włączenie/wyłączenie mikrofonu/kamery. Pomocne może okazać się wykonanie tego zadania przez osobę organizującą spotkanie.

Studenci korzystający z wózka inwalidzkiego, kul czy balkonika muszą te przedmioty ortopedyczne mieć zawsze w zasięgu ręki (nawet jeżeli się z wózka inwalidzkiego przesiadają), gdyż ten sprzęt jest im niezbędny, by się poruszać.

Jeżeli student, z którym rozmawiamy, ze względu na swój stan zdrowia może tylko siedzieć, nauczyciel akademicki również powinien usiąść. Dzięki temu rozmowa będzie miała bardziej wygodny przebieg, a student nie poczuje się przytłoczony.

Bardzo często osoby z dysfunkcją narządu ruchu mają dysfunkcję w obrębie mięśni twarzy, dlatego potrzebują więcej czasu na wypowiedź ustną. Często potrzebują również więcej czasu, by zacząć swoją wypowiedź.

Studenci z dysfunkcją kończyn górnych, formułując pisemną wypowiedź, potrzebują na jej zanotowanie więcej miejsca, dlatego warto, by otrzymali więcej arkuszy papieru do dyspozycji. Dobrze, jeżeli jest to papier w linię lub w kratkę, co pozwala im utrzymać pismo w liniaturze.



## **JEŚLI STUDENT Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ NARZĄDU RUCHU KORZYSTA ZE WSPARCIA ASYSTENTA NA UCZELNI**

Należy pamiętać, że rozmowę prowadzimy nie z asystentem, ale z osobą z niepełnosprawnością ruchową i to do niej kierujemy komunikaty.

Podczas korzystania z pomocy asystenta pamiętajmy, że to student ostatecznie decyduje, jaki zakres wsparcia jest potrzebny i w jakiej formie, np. w jakiej formie należy przygotować notatkę z zajęć itd. Asystent jest tylko pomocnikiem w tych czynnościach, których student nie jest w stanie wykonać samodzielnie.



## DODATKOWE FORMY WSPARCIA

Dla studentów z niepełnosprawnością ruchową nawet podczas zajęć stacjonarnych dobrym wsparciem może być ciągłe korzystanie z urządzeń elektronicznych (laptop, tablet, smartfon).

Jeżeli prowadzone są zajęcia w tzw. blokach po 5-6 godzin, pamiętajmy, że u studentów z niepełnosprawnością narządu ruchu następuje szybsza męczliwość, stąd niezbędne są częstsze przerwy.



## WARTO PRZECZYTAĆ

*ABC dostępności*, b. d. Dostępny w:

<http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1805453;jsessionid=D49703003512C00C28019559088764A4> (dostęp: 22.12.2022).

Barłóg, K., 2017. Inkluzja społeczna, edukacyjna a problemy młodych osób z ograniczeniami sprawności. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXXVI, 2, s. 171-183.

Cohen, J., *Praktyczny poradnik savoir-vivre wobec osób niepełnosprawnych*, b. d. Dostępny w: <https://www.power.gov.pl/media/13600/praktyczny-poradnik-savoir-vivre-wobec-ON.pdf> (dostęp: 22.12.2022).

Domagała-Zyśk, E., 2021. Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska, red. *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesora Doroty Komasa-Bieli*. Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 858-870.



## BIOGRAMY AUTORÓW

DR MAGDALENA BEDNARSKA – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, surdopedagog, tłumacz i wykładowca języka migowego. Autorka kilkunastu artykułów i uczestniczka polskich oraz zagranicznych konferencji z zakresu pedagogiki specjalnej. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół chrześcijańskiego wymiaru pedagogiki specjalnej – surdopedagogiki, a także funkcjonowania osób z chorobą przewlekłą – epilepsją. Zaangażowana w różne działania na rzecz osób niesłyszących i słabosłyszących: tłumaczenie Eucharystii na język migowy, prowadzenie katechez i rekolekcji. Stypendystka projektu PROM na University of Central Lancashire (Deaf Studies Department) w Preston (Anglia). Jej rozprawa doktorska dotycząca religijności osób niesłyszących i słabosłyszących została wyróżniona przez Radę Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

MARTA CHOMICZ – filolog, surdopedagog, lektor języka angielskiego. Absolwentka Instytutu Anglistyki Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Przygotowuje rozprawę doktorską pt. *Strategie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim jako obcym uczniów i studentów niesłyszących i słabosłyszących* pod kierunkiem dr hab. Ewy Domały-Zyśk, prof. KUL. Pracuje w Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych w Warszawie, specjalizując się w nauczaniu języka angielskiego studentów niesłyszących i słabosłyszących.

DR HAB. EWA DOMAGAŁA-ZYŚK, PROF. KUL – pedagog, kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubel-

skiego Jana Pawła II. Prowadzi badania m.in. w zakresie pedagogiki młodzieży, dorosłych i osób starszych z niepełnosprawnościami oraz specjalnymi i indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi, a także surdologlottodydaktyki. Koordynator kilkunastu projektów edukacyjnych (także międzynarodowych), w tym kilku w zakresie edukacji akademickiej osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Napisała lub zredagowała kilkanaście monografii i ponad 150 artykułów naukowych. Ostatnio pod jej redakcją ukazały się publikacje: *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19* (Episteme 2020), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (Episteme 2021) oraz *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners. Teaching Strategies and Interventions* (Routledge 2021).

MAGDALENA GENDEK – pedagog specjalny. Absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Specjalizuje się w tyflopedagogice, edukacji wczesnoszkolnej oraz pedagogice osób z autyzmem. Pracuje w liceum ogólnokształcącym z oddziałami integracyjnymi jako nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne. Interesuje się promowaniem aktywnego rozwoju zainteresowań i talentów wśród osób z niepełnosprawnością wzroku, a także ich integracją ze środowiskiem osób pełnosprawnych.

PAULINA LEWANDOWSKA – doktorantka Szkoły Doktorskiej KUL w dyscyplinie pedagogika. Uzyskała stopień magistra dziennikarstwa i komunikacji społecznej oraz pedagogiki specjalnej. Studiowała na University of Central Lancashire w Preston (Anglia). Pełni funkcję sekretarza International Federation of Hard of Hearing Young People (IFHOHYP), wiceprezesa „SUITA” Stowarzyszenia Mówiących Osób Niedosłyszących i Użytkowników Implantów Słuchowych oraz prezesa Koła Naukowego Pedagogiki Specjalnej. Jej pedagogiczne zainteresowania badawcze koncentrują się m.in. wokół tematów związanych z osoba-

mi z uszkodzeniem słuchu (w szczególności słabosłyszących), dostępnością społeczną i edukacyjną (inkluzyjną) oraz nieformalną edukacją.

DR ANNA SZUDRA-BARSZCZ – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. W badaniach naukowych i pracy dydaktycznej specjalizuje się w filozofii wychowania, etyce pedagogicznej oraz edukacji i wychowaniu osób ze spektrum autyzmu. Prowadziła zajęcia terapeutyczne dla dzieci z ASD, a obecnie współpracuje ze szkołami w obszarze wspierania uczniów ze spektrum autyzmu w procesie ich edukacji.

DAWID TURKIEWICZ – pedagog specjalny. Absolwent pedagogiki specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, asystent w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Instytutu Pedagogiki KUL. Specjalizuje się w edukacji włączającej, a także w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest certyfikowanym diagnostą i terapeutą w zakresie terapii ręki oraz integracji sensorycznej. Ukończył kurs IV stopnia języka migowego. Pracuje także w szkole podstawowej jako nauczyciel współorganizujący kształcenie specjalne oraz rewalidator. Podnosi swoją wiedzę i umiejętności, biorąc udział w szkoleniach, kursach i konferencjach. Posiada doświadczenie w pracy z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane w tej książce teksty dotrą do jak najszerszej grupy Czytelników:

- uczniów szkół średnich doświadczających niepełnosprawności czy choroby, którzy rozważają podjęcie studiów – Drodzy Uczniowie, uczelnia może być DOSTĘPNA, osiągalna i może stać się dobrym miejscem Waszego rozwoju intelektualnego i osobowego!

- nauczycieli akademickich, zwłaszcza tych, którzy rozpoczynają przygodę nauczania na uczelni – Drodzy Nauczyciele Akademicy, prowadzone przez Was zajęcia mogą być zajęciami o wysokiej jakości, a jednocześnie DOSTĘPNYMI dla studentów ze zróżnicowanymi potrzebami!

- badaczy – Drodzy Badacze, zagadnienia dotyczące DOSTĘPNOŚCI akademickiej, zwłaszcza gdy są prowadzone w nurcie partycypacyjnym, są nie tylko badaniami budującymi nasz dorobek naukowy, ale badaniami mającymi realny potencjał wpływania na zmiany edukacyjne i społeczne.

*Ewa Domagała-Zyśk  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

Doceniam zamysł, który przyświecał Autorom książki oraz Pani Redaktor. Możliwość poznania przez Czytelników specyfiki niepełnosprawności wzroku i słuchu, zaburzeń ze spektrum autyzmu czy padaczki stwarza korzystne podłoże do podejmowania działań na rzecz dostosowywania środowiska uczelni i procesu uczenia się do specyficznych potrzeb tych grup studentów.

*Monika Parchomiuk  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*

Jestem przekonana, iż książka pod redakcją Ewy Domagały-Zyśk będzie stanowiła istotny głos w zakresie budowania jakości edukacji włączającej na etapie szkoły wyższej oraz przygotowania kadr dydaktyczno-naukowych do tworzenia uczelni dostępnej. Polecam Czytelniczkom tę książkę!

*Beata Jachimczak  
Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu*



**Fundusze Europejskie**  
Wiedza Edukacja Rozwój



**Rzeczpospolita  
Polska**

**Unia Europejska**  
Europejski Fundusz Społeczny



Projekt „KUL – uczelnia bez barier” współfinansowany z Funduszy Europejskich w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



ISBN 978-83-8288-115-8

Egzemplarz bezpłatny