

Ewa Domagała-Zyśk

DOSTĘPNA

EDUKACJA

AKADEMICKA

Wydawnictwo KUL



**DOSTĘPNA
EDUKACJA
AKADEMICKA**

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

Wydział Nauk Społecznych



Ewa Domagała-Zyśk

DOSTĘPNA EDUKACJA AKADEMICKA



Wydawnictwo KUL
Lublin 2023

Recenzenci
dr hab. Zofia Palak, UMCS
dr hab. Agnieszka Żyta, UWM

Opracowanie redakcyjne
Ewelina Fatyga

Opracowanie komputerowe
Zuzanna Guty

Opracowanie grafik
Urszula Kmita

Projekt okładki i stron tytułowych
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 978-83-8288-137-0
DOI: 10.31743/kul.9788382881370

Egzemplarz bezpłatny

Licencja (4.0 (CC BY NC))

Wydawnictwo KUL, ul. Konstantynów 1H, 20-708 Lublin, tel. 81 45 45 678
e-mail: 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

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I. Nowa kultura dostępnego studiowania	11
1.1. Tworzenie środowisk uczenia się	11
1.2. Model uczenia się z doświadczenia	15
1.3. Model odwróconej lekcji	20
1.4. Modele uczenia się z wykorzystaniem technologii	30
1.4.1. Model TPACK	31
1.4.2. Model I-TPACK	35
1.5. Projektowanie uniwersalne w dostępnej edukacji akademickiej	44
1.5.1. Założenia modelu projektowania uniwersalnego	44
1.5.2. Założenia modelu projektowania uniwersalnego w edukacji ..	48
1.5.3. Model projektowania uniwersalnego w edukacji akademickiej	50
Rozdział II. Studiowanie w kontekście niepełnosprawności i choroby.	59
2.1. Generacja Z na uczelniach	59
2.2. Studenci z niepełnosprawnościami i chorobami	
przewlekłymi	60
2.2.1. Modele postrzegania niepełnosprawności i choroby	62
2.2.2. Personalistyczna percepcja osoby z niepełnosprawnością	63
2.2.3. Ujawnianie i nieujawnianie niepełnosprawności i choroby	66
2.2.4. Samorzeczność	69
2.3. Bariery w dostępnym studiowaniu	71
2.3.1. Bariery świadomościowe	72
2.3.2. Trudności organizacyjne	75
2.3.3. Mikroagresja	76

Rozdział III. Dostępność i adekwatne wspieranie w edukacji akademickiej	79
3.1. Dostępność w procesie przejścia ze szkoły na uczelnię i procesie rekrutacji	80
3.2. Personalizacja procesu kształcenia	83
3.2.1. Indywidualny Plan Wsparcia	84
3.2.2. Planowanie zajęć z udziałem studentów z niepełnosprawnościami	85
3.2.3. Racjonalne dostosowania i modyfikacje	87
3.3. Wsparcie osobowe	91
3.3.1. Wsparcie ze strony nauczycieli akademickich	91
3.3.2. Wsparcie specjalistów oraz pracowników administracji i obsługi uczelni	92
3.3.3. Tutoring akademicki i personalny	94
3.4. Budowanie poczucia przynależności	95
 Rozdział IV. Model edukacji dostępnej dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi	99
4.1. Model dostępnej edukacji na uczelni wyższej	100
4.2. Uczelnia dostępna – inspiracje i przykłady dobrych praktyk	103
4.2.1. Lektorat dostępny – surdologlottodydaktyka na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II	103
4.2.2. Dostępne studiowanie w formule online – Universitat Oberta de Catalunya	106
4.2.3. Doradca studiowania – University of Groningen	110
 Zamiast zakończenia: to doświadczenie się nie kończy	113
Bibliografia	115

Wstęp

Wkrótce po rozpoczęciu pracy w roli nauczyciela akademickiego w KUL zaczęła się moja niezwykle intensywna przygoda w postaci pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, chorobami przewlekłymi i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, szczególnie ze studentami niesłyszącymi i słabosłyszącymi. W pierwszych latach XXI wieku na polskie uczelnie dotarli bowiem absolwenci szkół i klas integracyjnych, którzy, pomimo trudności w widzeniu, słyszeniu czy poruszaniu się, odważyli się sięgnąć po swoje marzenia związane ze studiowaniem. Wspierani w szkołach przez swoich nauczycieli i wychowawców mieli prawo oczekiwać, że otrzymają wsparcie także na uczelniach. I tak rzeczywiście się działo, chociaż w tym pierwszym okresie wiele decyzji podejmowanych było spontanicznie, bez pogłębionego rozeznania potrzeb i w oparciu o niezbyt bogate zasoby materialne, informacyjne i osobowe poszczególnych uczelni.

Jedną z form wsparcia było tworzenie zindywidualizowanych lektoratów języka obcego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących – taki lektorat jest prowadzony przeze mnie na KUL-u od roku 1999. Jest to wspaniała droga wzajemnego uczenia się i współpracy ze studentami w celu coraz lepszego rozeznawania ich możliwości oraz odpowiadania na ich potrzeby i postulaty, jak również dzielenia się wypracowanymi strategiami z innymi nauczycielami, w innych środowiskach uniwersyteckich – krajowych i zagranicznych. Wszyscy się uczyliśmy i nadal uczymy, ale z pewnością można powiedzieć, że „odrobiliśmy niejedno zadanie domowe” i znacznie więcej niż ćwierć wieku temu wiemy nie tylko o surdoglottodydaktyce – dydaktyce nauczania języka osób

z uszkodzeniami słuchu – lecz także o roli studiów wyższych w rozwoju osobistym, edukacyjnym i zawodowym studentów z różnymi niepełnosprawnościami oraz o strategiach adekwatnego wspierania procesu ich studiowania i ogólnego rozwoju osobowego.

Celem niniejszej publikacji jest przedstawienie założeń i przykładów dostępnej edukacji wyższej dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami, które zostały opracowane zarówno na podstawie wyników licznych prac badawczych, analizy doświadczeń stosowanych na poszczególnych uczelniach krajowych i zagranicznych, jak też własnych doświadczeń, badań i metodycznej refleksji nad uczelnianą „dydaktyką dostępną”.

W pierwszym rozdziale zaprezentowano strategię nowego podejścia do dydaktyki akademickiej na podstawie postulatów Douglasa Thomasa i Johna Browna, którzy twierdzą – po dokonaniu szczegółowej analizy uwarunkowań społecznych, technologicznych, politycznych czy psychologicznych studiowania – że zadaniem współczesnej uczelni jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim tworzenie środowiska (wspólnoty) uczenia się. W takim środowisku, dzięki odpowiednim zasobom, strategiom motywacyjnym i metodycznym, studenci i ich nauczyciele chcą coraz głębiej poznawać rzeczywistość i wypracowywać sposoby jej zmieniania. To „czynienie sobie ziemi poddaną” może oznaczać aktywność zarówno na polu medycyny, inżynierii, jak i nauk społecznych, humanistycznych czy artystycznych. Tak rozumiany proces studiowania jest działaniem, które powinno pozostawać w zasięgu każdej osoby posiadającej niezbędny potencjał poznawczy, niezależnie od doświadczanych przez nią chorób czy niepełnosprawności. Bowiem niepełnosprawność albo choroba przewlekła, wrodzona, ale także ta nabyta w ciągu życia – są nieodłączną częścią naszej egzystencji i manifestacją przygodności bytu ludzkiego (Chudy 2006, 2007). To poczucie wspólnoty losu inspirowane do uważności, jak również do kreatywności w poszukiwaniach metod i strategii uczynienia dydaktyki akademickiej prawdziwie dostępną. Zaprezentowane w rozdziale główne modele dostępnej dydaktyki akademickiej: model uczenia się z doświadczenia, model odwróconego uczenia się, modele

TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge) i I-TPACK (Inclusive Technology, Pedagogy and Content Knowledge) oraz model projektowania uniwersalnego w edukacji mogą być przydatne w uczeniu się i nauczaniu akademickim na dowolnym kierunku studiów.

Drugi rozdział przedstawia wybrane uwarunkowania studiowania w kontekście niepełnosprawności lub choroby. Skoncentrowano się w nim nie tyle na analizie szczegółowej kondycji osób doświadczających danej choroby czy niepełnosprawności (na ten temat dostępne są bowiem inne publikacje), ile na wskazaniu nowych, bardziej ogólnych zjawisk dotyczących np. zagadnienia ujawniania lub nieujawniania niepełnosprawności i konsekwencji tych decyzji, samorzecznictwa, a także barier świadomościowych czy zjawiska mikroagresji.

W kolejnym rozdziale zaprezentowano uwarunkowania, strategie i ewaluacje rozmaitych metod i sposobów wspierania studentów z niepełnosprawnościami oraz chorobami przewlekłymi w edukacji akademickiej. W tej części skupiono się nie tyle na opisie konkretnych rozwiązań technicznych czy metodycznych, ile na ukazaniu swoistej „mapy wsparcia” w ujęciu procesualnym. O ile poszczególne techniki wspierania mogą być różne – i zawsze powinny być dostosowane do potrzeb danej osoby w konkretnym momencie jej studiowania – o tyle scharakteryzowane w tym rozdziale podejścia i zasady wspierania są uniwersalne. Szczególną uwagę poświęcono roli samych studentów z niepełnosprawnościami, są oni bowiem ekspertami we własnej sprawie i jedynie uznając ich podmiotowość w tym procesie, można kreować dostępność uczelni i adekwatnie ich wspierać.

Przedostatni rozdział przedstawia model edukacji dostępnej, w którym wskazano osiem wymiarów dostępności, poczynsz od zapisów dotyczących tworzenia równych szans dla studentów z niepełnosprawnościami w misji i wizji uczelni oraz statucie uczelni, poprzez dostępność środowiska uczenia się, wspieranie całej społeczności akademickiej w kontekście niepełnosprawności, a więc zarówno studentów z niepełnosprawnościami, jak i pracowników, po wsparcie w przejściu na rynek pracy. Działaniom towarzyszy też stałe monitorowanie i ewaluacja oraz zaangażowanie uczelni w badania naukowe nad niepełnosprawnością.

Książkę zamyka rozdział, w którym zawarto inspirujące przykłady rozwiązań zapewniających dostępność studiowania: wsparcie przez asystenta uczenia się (University of Groningen), surdologlottodydaktykę akademicką (KUL) oraz model budowania dostępności w programach zdalnego studiowania (Open University of Catalonia).

Serdecznie dziękuję Paniom Recenzentkom tej publikacji – dr hab. prof. UMCS Zofii Palak oraz dr hab. prof. UWM Agnieszce Życie za pracę włożoną w zrecenzowanie tej publikacji oraz cenne inspiracje do wprowadzenia zmian i uzupełnień w pierwszej wersji.

Jako autorka wyrażam nadzieję, że zapoznanie się z tą publikacją będzie dla Szanownych Państwa Czytelniczek i Czytelników narzędziem zmiany – zarówno na poziomie własnego warsztatu metodycznego, jak też decyzji podejmowanych w Państwa uczelniach. W sposób szczególny dedykuję tę książkę osobom rozpoczynającym pracę w roli nauczycieli akademickich, wyrażając pragnienie, aby zagadnienie dostępności studiowania osób z niepełnosprawności i chorobami przewlekłymi stało się istotnym elementem Państwa pracy i źródłem kolejnych, jeszcze doskonalszych opracowań tego ważnego tematu.

Rozdział I. Nowa kultura dostępnego studiowania

Autorzy narzędzia do badania poziomu dostępności instytucji edukacyjnych znanego jako „Indeks inkluzji” (Booth, Ainscow 2002) słusznie zauważają, że zasadniczym zagadnieniem w zakresie budowania dostępności nie są takie czy inne urządzenia, ale towarzyszące wszystkim zainteresowanym osobom przekonanie o istotnym znaczeniu dostępnej edukacji i konieczności wspierania osób ze szczególnymi potrzebami w edukacji akademickiej. Podejmując zatem zagadnienie dostępności edukacji wyższej dla studentów z niepełnosprawnościami, warto rozpocząć od rozeznania wyznaczników współczesnej nowej kultury uczenia się i nowych modeli dydaktyki akademickiej.

1.1. Tworzenie środowisk uczenia się

Badacze współczesnej rzeczywistości edukacyjnej zauważają, że potrzebujemy obecnie na nowo określić, czym jest uczenie się, jak przebiega ten proces i jak można go wspierać. Na przestrzeni wielu poprzednich dziesięcioleci uczenie się było bowiem nieodłączne od nauczania; zdaniem zarówno teoretyków edukacji, jak i praktyków – nauczycieli uczenie się mogło w zasadzie zachodzić jedynie jako konsekwencja nauczania.

Dzisiaj coraz głośniej mówimy o tym, że uczenie się jest procesem wzajemnego inspirowania się ucznia i nauczyciela, jest wspólnie pokonywaną drogą, procesem, w czasie którego nauczyciel nie jest nieomylnym „posiadaczem wiedzy”, lecz doradcą, tutorem, facylitatorem, mentorem, mistrzem i przewodnikiem po jej meandrach. Oczekuje się, że będzie on wskazywał istotne treści i znanymi sobie metodami wspierał ucznia w przyswojeniu wiedzy, nabyciu umiejętności i rozwinięciu kompetencji. Jednocześnie znacznej zmianie uległo postrzeganie uczniów i studentów – nie są oni już jedynie biernymi odbiorcami proponowanych im treści, ale współuczestnikami procesu uczenia się. Ich różnorodne doświadczenia, zarówno związane z edukacją, jak i te zdobyte w środowisku pozaedukacyjnym, np. w rodzinie, w pracy zawodowej, dzięki aktywności w czasie wolnym, poprzez wolontariat czy podróże, stanowią ważny składnik w procesie osiągania efektów uczenia się.

Potrzebna jest zatem nowa kultura uczenia się / studiowania. Zdaniem Thomasa i Browna (2011)¹, autorów znaczącej dla edukacji publikacji *A New Culture of Learning*, zmiana ta wymaga uwzględnienia dwóch elementów:

1. Faktu, że obecnie mamy do czynienia z istnieniem niewyobrażalnie wielu źródeł wiedzy, do których posiadamy otwarty dostęp i które umożliwiają prawie każdemu uczenie się o prawie wszystkim, a szkoła/uczelnia i nauczyciel nie są już jedynymi posiadaczami i przekazicielami wiedzy.

2. Konieczności zapewnienia każdej osobie, która chce się uczyć, struktury niezbędnej do tego procesu, ram i strategii pozwalających na wybranie najbardziej adekwatnych i wartościowych treści.

¹ Douglas Thomas jest profesorem The University of Southern California's Annenberg School for Communication and Journalism, <https://annenberg.usc.edu/faculty/douglas-thomas>. John Seely Brown jest naukowcem i doradcą Rektora University of Southern California (USC), współzałożycielem Instytutu Badań nad Uczeniem się (Institute for Research on Learning – IRL) oraz członkiem Amerykańskiej Akademii Nauk (The American Academy of Arts and Sciences) i amerykańskiej Narodowej Akademii Edukacji (National Academy of Education), <https://www.johnseelybrown.com/bio.html>. Jeśli nie zaznaczono inaczej, linki zamieszczone w publikacji weryfikowano 29 lipca 2023 r.

Thomas i Brown (2011) postulują zatem ugruntowanie nowej kultury uczenia się na budowaniu nie tyle nowych programów nauczania, ile na **tworzeniu środowisk uczenia się** – przestrzeni edukacyjnych, w których uczniowie/studenci będą czuli się zachęceni, motywowani i prowadzeni przez gąszcz współczesnych propozycji nowej wiedzy tak, aby mogli osiągać istotne dla nich, dla ich rodzin oraz społeczeństw cele.

Ważnym elementem owych nowych środowisk uczenia się jest ich ścisły związek ze środowiskiem pozaszkolnym/pozauczelnianym. Uczenie się jest bowiem rozumiane jako proces, który opiera się na doświadczeniach życiowych ucznia, ale jednocześnie jako proces, który może posłużyć do skutecznego działania w środowisku pozaszkolnym/pozauczelnianym oraz projektowania i wprowadzania w nim zmian. Nie jest to uczenie o świecie, ale uczenie poprzez zanurzenie w świecie (*not about but within*, Thomas, Brown 2011), a jego celem nie jest jedynie przyrost teoretycznej wiedzy, lecz ponadto umiejętności i kompetencji potrzebnych do zmieniania rzeczywistości społecznej, zawodowej, rodzinnej i osiągania nowych celów osobistych. Tego rodzaju działania są związane z ideą tzw. trzeciej misji uczelni wyższych – odpowiedzialnością uczelni za rozwój społeczny i ekonomiczny kraju, kreowaniem wzajemnych relacji z otoczeniem społeczno-gospodarczym, upowszechnianiem i popularyzacją badań naukowych oraz wdrażaniem rozwiązań wypracowanych na uczelniach do praktyki działań społecznych, ekonomicznych i kulturowych.

Budowanie środowisk uczenia się nie zakłada bynajmniej dezorganizacji szkół i uczelni, ale ich przekształcenie w taki sposób, aby nadal – będąc centrami rozwoju badań naukowych, konsekwentnego, racjonalnego i wnikliwego poznawania rzeczywistości – były mocno osadzone w doświadczeniach współczesności. Oznacza to zarówno szacunek i włączenie w proces uczenia się indywidualnych i grupowych (pokoleniowych) doświadczeń studentów, jak też otwartość na rzeczywistość społeczną i takie prowadzenie kształcenia uniwersyteckiego, aby w jak największym stopniu odpowiadało na potrzeby jego uczestników.

Rozumienie i otwartość na doświadczenie studentów związane są także z inkluzją w edukacji wyższej – coraz częstszą obecnością na

uczelniach osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi (Byra, Parchomiuk 2012; Gajdzica 2015; Zaorska 2017). Przez wiele lat doświadczały one dyskryminacji w dostępie do edukacji, co sprawiało, że kończyły edukację na wczesnych jej etapach (zazwyczaj szkoły podstawowej/zawodowej) i przygotowywały się do wykonywania prostych prac fizycznych; częstymi zawodami wykonywanymi przez osoby niewidome czy niesłyszące były zawody krawca, szewca, wytwórcy szczotek, koszyków itp. Ostatnie dziesięciolecia pokazały, że przy umiejętnym wsparciu i pomocy w okresie szkoły podstawowej i średniej liczna grupa osób z niepełnosprawnościami jest w stanie nie tylko zdać egzamin dojrzałości, lecz także podjąć studia wyższe. Jest to związane tak z dużym wysiłkiem samych osób z niepełnosprawnościami, jak i środowisk akademickich, które stają się coraz bardziej niewyluczające, dostępne i inkluzyjne. Oznacza to budowanie „kultury dostępności”, która zdaniem Booth i Ainscow (2002) obejmuje nie tylko działania na rzecz studentów z niepełnosprawnościami, lecz także działania dotyczące wszystkich studentów i pracowników uczelni. Do najważniejszych zadań uczelni związanych z jej dostępnością można zaliczyć:

- budowanie kultury organizacyjnej uczelni w taki sposób, aby wszystkie osoby tworzące społeczność uczelni (studenci, pracownicy naukowcy, dydaktyczni i administracyjni, w tym osoby z niepełnosprawnościami) czuli się traktowani z szacunkiem i zrozumieniem;
- projektowanie przestrzeni fizycznej, organizacji pracy i usług oraz dydaktyki w taki sposób, aby każda osoba miała zapewniony dostęp do możliwości wykonywania pracy i uczenia się oraz usuwanie barier architektonicznych, komunikacyjnych, mentalnych i technologicznych utrudniających pracę i uczenie się;
- współpracę z otoczeniem społecznym i gospodarczym tak, aby kandydaci (w tym osoby z niepełnosprawnościami) czuli się zapraszani i zachęceni do podejmowania nauki i pracy na uczelni, a absolwenci mogli odnaleźć swoje miejsce na rynku pracy.

Pomocne w kreowaniu dydaktyki akademickiej odpowiadającej na takie potrzeby mogą być nowe modele uczenia się i nauczania, wdrażane w wiodących ośrodkach uniwersyteckich na świecie. Należą do

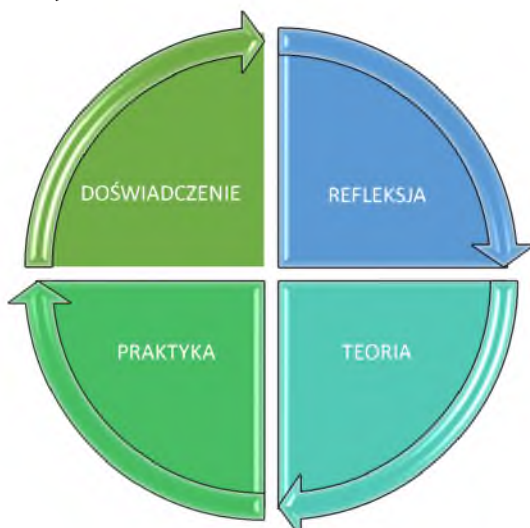
nich m.in.: model uczenia się z doświadczenia (*experiential learning*, Kolb 1984; Peterson, Kolb 2017), model „odwróconej lekcji” (*flipped learning*, Fitzpatrick 2012; Berrett 2012; Mazur 2009), model TPACK (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*, Mishra, Koehler 2006), czy też model projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Learning Design*, CAST 2018). Zostaną one omówione w kolejnych fragmentach tego rozdziału. Przedstawione zostaną także propozycje wykorzystania ich w dostępnej edukacji akademickiej.

1.2. Model uczenia się z doświadczenia

Model uczenia się z doświadczenia został opracowany przez Davida A. Kolba² (1984). Koncepcja zakłada, że wiedzę zdobywa się głównie poprzez praktykę i doświadczenie oraz refleksyjne korzystanie z nich. Proces uczenia się wedle modelu Kolba jest cyklem złożonym z czterech stadiów. Podstawą każdej nowej wiedzy jest doświadczenie, spotkanie, przeżycie, które następnie stanowią materiał do refleksji i szczegółowej obserwacji danego zjawiska, a także zależności, w jakich pozostaje ono z innymi zjawiskami. Refleksja dotyczy też osób zaangażowanych w przebieg danej sytuacji czy efektów ich działań. Takie doświadczenia i obserwacje oraz refleksja nad nimi są z kolei podstawą tworzenia i doskonalenia rozumienia pojęć, budowania uogólnień i teorii, które opisują nie tylko dane obserwowane zjawisko czy sytuację, lecz ponadto mogą być zaaplikowane w innych podobnych sytuacjach. Zdobyta w ten sposób wiedza jest następnie wykorzystywana w praktyce, co sprawia, że podlega ona weryfikacji, a pozyskiwane w ten sposób nowe doświadczenie jest podstawą dalszych refleksji oraz nabywania kolejnych pokładów wiedzy (por. rys. 1).

² David A. Kolb (ur. w 1939 r.) – amerykański teoretyk metod nauczania. Jego główne zainteresowania i publikacje dotyczą modelu uczenia się z doświadczenia (*experiential learning*). Jest emerytowanym profesorem Case Western Reserve University, <https://practicalpie.com/david-kolb/>.

Rys. 1. Cykl uczenia się Kolba



Źródło: opracowanie własne.

Kolb zakłada, że model uczenia się z doświadczenia nie tylko pozwala na nabycie nowej wiedzy, która jest ściśle związana z doświadczeniem – wychodzi od niego i do niego prowadzi, ale jest to także model umożliwiający refleksyjne uczenie się i poznawanie siebie samego jako ucznia oraz specyfiki doświadczania procesu uczenia się. Mechanizmy te opisano szczegółowo w najnowszej książce Kolba i współpracowników³ pt. *How You Learn Is How You Live* (Peterson, Kolb 2017), która została przygotowana na podstawie ponad 4 tysięcy badań modelu uczenia się z doświadczenia prowadzonych w różnorodnych grupach wiekowych i zawodowych. Szczegółowe opracowania tego modelu uczenia się znalazły wyraz w wypracowanym w Instytucie Uczenia się z Doświadczenia (*Experiential Learning Institute*, <https://experientiallearninginstitute.org/team/kay-peterson/>).

³ Kay Peterson jest założycielką i dyrektorką Instytutu Uczenia się z Doświadczenia, The Institute for Experiential Learning, <https://experientiallearninginstitute.org/team/kay-peterson/>.

inginstitute.org) Profilu Uczenia się z Doświadczenia (*Kolb Experiential Learning Profile*). U podstaw profilu stoi teza, w myśl której każdy z nas nieco inaczej wykorzystuje model uczenia się z doświadczenia, co doprowadziło do wyodrębnienia 9 stylów uczenia się, rozumianych jako pewne stałe cechy funkcjonowania lub przyzwyczajenia, które sprawiają, że częściej wykorzystujemy pewne ścieżki uczenia się, a pomijamy inne. Uświadomienie sobie swojego stylu uczenia się może być pomocne nie tylko w lepszym poznaniu siebie w roli ucznia, lecz także uczynieniu procesu uczenia się bardziej efektywnym. Poszczególne osoby mogą zatem preferować styl uczenia się oparty na (Peterson, Kolb 2017; Passarelli, Kolb 2021):

1. Doświadczeniu – poznawczym i emocjonalnym zanurzaniu się w przeżywaną sytuację.
2. Wyobrażaniu sobie – projektowaniu nowych sytuacji, np. analizie możliwych zachowań innych osób.
3. Refleksji – słuchaniu i przyglądaniu się sytuacjom oraz zachowaniom innych osób, otwartości na poznawanie doświadczeń innych.
4. Analizie – metodycznym i uporządkowanym opisie danych i faktów, ich krytycznej analizie i próbie zrozumienia zależności.
5. Analizie jakościowej – metodycznym i uporządkowanym opisie problemów, logicznym i precyzyjnym opisie faktów i zależności.
6. Decydowaniu – podejmowaniu konkretnych działań, odpowiedzialnych decyzji, wdrażaniu praktycznych rozwiązań.
7. Działaniu – wyznaczaniu celów i konsekwentnym działaniu w kierunku ich realizacji.
8. Inicjowaniu – spontanicznym podejmowaniu działań, sprawdzaniu rozwiązań, a jednocześnie łatwym wycofywaniu się z działania, jeśli nie przynosi ono efektu, i poszukiwaniu innej drogi.
9. Balansowaniu, szukaniu harmonii – poszukiwaniu możliwości wspólnego działania, szukania podobieństw i możliwości pracy w zespole, pomimo różnic charakteryzujących członków zespołu.

Dlaczego warto zastosować model uczenia się z doświadczenia w dostępnej dydaktyce akademickiej?

Model uczenia się z doświadczenia może znaleźć zastosowanie w edukacji na każdym poziomie (zarówno w szkole, jak i na uczelni), jest też powszechnie wykorzystywany w uczeniu się i nauczaniu dorosłych – w organizacjach oraz firmach, w których udział pracowników w procesie podnoszenia swoich kwalifikacji i uczenia się jest stałym i niezbędnym elementem ich pracy.

W kontekście niepełnosprawności należy rozważyć wykorzystywanie modelu z dwóch powodów. Po pierwsze, aby lepiej zrozumieć podobieństwa i różnice doświadczeń studentów, w tym studentów z niepełnosprawnościami. Z jednej strony są one podobne do doświadczeń innych osób w określonym wieku oraz mieszkających w danym miejscu. Z drugiej strony – są odmienne. Jako osoby widzące nie zastanawiamy się, *jaki kolor ma wiatr*, jednak myślą o tym uczniowie niewidomi, z którymi rozmawiał profesor Bogusław Marek⁴, przekonani, że zasadniczo wszystko ma określony kolor, a więc także wiatr. Jako słyszący nie dostrzegamy subtelного drgnięcia powieki czy prawie niewidocznego ruchu palca, który niesie znaczenie dla użytkownika języka migowego. Niepełnosprawność może również oznaczać doświadczenia deprywacyjne – mniejsze możliwości w poruszaniu się czy ograniczenia w zakresie porozumiewania się przekładają się zazwyczaj na mniejsze doświadczenia związane z pobytem w różnych miejscach, kontaktami społecznymi, możliwością udziału w życiu społecznym i kulturalnym. Uczelnia dostępna to miejsce, gdzie studenci z niepełnosprawnościami mogą w bezpiecznej przestrzeni życzliwości i zrozumienia **zdobyć nowe doświadczenia** – poprzez aktywną obecność na zajęciach, wyjazdach studyjnych, pracę w kołach naukowych. To obszar ważny dla ich uczenia się w rozumieniu Kolba – zarówno w zakresie nabywania

⁴ Warto przeczytać wywiad z profesorem Bogusławem Markiem, opisujący jego doświadczenia nauczania języka angielskiego jako obcego dla osób z uszkodzeniami wzroku, dostępny pod linkiem: <https://europensblog.wordpress.com/tag/boguslaw-marek/>.

wiedzy, jak i poznawania swoich możliwości jako osoby uczącej się w sytuacji własnej niepełnosprawności czy choroby. Model uczenia się z doświadczenia przywołany został w niniejszej publikacji także z drugiego powodu: jako propozycja **włączenia doświadczenia niepełnosprawności** w dydaktykę akademicką. Każdy z nas – studentów czy pracowników – ma określone doświadczenia związane z niepełnosprawnością, czy to osobistą, czy dotyczącą bliskich, czy też obserwowaną w przestrzeni publicznej. Doświadczenia osobiste osób z niepełnosprawnościami mogą być niezwykle wartościowe dla innych studentów, którzy uczą się patrzeć na pozornie zwyczajne zjawiska z innej perspektywy, np. dzięki poznaniu doświadczeń podróżowania, uczenia się, pracy zawodowej, przygotowywania się do zajęć na uczelni osoby z daną niepełnosprawnością czy chorobą. Te doświadczenia mogą być dobrym początkiem w procesie uczenia się, bowiem refleksja nad kondycją człowieka z niepełnosprawnością w odniesieniu do rzeczywistości architektonicznej, edukacyjnej, medycznej, związanej z produkcją nowych lekarstw czy żywności, usług transportowych czy turystycznych zazwyczaj pozwala na wypracowanie teorii i nowych rozwiązań, które, będąc wspierającymi dla osób z niepełnosprawnością, są także pomocne każdemu innemu użytkownikowi.

Model uczenia się z doświadczenia wykorzystywany jest w dydaktyce m.in. na następujących uczelniach:

- Boston University (<https://www.bu.edu/ctl/guides/experiential-learning/>),
- Northern Illinois University (<https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide/experiential-learning.shtml>),
- City University of New York (<https://www.cuny.edu/academics/current-initiatives/experiential-learning/>).

Z doświadczeń własnych i cudzych

Kiedy prowadzę zajęcia dotyczące tematyki niepełnosprawności na kierunkach nauczycielskich, zazwyczaj zaczynam od pytania: *Czy ktoś z Państwa zna osobę z niepełnosprawnością?* Na początku odpowiedzą

studentów jest zazwyczaj przeczące kręcenie głową. Za chwilę jednak pojawiają się pierwsze relacje: o dziecku siostry, które jest wcześniakiem i wolniej się rozwija, o kuzynie, który jest rencistą w związku z wypadkiem komunikacyjnym, sąsiędzie – nastolatku z zespołem Downa. Studenci udzielający korepetycji, mimo że nie dysponują diagnozami nauczanych przez siebie dzieci, są po chwili pewni, że ich uczniowie mają jakąś niepełnosprawność lub specjalną potrzebę edukacyjną. Jedna za studentek ze zdumieniem stwierdziła, że przecież jej chora na demencję babcia także jest osobą z niepełnosprawnością, choć nigdy wcześniej tak o Niej nie myślała. Takie rozpoczęcie zajęć – od zebrania doświadczeń – pozwala na potraktowanie zagadnień związanych z niepełnosprawnością (w edukacji, medycynie, architekturze, usługach itp.) bardziej osobiście. Osoba z niepełnosprawnością nie jest tylko postacią z książki czy notatek, ale ma konkretne imię, wzrost czy sposób zachowania. Omawianie określonego zagadnienia na podstawie doświadczenia własnego studentów – w kontekście znanej sobie osoby – personalizuje wiedzę, jest czynnikiem motywującym i pozwala na pogłębione poznanie zagadnienia.

1.3. Model odwróconej lekcji

Model *odwróconej lekcji* (*flipped class*), czy też *uczenia się odwróconego* (*flipped learning*) został po raz pierwszy opisany w znaczących publikacjach w „Science” (Mazur 2009)⁵, „New York Times” (Fitzpatrick 2012) oraz „The Chronicle of Higher Education” (Berrett 2012). Jest efektem wnikliwej obserwacji rzeczywistości edukacyjnej, w której współczesni studenci są pokoleniem uczącym się zdecydowanie inaczej niż ich rodzice: w realiach pozaszkolnych/pozauczelnianych przyzwyczajeni są do funkcjonowania w świecie cyfrowym, bogatym w informacje podawane na ogół w krótki, szybki i atrakcyjny sposób, do korzystania

⁵ Eric Mazur – profesor fizyki i fizyki stosowanej (Department of Physics at Harvard University), naukowiec, dydaktyk, uznawany za twórcę koncepcji *flipped learning*, <https://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/eric-mazur>.

z technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz różnorodnych urządzeń i usług cyfrowych. Dla tej grupy odbiorców statycznie prowadzone kilkudziesięciominutowe zajęcia stanowią sytuację, w której trudno jest im przyswajać nową wiedzę. Nowa rzeczywistość edukacyjna to także coraz szerszy dostęp do wiedzy, który nie jest limitowany przez nauczyciela, jego wyjaśnienia/wykłady, ale motywację ucznia do dotarcia do różnych źródeł wiedzy, również poza szkołą czy uczelnią.

„Odwrócenie lekcji” to podejście metodyczne, w którym zakłada się, że uczniowie/studenci indywidualnie zapoznają się z nową wiedzą przed zajęciami, a następnie lekcje/zajęcia w grupach prowadzone pod kierunkiem nauczyciela są przestrzenią wymiany informacji, dyskusji i eksperymentowania z poznaną samodzielnie nową wiedzą (The Flipped Learning Network 2014). Model ten więc zakłada, że uczeń/student ma dostęp przed zajęciami do podstawowych dla tematu zajęć zasobów edukacyjnych / materiałów do nauczania, natomiast czas zajęć w szkole czy na uczelni przeznaczony jest na asymilację wiedzy, rozwiązywanie problemów w oparciu o poznany uprzednio materiał, dyskusje oraz generowanie nowych pytań i problemów do rozwiązania. Oznacza to zmianę w stosunku do nauczania klasycznego, w którym uczenie się rozpoczynało się od przekazania porcji wiedzy przez nauczyciela w formie wykładu czy prezentacji, a następnie sugerowane były ćwiczenia umożliwiające zastosowanie poznanej wiedzy w praktyce. Często oznaczało to wykonywanie zadań praktycznych nie na lekcji, ale w ramach pracy domowej oraz powtarzanie, utrwalanie i ćwiczenie po zajęciach przepracowanego na nich materiału.

Odwrócenie zajęć sprawia, że uczeń lub student może zapoznać się z nowym materiałem w sposób zindywidualizowany, optymalny: czytając tekst, słuchając nagrania wykładu lub oglądając film. Może to także zrobić w najbardziej dogodnym dla siebie czasie, łącząc edukację z pełnieniem innych ról osobistych, rodzinnych czy społecznych.

Korzystanie z zasobów edukacyjnych w modelu odwróconej lekcji w znaczący sposób poszerza dostęp do najwyższej jakości źródeł. Zasobami edukacyjnymi studenta jest bowiem nie tylko wiedza konkretnego nauczyciela akademickiego i jego mniej lub bardziej doskonale umie-

jętności dydaktyczne. Złożone problemy z danej dyscypliny mogą być bowiem omówione na wykładzie przez najlepszego w kraju / na świecie specjalistę z zakresu medycyny, fizyki czy edukacji, a studenci w każdej z najmniejszych nawet uczelni mogą się z tym wykładem zapoznać online. Taki sposób uczenia się znosi kolejne bariery dostępu do najwyższej jakości edukacji – korzystanie z tej „otwartej nauki” (Open Science) jest dostępne dla prawie każdego, kto chciałby zgłębić dane zagadnienie. Barrierami mogą być m.in. trudności poznawcze ucznia lub studenta, brak dostępu technicznego do zasobów edukacyjnych (np. brak stabilnego łącza internetowego) czy brak znajomości języka, w którym prezentowane są dane treści – ale także brak motywacji do uczenia się.

Znaczącej zmianie ulega rola nauczyciela. W modelu odwróconej lekcji nie jest on już jedynym posiadaczem wiedzy (skryptu, książki, notatek) i osobą dystrybuującą ją, lecz przewodnikiem po jej meandrach. Nie zawsze tworzy materiały dydaktyczne (skrypty, teksty wykładów) przekazywane następnie uczniom czy studentom, ale jest odpowiedzialny za wyszukanie takich zasobów, które będą dla studentów najbardziej przydatne w procesie uczenia się. Rolą nauczyciela jest też uczenie uważnego i krytycznego korzystania ze źródeł, wskazywanie na te, które są rzetelne i godne zaufania, a przy tym odradzanie studentom korzystania ze źródeł niesprawdzonych, nierzetelnych, nowinkarskich, niepopartych badaniami naukowymi.

Pomimo świeżości i nowości przedstawionego modelu *uczenia się odwróconego* należy zauważyć, że jest on dobrze osadzony w klasycznych teoriach uczenia się. Można w nim znaleźć stosunkowo wiele odniesień do teorii celów edukacyjnych Benjamina Blooma (por. Anderson, Krathwohl 2001), w której zaproponowano sześć poziomów uczenia się – sześć grup celów, które stawia się w procesie uczenia się. Klasyfikacja została opracowana w roku 1956 jako taksonomia celów edukacyjnych (*Taxonomy of Educational Objectives*), a zrewidowana w 2001 roku przez Lorin W. Anderson i Davida Krathwohla oraz opublikowana jako *Taksonomia nauczania, uczenia się i oceniania (Taxonomy for Teaching, Learning and Assessment, 2001; por. rys. 2)*. Klasyfikacja mapuje proces uczenia się i nauczania w trzech

sferach: poznawczej, wykonawczej i afektywnej oraz sześciu następujących procesach poznawczych:

1. Zapamiętywanie – przyswajanie nowych faktów i umiejętność ich przywoływania.
2. Rozumienie – interpretowanie, klasyfikowanie, podsumowywanie, wyjaśnienie i porównywanie posiadanych informacji.
3. Zastosowanie – wykorzystywanie wiedzy w nowych sytuacjach.
4. Analiza relacji między różnymi elementami wiedzy, przyczyn, następstw i związków.
5. Ewaluacja – ocena nowej wiedzy, hierarchizowanie, krytyczna ocena, rekomendowanie lub odrzucanie nowej wiedzy.
6. Tworzenie – wykorzystywanie nabytej wiedzy, umiejętności i kompetencji do stworzenia nowej wiedzy i jej zastosowania.

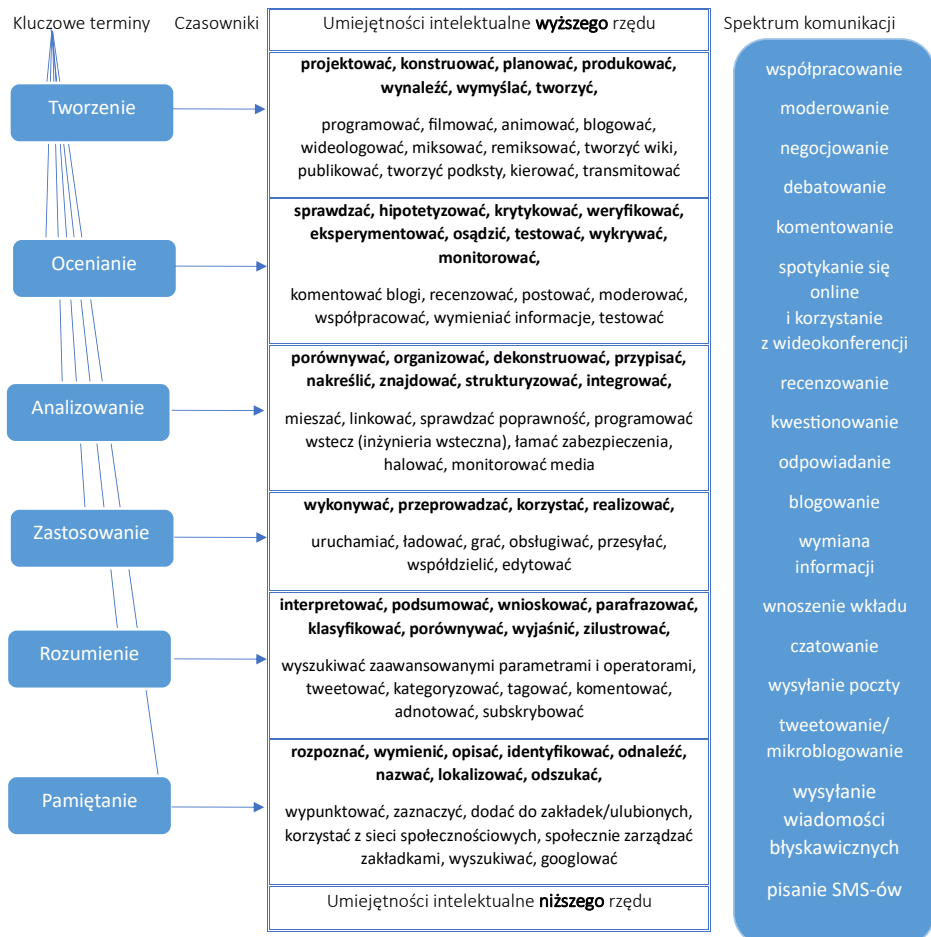
W zrewidowanej wersji z roku 2001 postuluje się rozumienie wiedzy jako podstawy dla czterech kategorii uczenia się (Anderson, Krathwohl 2001):

1. Wiedzy dotyczącej faktów: terminologii oraz specyficznych dla danej dyscypliny faktów i zjawisk.
2. Wiedzy konceptualnej: pozwalającej na klasyfikowanie, kategoryzowanie, poznawanie zasad i praw ogólnych, teorii, modeli i struktur.
3. Wiedzy proceduralnej: obejmującej znajomość specyficznych umiejętności i algorytmów postępowania, technik i metod właściwych dla danej dyscypliny oraz kryteriów zastosowania określonych procedur.
4. Meta-wiedzy: obejmującej wiedzę strategiczną, wiedzę dotyczącą natury procesów poznawczych, uwzględniającą kontekst i uwarunkowania danych zjawisk, a także samowiedzę osoby uczącej się.

W Polsce taksonomię celów uczenia się i nauczania opracował Boleśław Niemierko (2009), który wyodrębnił cztery kategorie: zapamiętywanie, zrozumienie, zastosowanie w sytuacjach typowych, zastosowanie w sytuacjach problemowych. Kategorie te zasadniczo są spójne z modelem zaproponowanym przez Blooma i powszechnie wykorzystuje się je na wszystkich etapach edukacji.

Rys. 2. Taksonomia nauczania, uczenia się i oceniania B. Blooma (Anderson, Krathwohl 2001)

Cyfrowa Taksonomia Blooma



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Model Andrew Churchesa, edorigami.wikispaces.com (dostęp: 23.11.2023); tłumaczenie Tomasz Jankowski, jankowskit.pl (licencja CC BY-SA 2.5).

Model odwróconej lekcji jest praktyczną realizacją przedstawionych wyżej założeń taksonomii Blooma. Zakłada bowiem, że uczeń zapoznaje się z nową wiedzą, poznaje ją i zapamiętuje – ale robi to samodzielnie, przed zajęciami. Pracuje wtedy na dwóch pierwszych poziomach uczenia się wymienionych w taksonomii Blooma: poznając (zapamiętując) nową wiedzę i podejmując próby jej zrozumienia poprzez takie czynności, jak opisywanie nowej wiedzy w sobie właściwy sposób („własnymi słowami”), parafrazowanie czy streszczanie. W tradycyjnej dydaktyce akademickiej na niektórych kierunkach studiów nabycie tego typu wiedzy sprawdzane było poprzez kolokwia wstępne, tzw. wejściówki: aby móc uczestniczyć w zajęciach, student w momencie ich rozpoczęcia musiał wykazać się określoną wiedzą umożliwiającą mu udział w zajęciach i prowadzenie pogłębionych analiz danego zagadnienia. W modelu odwróconego uczenia się czas zajęć z nauczycielem przeznaczony jest natomiast na pracę na wyższych poziomach pracy intelektualnej wskazanych w klasyfikacji Blooma: uczenia się zastosowania wiedzy w praktyce, analizowania zależności, krytycznej oceny i podejmowania prób tworzenia nowej wiedzy.

Ten sposób edukacji wykorzystywany był początkowo w naukach ścisłych – sam Eric Mazur wypracował go w czasie prowadzonych przez siebie wykładów z fizyki – ale jest ponadto stosowany w naukach społecznych i humanistycznych (Walvoord, Johnson Anderson 1998) oraz ekonomicznych (Lage, Platt, Treglia 2000). Ci ostatni autorzy dostrzegli potencjał modelu odwróconej lekcji szczególnie w kontekście wzmacniania motywacji studentów kierunków ekonomicznych, którzy z koncepcjami właściwymi dla ich dyscypliny zapoznawali się najpierw dzięki źródłom sugerowanym przez nauczycieli przed zajęciami. Dopiero na zajęciach na uczelni porządkowali i pogłębiali wiedzę oraz umiejętności, co zaowocowało znacznym przyrostem kompetencji potrzebnych w zawodzie ekonomisty. Stwierdzono także dobre rezultaty wykorzystywania modelu odwróconej lekcji w edukacji medycznej (Chen, Lui, Martinelli 2017, na podstawie analizy wyników 46 badań empirycznych). Badania prowadzono również na innych kierunkach studiów: Hake (1998) po analizie zajęć prowadzonych tą metodą na 48 przed-

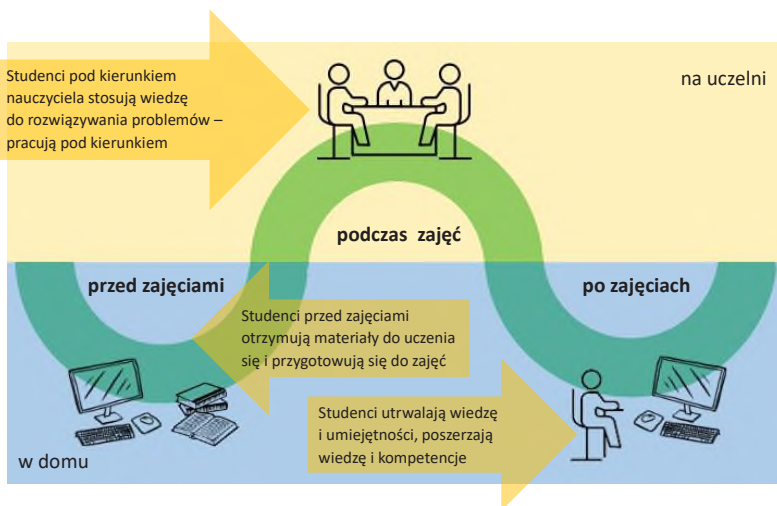
miotach na uczelniach. Sprawdzał jej skuteczność, badając około sześć tysięcy studentów. Efekty tak prowadzonej edukacji były w sposób statystycznie istotny wyższe niż efekty nauczania prowadzonego metodami klasycznymi. Podobne wyniki osiągnęli w swoich badaniach Crouch i Mazur (2001) oraz Deslauriers i in. (2011).

Kluczowe elementy modelu odwróconego uczenia się są następujące:

1. Studenci są zapoznawani na pierwszych zajęciach z sylabusem – kolejnymi tematami zajęć.
2. Nauczyciel akademicki przygotowuje dla studentów przed zajęciami (różne źródła wskazują, że powinno to być na 3–4 tygodnie przed planowanymi zajęciami) wstępne materiały do zajęć w różnej postaci (nie tylko artykuły o charakterze akademickim, lecz także źródła pozaakademickie): artykuły z czasopism, nagrania audio i wideo.
3. Ważne jest wzbudzenie motywacji do przygotowania się do zajęć – czy to w sposób zewnętrzny (np. poprzez przyznawanie punktów/ocen za przygotowanie się do zajęć), czy też wewnętrzny – wskazując, jak tego typu przygotowanie podnosi jakość uczenia się i doświadczenie studiowania.
4. Zajęcia rozpoczynają się od sprawdzenia poziomu nabytej przez studentów wiedzy – może to odbywać się w formie kolokwium wstępnego, rozmowy, dyskusji, ale też np. dzięki zastosowaniu elektronicznych anonimowych formularzy⁶. Pozwalają one na zebranie wypowiedzi wszystkich studentów, nawet kiedy pracują oni w dużej grupie, i natychmiastowe uzyskanie odpowiedzi w formie zapisów, jak również wykresów czy innych zestawień. Nauczyciel może zatem szybko oszacować poziom przygotowania studentów do zajęć. W trakcie zajęć proponowane są zadania pogłębiające rozumienie treści kształcenia i praktyczne zastosowanie wiedzy – zgodnie z taksonomią Blooma (2001) realizowane są cele obejmujące zastosowanie nabytej wiedzy, analizowanie, krytyczną ocenę oraz tworzenie nowej wiedzy.

⁶ Popularnym narzędziem są obecnie np. kwestionariusze generowane na stronie Mentimeter, <https://www.mentimeter.com/>.

Rys. 3. Model odwróconego uczenia się



Źródło: opracowanie własne na podstawie https://udayton.edu/blogs/onlinelearning/2021/08_09_2021_flipped.php (dostęp: 21.11.2023).

Warto też dodać, że odwrócona lekcja jest swoistym powrotem do uczenia się metodą sokratejską, majeutyczną: nauczyciel akademicki nie tyle dostarcza wiedzy, prowadząc wykład, ile buduje ze studentami relację uczenia się, zadając pytania i motywując ich do znalezienia odpowiedzi. Prowadzone w taki sposób nauczanie stwarza także znacznie więcej okazji do relacji rówieśniczych i uczenia się rówieśniczego (*peer tutoring*) niż klasyczny wykład. Każdy ze studentów może bowiem korzystać zarówno z materiałów poleconych przez nauczyciela, jak i – przy znajomości zagadnień, które będą omawiane na zajęciach – z innych dostępnych materiałów. Każdy ze studentów przynosi na zajęcia także własne przemyślenia w kontekście tematu zajęć, doświadczenia i umiejętności zdobyte poza uczelnią, w ramach edukacji pozaformalnej czy nieformalnej (np. wynikające z określonej sytuacji rodzinnej, obejmującej opiekę nad osobą chorą lub z niepełnosprawnością, kompetencji zawodowych czy umiejętności zdobytych w czasie wolontariatu).

Dynamiczna organizacja zajęć, w czasie których odbywają się dyskusje nad poznanym materiałem i rozwiązywane są zadania problemowe, umożliwia studentom nie tylko indywidualny odbiór wykładanych treści i osobistą nad nimi refleksję, lecz ponadto wymianę informacji z innymi studentami, także przygotowanymi do zajęć dzięki zapoznaniu się z materiałem wstępnym.

Dlaczego warto zastosować model odwróconej lekcji w dostępnej dydaktyce akademickiej?

Model odwróconej lekcji może być zdecydowanie rekomendowany w dostępnej dydaktyce akademickiej, ponieważ w wyjątkowy sposób odpowiada na specjalne potrzeby części studentów. Przemawiają za tym przede wszystkim ogólne założenia modelu, takie jak elastyczność i różnorodność wykorzystywanych źródeł czy możliwość wcześniejszego przygotowania się do zajęć w preferowany przez studenta sposób i w dogodnym czasie, co oznacza także możliwość zapoznania się z materiałami w formie dostępnej, np. w alfabecie Braille’a czy z wykorzystaniem plików interaktywnych, z przełożeniem pisma na mowę. Wartościowe jest również wykorzystanie czasu zajęć nie na statyczny przekaz treści, z którymi studenci mogą się zapoznać także poza salą wykładową, ale na przyswajanie wiedzy o charakterze konceptualnym czy proceduralnym, zdobywanie umiejętności krytycznej analizy poznawanych treści oraz twórczego wykorzystywania wiedzy. W modelu tym każdy ze studentów uczy się ponadto odpowiedzialności za własne uczenie się: student przychodzi na zajęcia przygotowany, nie oczekuje na „pokaz”, „show” ze strony wykładowcy, lecz jest gotowy być partnerem we wspólnym poszukiwaniu nowej wiedzy i jej zastosowań.

W praktyce wspierania studentów z niepełnosprawnościami zasada informowania o planie studiów, tematach zajęć oraz przygotowywania dla studentów (np. z uszkodzeniem słuchu) materiałów przed zajęciami, tak, aby mogli oni zapoznać się z podstawowymi pojęciami, nazwiskami i treściami, jest w wielu uczelniach ciągle trudnym do przeformowania zadaniem. Nauczyciele akademicki przyznają słuszość takim działaniom,

ale jednocześnie wzbraniają się przed udostępnieniem studentom materiałów przed zajęciami, licząc na ich bardziej aktywny udział i zainteresowanie nieznanym wcześniej tematem w czasie zajęć. Zazwyczaj argumentują te decyzje także potrzebą elastyczności co do rodzaju i zakresu materiału wykorzystywanego na konkretnych zajęciach. Prośbę o wcześniejsze przekazanie materiałów do zajęć kierują do wykładowców również tłumacze, w tym tłumacze języka migowego, chcąc się przygotować do pracy, i te prośby nie zawsze znajdują zrozumienie. Jeśli natomiast nauczyciel akademicki wykorzystuje model odwróconej klasy, powyższe prośby stają się zbędne, ponieważ każdy student (i sprawny, i z niepełnosprawnością) ma wcześniejszy dostęp do zestawu zagadnień, które będą omawiane na zajęciach, a także do podstawowych materiałów dydaktycznych. Tworzy to atmosferę dostępności i inkluzji, która jest przydatna wszystkim, ale niezbędna niektórym ze studentów (por. Altemueller, Lindquist 2017).

Eric Mazur w swoich wystąpieniach konferencyjnych⁷ przyznaje, że u źródeł odwróconej klasy znajduje się koncepcja uczenia się równieśniczego (*peer learning*). Dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi stwarza to doskonałą okazję do budowania relacji, w których mogą być partnerami – czasem lepiej, a czasem gorzej przygotowanymi do zajęć, ale dla których tworzona jest przez wykładowcę przestrzeń do współpracy z innymi studentami.

Ponadto aktywne prowadzenie zajęć pozwala nauczycielom akademickim lepiej poznać potrzeby studentów i odnieść się do nich w sposób indywidualny, zarówno na etapie przygotowywania materiałów do zajęć, jak też w czasie zajęć. W tym modelu nauczyciel jest osobą wspierającą każdego studenta, co dla niektórych jest przydatne, lecz dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi niezbędne.

Kluczowe w stosowaniu modelu odwróconej lekcji jest zapewnienie studentom dostępnych zasobów edukacyjnych. Współcześnie rzadko mają one formę wydruku, częściej natomiast są to pliki cyfrowe, które łatwiej jest przygotować w sposób dostępny. Należy zatroszczyć się o możliwość odczytywania plików z wykorzystaniem różnej wielkości, koloru i kroju czcionki,

⁷ Eric Mazur, *Memorization or understanding: are we teaching the right thing?*, <https://www.youtube.com/watch?v=nbVL5diULD4>.

wybierać materiały audiowizualne mające wbudowane napisy, zadbać o to, by pliki można było konwertować, np. dzięki prostym, ogólnodostępnym aplikacjom odsłuchać plik tekstowy czy skorzystać z opcji przekładu słowa na tekst (tzw. automatycznego tworzenia napisów w różnych językach). Ważne jest również takie zorganizowanie pracy w czasie zajęć, aby studenci z niepełnosprawnościami mogli włączyć się w działania rówieśnicze: pracować w grupach, dyskutować czy prezentować swoją wiedzę innym. Może to wymagać organizacji przestrzeni (np. zapewnienia większej przestrzeni dla użytkowników wózków inwalidzkich / osób z trudnościami motorycznymi, tak aby oni także mogli pracować w różnych grupach rówieśniczych), stworzenia możliwości wypowiadania się zarówno ustnego (skorzystają tutaj osoby z niepełnosprawnością wzroku czy trudnościami motorycznymi), jak i pisemnego (co może być korzystne dla osób z niepełnosprawnością słuchu czy trudnościami w publicznym zabieraniu głosu). Ważne jest, by przy znajomości potrzeb studentów planować z wyprzedzeniem rodzaj aktywności i sposób ich udziału tak, by zajęcia były czasem doświadczania wspólnoty uczenia się, a nie przykrych sytuacji związanych z poczuciem dyskryminacji i wykluczenia.

Model odwróconej lekcji wykorzystywany jest w edukacji uniwersyteckiej m.in. na:

- Harvard University (<https://bokcenter.harvard.edu/flipped-classrooms>),
- Berkeley University of California (<https://teaching.berkeley.edu/flipping-your-classroom>),
- Michigan State University (<https://omerad.msu.edu/teaching/teaching-skills-strategies/27-teaching/162-what-why-and-how-to-implement-a-flipped-classroom-model>),
- University of Adelaide (<https://www.adelaide.edu.au/flipped-classroom/the-flipped-classroom-explained>).

1.4. Modele uczenia się z wykorzystaniem technologii

Obecność technologii w edukacji – w jej coraz bardziej zaawansowanych formach – jest faktem. Często jednak w dydaktyce akademickiej jej miej-

sce i rolę sprowadza się do kwestii technicznych: znajomości konkretnych narzędzi, oprogramowania lub aplikacji oraz umiejętności ich obsługi. Tymczasem zastosowanie technologii w edukacji jest zagadnieniem wymagającym pogłębionych analiz nie tylko technicznych/technologicznych, lecz także pedagogicznych i edukacyjnych. W budowaniu refleksyjnej dydaktyki akademickiej istotne są ustalenia zarówno na temat tego, jakie narzędzia można zastosować w edukacji i jak to technicznie wykonać, jak też jaki jest cel zastosowania danego narzędzia, jakie to może przynieść efekty uczenia się w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a ponadto jakie są bariery i zagrożenia wynikające z zastosowania danego narzędzia. Nie jest również właściwe założenie, że – ze względu np. na niedawne doświadczenie pandemii – każdy nauczyciel akademicki i każdy student potrafi efektywnie i refleksyjnie wykorzystać technologię w procesie uczenia się i nauczania. To, czego doświadczyliśmy w czasie pandemii, to uczenie się w trybie „ratunkowym”, ERT, *emergency remote teaching* (por. Knopik, Domagała-Zyśk 2022), kiedy w sposób nagły i powszechny włączono w proces edukacji zaawansowane narzędzia technologiczne bez uprzedniego przygotowania pedagogicznego nauczycieli i studentów do ich zastosowania. Zdalne uczenie się „ratunkowe” oznaczało najczęściej bezrefleksyjne przeniesienie procesu nauczania i uczenia się z sali uczelnianej w przestrzeń wirtualną. Tymczasem pedagogika zastosowania technologii w edukacji jest prężnie rozwijającą się od wielu lat nauką⁸, a jednym z głównych modeli opisujących założenia refleksyjnego wykorzystania technologii w edukacji jest model TPACK, który zostanie omówiony poniżej.

1.4.1. Model TPACK

Model TPACK – *Technological, Pedagogical and Content Knowledge* (wiedza technologiczna, pedagogiczna i merytoryczna) został opracowany przez

⁸ Szczególnym przykładem są badania publikowane w australijskim czasopiśmie *Technology, Pedagogy and Education*, <https://www.tandfonline.com/toc/rtpe20/current>.

Punya Mishra i Matthew Koehlera (2006). Model ten zakłada, iż do efektywnej nauki w cyfrowym środowisku uczenia się potrzebna jest szeroka i wielospecjalistyczna wiedza, a nie tylko sprawność technologiczna czy umiejętność obsługiwanie najnowszych sprzętów cyfrowych bądź aplikacji.

Początkowo model TPACK wykorzystywany był jedynie jako narzędzie dla **edukacji stacjonarnej** wzmocnionej stosowaniem różnorodnych technologii – ale wyłącznie w czasie zajęć stacjonarnych. W obecnym kontekście wszechobecności technologii w życiu codziennym – a także w edukacji na każdym poziomie – model ten staje się jeszcze bardziej wyrazistym i potrzebnym narzędziem. Dzięki niemu możemy przede wszystkim wyznaczyć odpowiednie miejsce w procesie uczenia się i nauczania technologii – nie jako elementowi dominującemu, ale takiemu, który musi współwystępować z pedagogiką edukacji cyfrowej oraz doskonałą znajomością treści kształcenia danego przedmiotu i metodyki jego nauczania.

Poza edukacją stacjonarną technologia może być wykorzystywana w uczeniu się w formie cyfrowej (*digital learning*). **Edukacja cyfrowa** to edukacja odbywająca się w cyfrowym środowisku uczenia się (*digital learning environment*, Rodríguez-Ardura, Meseguer-Artola 2016), z wykorzystaniem szerokiego zakresu zasobów i usług technologii cyfrowej, takich jak narzędzia, platformy, systemy czy aplikacje cyfrowe. Edukacja cyfrowa może przyjmować dwie formy:

- uczenia się synchronicznego, z bezpośrednim udziałem studentów i osoby prowadzącej zajęcia, którzy gromadzą się w tym samym czasie (wykorzystując połączenie cyfrowe), ale znajdują się w różnych miejscach;
- uczenia się asynchronicznego – kiedy nauczyciel i studenci pracują w różnych miejscach i w różnym czasie.

Edukacja w środowisku cyfrowym może mieć też formę **edukacji online** (*online learning, e-learning, virtual learning*), co oznacza, że nauka odbywa się jedynie w sposób zdalny, z wykorzystaniem wirtualnej „klasy” – przestrzeni, gdzie gromadzone są materiały do uczenia się, które są wykorzystywane przez uczniów/studentów w dogodnym dla

nich czasie. Taka edukacja jest uprzednio zaplanowana, a materiały do uczenia się przygotowane są w specjalistyczny sposób, z wykorzystaniem licznych funkcjonalności narzędzi cyfrowych, umożliwiających studentom aktywne poznawanie i konstruktywne wykorzystywanie poznanych treści oraz interakcję z innymi osobami uczącymi się w ramach tych samych zajęć. Nie jest to zatem jedynie przeniesienie treści przekazywanych uprzednio w edukacji stacjonarnej do środowiska wirtualnego, a takie błędne rozumienie „edukacji online” jest jeszcze dosyć powszechne. Istniejąca już bogata literatura naukowa wskazuje, że w przypadku wielu kierunków studiów nie występują różnice między poziomem osiągania efektów uczenia się w edukacji stacjonarnej i edukacji online (Skledar Matijević 2022).

Innym sposobem wykorzystania technologii w uczeniu się jest **edukacja hybrydowa**. Ten model edukacji zakłada zarówno wykorzystywanie edukacji w formie stacjonarnej, jak też edukacji cyfrowej i edukacji online. Może to dotyczyć tych samych zajęć – kiedy część studentów uczestniczy w zajęciach stacjonarnie, a inni w sposób zdalny, jak też takiej sytuacji, kiedy niektóre zajęcia z danego przedmiotu organizowane są jako zajęcia zdalne – dla całej grupy, a inne dla całej grupy jako zajęcia stacjonarne.

Realizując postulaty świadomego i refleksyjnego wykorzystania technologii w edukacji, współczesny nauczyciel powinien więc reprezentować wysoki poziom (por. Mishra, Koehler 2006; Sloodman i in. 2023):

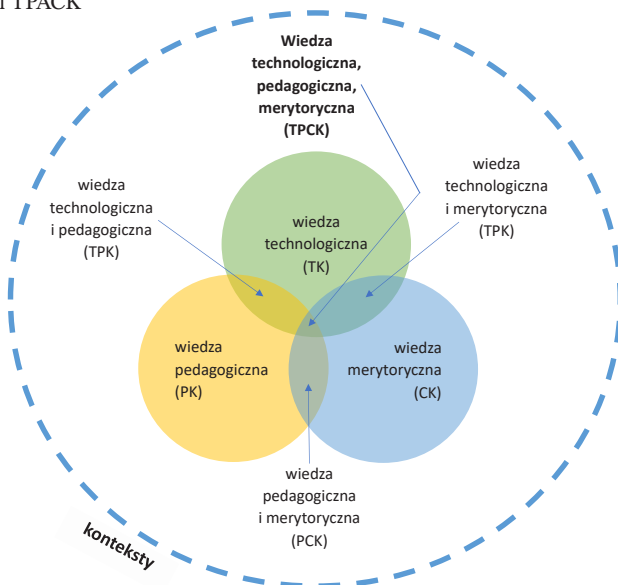
- **wiedzy technologicznej** (TK – Technological Knowledge) – znajomość technologii, narzędzi i sposobów wykorzystywania technologii w uczeniu się, codziennym życiu i pracy zawodowej, a także umiejętności adaptowania się do ciągłych zmian technologicznych i pojawiania się nowych rozwiązań;
- **wiedzy pedagogicznej** (PK – Pedagogical Knowledge) – wiedzy w zakresie stosowania adekwatnych metod uczenia się i nauczania, charakterystycznych cech procesu uczenia się i nauczania, umiejętności formułowania i realizowania celów edukacyjnych, znajomości zasad i różnorodnych stylów uczenia się i nauczania, a także

umiejętności planowania zajęć oraz ich monitorowania i ewaluacji, w tym autoewaluacji;

- **wiedzy przedmiotowej – merytorycznej** (CK – Content Knowledge) – treści kształcenia, idei, teorii, możliwości praktycznego zastosowania wiedzy w danej dyscyplinie;
- **wiedzy szczegółowej** (PCK – Pedagogical Content Knowledge) – wiedzy o tym, jak określone treści z danego przedmiotu nauczania przekazać konkretnemu studentowi / grupie studenckiej na określonym poziomie i w określonych warunkach;
- **wiedzy dotyczącej treści nauczania w kontekście technologii** (TCK – Technological Content Knowledge) – wiedzy o tym, jak można wykorzystać technologię do przedstawienia treści kształcenia oraz jak wykorzystanie technologii może wpływać na nauczanie danych treści. Nauczyciele powinni wiedzieć, jaki rodzaj technologii – jakie narzędzia, aplikacje czy sposoby pracy na zajęciach z wykorzystaniem technologii będą najbardziej przydatne w procesie uczenia się i nauczania danych treści, a z których zrezygnować ze względu na specyfikę treści nauczania;
- **wiedzy pedagogicznej w kontekście technologii** (TPK – Technological Pedagogical Knowledge) – wiedzy o tym, jak uczenie się i nauczanie zmieniają się, kiedy określone technologie używane są w określony sposób. Oznacza to także wiedzę o ograniczeniach poszczególnych typów technologii oraz wyzwaniach i zagrożeniach związanych z wykorzystaniem technologii w uczeniu się (por. rys. 4).

Wszystkie powyższe kompetencje tworzą model TPACK, w którym wykorzystanie technologii dla uczenia się jest oparte na wysokich kompetencjach technologicznych nauczyciela, wysokich kompetencjach merytorycznych i metodycznych, ale także wysokim poziomem świadomości tego, jak technologia może konstruktywnie wspierać proces uczenia się i ułatwić poznawanie określonych treści, a w jakim zakresie jej wykorzystanie jest niepotrzebne, a nawet szkodliwe (Koehler, Mishra 2009).

Rys. 4. Model TPACK



Źródło: opracowanie własne na podstawie grafiki zamieszczonej na <http://www.tpack.org/> (dostęp: 21.11.2023).

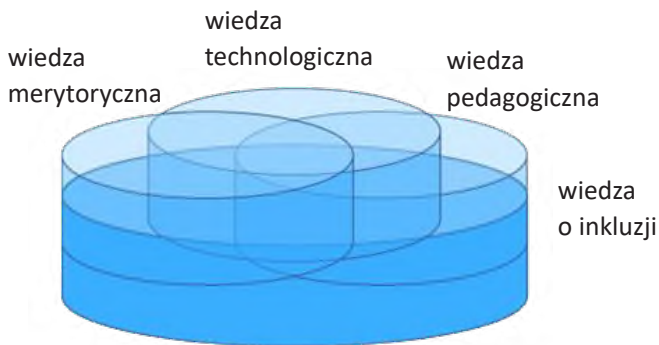
1.4.2. Model I-TPACK

Model TPACK jest szeroko wykorzystywany we współczesnej edukacji na poziomie uniwersyteckim, ale szczególne miejsce znalazł w opracowanym przez zespół Marieke Sloodman (Sloodman i in. 2022, 28) modelu I-TPACK, w którym podstawę dla zastosowania w edukacji wiedzy technologicznej, pedagogicznej i przedmiotowej stanowi wiedza dotycząca inkluzji edukacyjnej (I-inclusion). Wiedza ta jest również wieloaspektowa i powinna być znana nauczycielowi jako:

- **wiedza dotycząca inkluzji** (IK – Inclusion Knowledge) – wiedza o mechanizmach procesów inkluzji i dyskryminacji oraz o tym, jak budować inkluzyjne środowiska;

- **wiedza dotycząca technologii w inkluzji** (I-TK – Inclusive Technological Knowledge) – wiedza o tym jak można wykorzystać technologie w tworzeniu dostępnych środowisk uczenia się tak, aby każdy ze studentów mógł korzystać z zasobów technologicznych w wymiarze intelektualnym oraz wspierającym rozwój jego kompetencji społecznych i emocjonalnych;
- **wiedza dotycząca pedagogiki inkluzji** (I-PK – Inclusive Pedagogical Knowledge) – wiedza metodyczna o tym, jak poprowadzić proces uczenia się i nauczania w taki sposób, aby zminimalizować bariery, które mogą być doświadczane przez studentów z niepełnosprawnościami czy chorobami i zwiększyć możliwości ich uczenia się;
- **wiedza dotycząca inkluzji w kontekście treści kształcenia** (I-CK – Inclusive Content Knowledge) – wiedza dotycząca tego, jak włączyć treści dotyczące integracji i inkluzji społecznej oraz edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi w treści kształcenia danego przedmiotu (Slootman i in. 2023; por. rys. 5).

Rys. 5. Model I-TPACK



Źródło: opracowanie własne na podstawie Slootman i in. 2023.

W efekcie połączenia wiedzy dotyczącej inkluzji osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi z wiedzą na temat technologii, wiedzą pedagogiczną (metodyczną) oraz wiedzą przedmiotową

powstanie nie tylko wiedza skumulowana, ale i zupełnie nowy obszar wiedzy, dotychczas nieobecny w dydaktyce akademickiej, który umożliwia taką organizację procesu kształcenia, aby osoby z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi mogły być w pełni włączone zarówno w proces dydaktyczny, jak i społeczne doświadczenie studiowania.

Na poziomie **wiedzy dotyczącej inkluzji (IK)** oznacza to konieczność posiadania przez każdego nauczyciela akademickiego podstawowej wiedzy na temat funkcjonowania osób z różnymi niepełnosprawnościami, szczególnie niepełnosprawnościami dotyczącymi studentów uczących się w konkretnych grupach. Niewiedza nigdy nie powinna być usprawiedliwieniem dla niewłaściwych działań, ale także funkcjonowania w przestrzeni uczelni stereotypów i szkodliwych mitów dotyczących osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Wiedzę dotyczącą niepełnosprawności nauczyciele akademicy mogą nabyć zarówno samodzielnie – dzięki licznym źródłom medialnym oraz internetowym, jak i poprzez konsultacje ze specjalistami czy szkolenia organizowane na uczelniach, zwłaszcza dla nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową⁹. Wsparciem w podnoszeniu świadomości dotyczącej niepełnosprawności służą także organizacje pozarządowe i instytucje działające na rzecz osób z niepełnosprawnościami oraz organizacje samorządnicze, zrzeszające osoby z niepełnosprawnościami. W zakresie kształcenia na kierunkach nauczycielskich zapisy obecnego standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 25 lipca 2019 r. przewidują, że każdy adept przygotowujący się do zawodu nauczyciela pozna podstawowe zagadnienia dotyczące niepełnosprawności i będzie umiał pracować również z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Wiedza dotycząca **wykorzystania technologii w edukacji inkluzyjnej (I-TK)** jest współcześnie szeroko omawianym zagadnieniem. Wiele osiągnięć

⁹ W Polsce w ostatnich latach są to często szkolenia w ramach projektów Narodowego Centrum Badań i Rozwoju pt. „Uczelnia Dostępna”, które w znaczący sposób podniosły poziom świadomości pracowników uczelni w zakresie potrzeb i możliwości studentów z niepełnosprawnościami oraz zmieniły jakość ich studiowania, por. <https://www.gov.pl/web/ncbr/uczelnia-dostepna-iii>.

technologicznych, zarówno tych powszechnie wykorzystywanych, jak i specjalistycznych wspiera samodzielne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami oraz z chorobami przewlekłymi. Powszechnie stosowane przez nas, a odpowiednio zaprogramowane telefony komórkowe są narzędziami umożliwiającymi np. udźwiękowienie tekstu, samodzielne poruszanie się osobom niewidomym dzięki aplikacji GPS, przekształcenie mowy na tekst, co ułatwia komunikację osobom niesłyszącym, albo chociażby wspomaganie odczytu poziomu cukru we krwi dające poczucie bezpieczeństwa i lepszej kontroli organizmu osobom chorym na cukrzycę. W edukacji coraz częściej wykorzystywane są także sprzęty specjalistyczne dla osób niewidomych (por. Gendek 2023), takie jak klawiatury dla osób niewidomych, syntezytory mowy oraz programy do czytania książek, powiększalniki i lupy elektroniczne.

Technologia cyfrowa wspomaga też znacząco funkcjonowanie osób z uszkodzeniem słuchu, które używają cyfrowych aparatów słuchowych oraz implantów ślimakowych. Możliwości ich wykorzystania najlepiej znają bezpośredni użytkownicy, niemniej nauczyciele akademicy i rówieśnicy także powinni być świadomi możliwości ich wykorzystania oraz ryzyk związanych z ich używaniem (por. Lewandowska 2023). Powszechnym błędem jest np. przekonanie, że implanty słuchowe „przywracają” słuch. Nie jest to prawdą nie tylko dlatego, że tego nie robią, ale także z uwagi na to, że nie są niezawodne. Kiedy przestanie działać bateria lub zaistnieje konieczność przerwy w korzystaniu z implantu, np. w celu oddania go do naprawy, osoba z uszkodzeniem słuchu nie słyszy, nie jest w stanie posługiwać się zmysłem słuchu. Korzystanie z urządzeń technologicznych wiąże się również z koniecznością zachowania higieny cyfrowej, korzystania z technologii przez określoną liczbę godzin, stosowania przerw oraz z respektowaniem zasad używania danego sprzętu (np. nieustawienia mikrofonu aparatu słuchowego na maksymalne wartości odbierania bodźców słuchowych). Osoby niesłyszące korzystające z pętli indukcyjnych i systemów FM potrzebują, aby wykładowca – a także inne osoby zabierające głos na zajęciach – korzystały z mikrofonu, zatem i takie wykorzystanie technologii należy uznać za niezbędne. Kiedy w grupie studenckiej jest osoba z uszkodzeniem

sluchu, jest wskazane, aby nauczyciel akademicki zapoznał się z technologicznymi uwarunkowaniami korzystania przez nią z różnych sprzętów i stosował zasady optymalnego ich stosowania.

Z wykorzystaniem technologii w edukacji inkluzyjnej związane jest również zjawisko **wykluczenia cyfrowego**. Nie wszystkie osoby z niepełnosprawnościami biegle posługują się technologiami cyfrowymi, co może być związane z czynnikami obiektywnymi, chociażby brakiem dostępu do stabilnego łącza internetowego czy brakiem dobrej jakości sprzętu elektronicznego, ale też czynnikami związanymi z samą niepełnosprawnością czy chorobą, które mogą utrudniać np. precyzyjne korzystanie z myszy komputerowej, klawiatury bądź ekranu dotykowego. Ze względu na zazwyczaj węższe spektrum doświadczeń społecznych niektórzy studenci mogą także posiadać mniejsze kompetencje w zakresie korzystania z danych i informacji, tworzenia treści cyfrowych, porozumiewania się i współpracy w sieci oraz w mediach społecznościowych, programowania czy też respektowania zasad cyberbezpieczeństwa.

Inkluzyjne wykorzystanie technologii (ITK) oznacza ponadto starania o to, by każdy ze studentów mógł korzystać z zasobów technologicznych w wymiarze nie tylko intelektualnym, lecz także wspierającym rozwój jego kompetencji społecznych i emocjonalnych. Słuszność takiego podejścia była widoczna zwłaszcza w okresie pandemii, kiedy studenci i nauczyciele, doceniając możliwość skorzystania z technologii w celu uczenia się, szukali sposobów budowania relacji i wspólnot uczenia się również w czasie edukacji zdalnej (por. Domagała-Zyśk 2020, 2021c). Wykorzystanie narzędzi technologicznych w edukacji może bowiem z jednej strony pogłębiać anonimowość i samotność studentów (por. Grygierzec 2021), z drugiej zaś poszerzać ich poczucie przynależności i zakres relacji społecznych.

W edukacji zdalnej, zwłaszcza prowadzonej w formie asynchronicznych kursów e-learningowych, studenci nie mają okazji, a nawet nie są zobligowani do kontaktu z innymi osobami, w tym także z nauczycielami. Łatwo w takiej sytuacji ukryć cechy, które dana osoba chciałaby ukryć: niski wzrost, aparat słuchowy, otyłość, niedowidzenie. To

stwarza również nowe możliwości uczenia się i budowania relacji: jeśli student wypowiada się tylko pisemnie (np. na forum czy na czacie), w dodatku uprzednio korzystając ze wsparcia edytora tekstu, inni zapoznają się z treścią wypowiedzi, ale nie dostrzegają wady wymowy, nieśmiałości czy słabej znajomości języka. Ważna jest treść, a zanonimizowana forma jej przekazu pozwala na nowe pola autokreacji, np. nie jest konieczne ujawnianie własnej niepełnosprawności. W wypowiedziach studentów niesłyszących jawi się to jako szansa: nie są postrzegani przez pryzmat niepełnosprawności. Tak o tym mówią: *W Internecie nie widać, że nie słyszę*¹⁰, *Inni czytają, co mam do powiedzenia, a nie patrzą na mój aparat słuchowy* (Skoczyńska 2021, 265). Jednocześnie ta anonimowość i niechęć do ujawniania informacji o sobie (objawiająca się szczególnie poprzez niechęć do włączania kamerek w czasie zajęć) może wywoływać niekorzystne zjawiska izolacji społecznej, lęku społecznego (por. Grygierzec 2021), braku poczucia współpracy i przynależności do grupy, wykluczenia. Studenci obawiają się też tego, co dzieje się w przestrzeni wirtualnej poza ich wiedzą: obawiają się komentarzy i opinii wymienianych przez uczestników zajęć poza osobą zainteresowaną, tworzenia grup, do których nie są zapraszani. Technologia wykorzystana w sposób refleksyjny może jednak sprzyjać zaangażowaniu społecznemu, tworzeniu wspólnot uczenia się oraz budowaniu poczucia przynależności do uczelni i grupy studenckiej. Jedynie bowiem wtedy, kiedy w procesie uczenia się studenci dostrzegają możliwość aktywnego uczestniczenia w uczeniu się, zachodzi realny proces studiowania (Slootman i in. 2023). Niezbędnym elementem w tym procesie jest **realna społeczna obecność** (*social presence*, Garrison, Anderson, Archer 2003). W sytuacji uczenia się stacjonarnego *jesteśmy sobie nawzajem obecni* nie tylko poprzez słowa i wypowiedzi, lecz także liczne sygnały mowy niewerbalnej: zmarszczenia brwi, uśmiech, krótkie rozmowy w czasie przerwy, żarty w oczekiwaniu na zajęcia, komentarze w razie spóźnienia się na nie, wymachiwanie rękami czy „przewracanie oczami” w czasie wypowiedzi.

¹⁰ Na podstawie wypowiedzi studentów zebranych w czasie prowadzonego przez autorkę od roku 1999 Lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących KUL.

Taka społeczna obecność jest nie tylko konieczna dla realnego zaangażowania w uczenie się i budowanie dynamiki pracy grupowej (Balboni i in. 2018), ale pogłębia przy tym zrozumienie treści nauczania (Pilotti i in. 2017) i buduje poczucie sukcesu w uczeniu się (Balboni i in. 2018).

Anonimowość w sieci nie zawsze pozytywnie wpływa na proces studiowania osób z niepełnosprawnościami. Widoczność ich potrzeb w przestrzeni uczelni jest impulsem do pomagania, natomiast w sieci potrzeby takich osób stają się niewidoczne. Wspomina o tym jedna ze studentek: *Na uczelni zawsze w czasie sporządzania notatek czy wykładów mogłam liczyć na pomoc znajomych, a w edukacji zdalnej jestem zupełnie sama. Nikt nie uwzględni, że nie mam jednej ręki i mam trudności z obsługą komputera, pisanie czy nawet obracaniem kartek, gdy muszę skorzystać z tradycyjnych notatek albo książki* (Korach 2020, 55–56). Podobnej trudności doświadczają osoby niesłyszące i słabosłyszące: co prawda w edukacji zdalnej łatwiej im jest odczytywać mowę z ust i śledzić przebieg zajęć w dobrych warunkach akustycznych, ale niezauważane są ich potrzeby związane z szybszym męceniem się (tzw. *syndrom zdalnego zmęczenia*, *zoom fatigue*, Lewandowska 2021) czy używaniem narzędzi, np. osoba niesłysząca potrzebuje więcej czasu na odczytanie automatycznych napisów, stąd może rozpocząć odpowiedź nieco później niż osoba słysząca.

Znacznie trudniej jest być obecnym społecznie w przestrzeni wirtualnej, ale nie jest to niemożliwe. Świadome zarządzanie tym procesem może przynieść dobre efekty w postaci wysokiego poczucia przynależności studentów w edukacji w formie zdalnej, poczucia bycia zaangażowanym, pozostawania w bliskim kontakcie z różnymi osobami, innymi studentami, tutorem, obsługą administracyjną studiów, bibliotekarzem i wieloma innymi osobami (Rodríguez-Ardura, Meseguer-Artola 2016).

Dlaczego warto zastosować model TPACK w dostępnej dydaktyce akademickiej?

Możliwość zastosowania najnowszych rozwiązań technologicznych w dydaktyce akademickiej, która ma ambicje być dydaktyką dostępną,

jest bezdyskusyjna. Jednocześnie konieczne jest podjęcie pogłębionej refleksji nad edukacyjnymi i pedagogicznymi uwarunkowaniami tego procesu, nie tylko wynikającymi stąd szansami, ale również zagrożeniami. Z tego względu model TPAK oraz model I-TPACK są przydatnymi narzędziami dla dostępnej edukacji akademickiej, wymagają bowiem refleksji nad technicznymi/technologicznymi rozwiązaniami, jak i odniesieniami technologii do treści kształcenia danego programu oraz metodyki nauczania. W zasadzie te dwa ostatnie elementy zdają się być kluczowe w modelu: jedynie znakomita znajomość treści kształcenia oraz metodyki jego nauczania pozwala na efektywne wykorzystanie technologii i zadbanie o jej inkluzywność i dostosowanie do potrzeb osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi oraz innymi potrzebami. Dzięki tak przygotowanemu procesowi uczenia się i nauczania technologia nie pozostaje tylko ciekawostką (np. „mamy na uczelni cyberoko”), ale staje się narzędziem usprawniającym metodykę nauczania oraz bardziej angażujący i efektywny przekaz treści. Wyrasta również na skuteczne narzędzie umożliwiające studentom przedstawienie swojej wiedzy i umiejętności w sposób dostosowany do ich możliwości i ograniczeń.

Wykorzystanie technologii cyfrowej współcześnie jest nieodłącznie związane z posługiwaniem się narzędziami sztucznej inteligencji (AI, *artificial intelligence*). Masowe stosowanie sztucznej inteligencji w edukacji niesie ze sobą tak korzyści, jak i zagrożenia dla edukacji osób z niepełnosprawnościami. Narzędzia powstałe dzięki AI już przynoszą wymierne korzyści – w oparciu o AI działają np. systemy przygotowujące automatyczne napisy, z których korzystają osoby niesłyszące i słabosłyszące. Automatyczne napisy mogą być tworzone w czasie rzeczywistym w różnych językach (także w języku polskim), a ich wierność i szybkość powstawania są coraz lepsze i skutecznie zastępują pracę stenotypistów. Na bazie mechanizmów AI działają także automatyczne systemy przekładające mowę na pismo (*speech-to-text-reporting*) oraz programy głosowo czytające tekst (przekładające tekst na mowę). Są one dużym wsparciem dla osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi i niepełnosprawnością ruchową, które dzięki temu mogą uczyć się, ale też prezentować wie-

dzę w formie dostosowanej do ich ograniczeń: praca licencjacka może zostać „podyktowana” i przekazana promotorowi w formie zapisanej, natomiast komentarze promotora mogą być przez studenta wysłuchane, a nie tylko odczytane w niewygodnej formie komentarzy na marginesie tekstu.

Jednocześnie pojawienie się nowszych wersji narzędzi wykorzystujących AI, np. chatu GPT-4 (Generated Pretrained Transformer, upubliczniony 14 marca 2023 r.), wymaga nowych ustaleń etycznych. Dotyczyć one powinny z pewnością zakresu wykorzystania technologii wspierających w procesie uczenia się, zwłaszcza w aspekcie weryfikacji efektów uczenia się. Problemатyczne staje się np. korzystanie z wygenerowanych fragmentów tekstów powstałych w odpowiedzi na postawione przez studenta pytanie czy posiłkowanie się przy przygotowywaniu tekstów zaawansowanymi edytorami. Dotychczas wykorzystywane formy wsparcia, np. pomoc asystenta przy przygotowywaniu prac pisemnych dla osób z trudnościami motorycznymi czy językowymi – z technicznego punktu widzenia – może zostać zastąpiona narzędziami technologicznymi. Pilnym i nierozstrzygniętym jest obecnie pytanie o zakres korzystania z tych narzędzi oraz zakres pracy własnej studenta.

Wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji budzi także inne, szersze pytania natury etycznej: informacje, które dzięki zastosowaniu tych narzędzi możemy uzyskać, tylko pozornie są obiektywne – zawsze niosą ze sobą jakieś przesłanie moralne sygnalizujące akceptację lub brak akceptacji dla określonej grupy osób, zachowań czy praktyk. To natomiast wiąże się z ryzykiem powstawania nowych pól wykluczenia i izolacji, które mogą dotknąć grupy osób szczególnie zagrożonych takimi praktykami, w tym osób z niepełnosprawnościami i chorobami.

Model TPACK jest wykorzystywany w dydaktyce akademickiej m.in. na Stanford University (<https://teachingcommons.stanford.edu/teaching-guides/foundations-course-design/theory-practice/technology-integration-framework>).

1.5. Projektowanie uniwersalne w dostępnej edukacji akademickiej

Edukacja inkluzyjna jest rozumiana na wiele sposobów, ale zazwyczaj określa się ją jako edukację wysokiej jakości dla każdego ucznia/studenta/słuchacza; edukację, która stwarza szansę na jego rozwój w każdej sferze – nie tylko poznawczej, lecz także społecznej, emocjonalnej, fizycznej, komunikacyjnej i duchowej. Modelem aplikacyjnym, który stwarza ramy organizacji takiej edukacji, jest model projektowania uniwersalnego w uczeniu się (*Universal Learning Design*, CAST 2018; Bunbury 2020; Burgstahler 2015; Domagała-Zyśk 2015, 2019, 2021a).

1.5.1. Założenia modelu projektowania uniwersalnego

Termin „projektowanie uniwersalne” został po raz pierwszy zastosowany przez architekta Ronalda L. Mace¹¹ w 1988 roku do opisanego takiego typu projektowania produktów i środowiska życia człowieka, aby mogły one być używane przez jak największą grupę osób, bez konieczności adaptacji czy specjalistycznego projektowania. Twórca tej koncepcji, Ronald Lawrence Mace (1941–1998) to światowej sławy architekt, projektant i pedagog oraz rzecznik osób z niepełnosprawnością. W wieku 9 lat zachorował na polio, co w ówczesnej rzeczywistości oznaczało wieloletnie leczenie i utratę sprawności fizycznej. R.L. Mace przez kolejne 48 lat swojego życia używał wózka inwalidzkiego. Mimo iż w latach 60. XX wieku osoby z niepełnosprawnością fizyczną rzadko podejmowały edukację, R.L. Mace, dzięki pomocy swojej rodziny oraz wielu życzliwych osób, nie tylko ukończył szkołę średnią, lecz także studia na kierunku architektura na North Carolina State University. Następnie krótko pracował w biurze projektowym, po czym założył organizację Barrier Free Environments, Inc. i pracował jako rzecznik oraz konsultant w tworzeniu przestrzeni architektonicznych oraz mieszkalnych i biuro-

¹¹ Informacje o biografii R.L. Mace’go zaczerpnięto z Encyclopaedia Britannica, <https://www.britannica.com/biography/Ronald-L-Mace>.

wych dostępnych dla osób z niepełnosprawnościami. Był także osobą aktywnie działającą na rzecz wprowadzenia regulacji antydyskryminacyjnych, walczył o prawa osób z niepełnosprawnościami. Jego działania doprowadziły m.in. do wprowadzenia w USA słynnego aktu antydyskryminacyjnego – Americans with Disabilities Act w roku 1990. Na swojej macierzystej uczelni R.L. Mace powołał Centrum Dostępnego Mieszkalnictwa (Center for Accessible Housing, 1989), które następnie zostało przekształcone w działające do dzisiaj Center for Universal Design (<https://www.udinstitute.org/>). Misją Centrum jest przede wszystkim działanie na rzecz dostępnej architektury, projektowania i wzornictwa, szczególnie dla osób z niepełnosprawnościami, ale również osób starszych. W uniwersalnym projektowaniu stosuje się siedem zasad, które mogą odnosić się nie tylko do projektowania w architekturze, lecz także do projektowania w edukacji (por. Milton, Martin, Melham 2017; Domagała-Zyśk 2015):

1. Zasada równości w dostępie – mówi o konieczności unikania segregacji i stygmatyzacji.
2. Zasada elastyczności użycia – produkty i usługi powinny być tak zaprojektowane, aby mogły z nich korzystać osoby o zróżnicowanych ograniczeniach i możliwościach.
3. Zasada intuicyjności użycia – produkty i usługi są łatwe w obsłudze, nie ma potrzeby dołączania skomplikowanych instrukcji.
4. Zasada dostępności informacji – zakłada polisensoryczność przekazu: informacja powinna być dostępna dla każdego, także dla osób z różnymi trudnościami, np. wzrokowymi, słuchowymi czy językowymi.
5. Zasada tolerancji na błędy – użytkownik może popełnić błąd w używaniu danego produktu/usługi i może ten błąd naprawić.
6. Zasada adekwatnego poziomu wysiłku fizycznego – w czasie wykonywania czynności eliminowane są niepotrzebne, zbędne elementy, co ogranicza wysiłek fizyczny.
7. Zasada dostępności przestrzennej – produkty mają odpowiednią wielkość, mogą być używane przez osoby o różnej budowie ciała, także te korzystające ze sprzętów wspomagających mobilność.

Uniwersalne projektowanie budynków oraz przestrzeni publicznych jest obecnie zaawansowanym nurtem, zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Trudno dzisiaj wyobrazić sobie architekta czy projektanta, który pomijałby zasady projektowania uwzględniającego potrzeby osób z niepełnosprawnościami (zwłaszcza osób z niepełnosprawnością ruchową i osób niewidomych), projektując nowe przestrzenie. Rampy i podjazdy, windy i rozsuwane drzwi na fotokomórkę, zróżnicowane oznaczenia przejść dla pieszych (zarówno dźwiękowe, jak i w postaci różnorodnych faktur chodników), brak wysokich krawężników i zastąpienie ich łagodnymi zejściami o zmiennej strukturze, wyświetlacze na dworcach i w autobusach, informujące precyzyjnie o rozkładach jazdy – to tylko niektóre z przykładów usług zaprojektowanych uniwersalnie.

Wyjątkowym obszarem projektowania uniwersalnego, niezbyt dobrze jeszcze rozpoznany, jest projektowanie przestrzeni dla osób G/głuchych, niesłyszących i słabosłyszących, mających bardzo duże problemy ze słyszeniem i posługujących się językiem migowym. Powszechnie sądzi się, że ponieważ te osoby mogą się sprawnie poruszać i widzą, nie potrzebują żadnych zmian w przestrzeniach, w których przebywają. Jest to jednak tylko obiegowa opinia – w rzeczywistości natura porozumiewania się osób z niepełnosprawnością słuchu sprawia, że potrzebują one także przemyślanego projektowania przestrzeni. Projekt taki został przygotowany m.in. przez architekta Hansela Baumana (Bauman 2010) we współpracy z Uniwersytetem Gallaudeta¹² i obejmuje katalog ponad 150 elementów architektonicznych¹³, których projektowanie powinno uwzględniać fakt, że użytkownikami danych przestrzeni mogą być również osoby Głuche czy niesłyszące. Odnoszą się one do następujących pięciu kategorii:

1. **Bliskość i dystans** – zasada ta dotyczy takiego projektowania przestrzeni, aby pomieszczenia były odpowiednio obszerne, a jed-

¹² Uniwersytet Gallaudeta w Waszyngtonie to najstarsza (założona w 1857 r.) i jedyna na świecie uczelnia prowadząca studia z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, w której językiem wykładowym jest Amerykański Język Migowy (American Sign Language, ASL).

¹³ Ilustracje wykonane w ramach projektu DeafSpace Concepts (Bauman 2010), dostęp online: <https://infoguides.rit.edu/c.php?g=545353&p=6922725>.

nocześnie zapewniały bliskość i dystans. Osoby posługujące się językiem migowym oraz korzystające w komunikacji ze wskazówek wizualnych, np. obserwacji mimiki rozmówcy, potrzebują znacznie więcej przestrzeni w salach, pokojach i na korytarzach, jednak przestrzeni pozbawionej przeszkód utrudniających obserwację mimiki i postawy rozmówcy.

2. **Dostępność percepcyjna 360 stopni** – w projektowaniu przestrzeni należy uwzględnić fakt, że aby osoba posługująca się głównie zmysłem wzroku dobrze widziała jak najdalej i najszerzej, niezbędne jest projektowanie otwartych przestrzeni wewnątrz i na zewnątrz, unikanie wąskich korytarzy, zaułków. Stwarza to nie tylko dobre warunki do rozmowy, lecz daje przy tym poczucie bezpieczeństwa i umożliwia korzystanie z takich wskazówek, jak wibracje powierzchni podłóg, ścian i sufitów, obserwacja cienia, czytanie mimiki twarzy innych osób.
3. **Projektowanie przestrzeni do poruszania się** – osoby posługujące się językiem migowym uważnie obserwują otaczającą je przestrzeń, dlatego trudnymi przestrzeniami są dla nich pomieszczenia o ostrych krawędziach. Lepszą kontrolę nad przestrzenią dają takie miejsca, gdzie nie ma zbyt wielu kantów, rogów i nagłych zakrętów, utrudniających obserwację tego, co/kto się za nimi kryje.
4. **Światło i kolor** – mogą być czynnikami ułatwiającymi lub utrudniającymi komunikację. Odbicia świetlne, poruszające się cienie, obserwacja gestów i mimiki osób na trudno rozpoznawalnym tle wywołują zmęczenie i utrudniają precyzyjną komunikację. Ważne jest zaprojektowanie takich kolorów ścian, które będą dobrym tłem dla gestów języka migowego, a światło zbliżone do naturalnego pozwoli na lepszą obserwację twarzy i gestów rozmówców.
5. **Akustyka** – czasem błędnie zakłada się, że dobre warunki akustyczne nie są potrzebne osobom z uszkodzeniem słuchu, ponieważ „i tak nie słyszą”. Tymczasem osoby Głuche, niesłyszące i słabosłyszące zazwyczaj mają do pewnego stopnia zachowaną możliwość słyszenia. Większość z nich korzysta także z aparatów słuchowych i implantów ślimakowych, a to oznacza, że potrzebują bardzo do-

brych warunków akustycznych, aby móc odbierać mowę ludzką i ważne dźwięki, ale jednocześnie nie musieć słuchać niepotrzebnych hałasów.

Projektowanie uwzględniające potrzeby osób z niepełnosprawnościami to również wyposażanie pomieszczeń w pętle induktofoniczne lub inne systemy pozwalające na bardziej precyzyjne słyszenie. Ważne jest ponadto zadbanie o to, by sygnały alarmowe były przekazywane nie tylko dźwiękowo (w postaci dźwięku syreny itp.), lecz także jako sygnały wizualne, w tym celu można wykorzystać np. dobrze widoczne ostre światło, które w razie alarmu mruga, dając w ten sposób sygnał do ewakuacji.

1.5.2. Założenia modelu projektowania uniwersalnego w edukacji

Potencjał modelu projektowania uniwersalnego dostrzeżono również w edukacji. Projektowanie dotyczy bowiem nie tylko przestrzeni i budynków, lecz także wielu procesów związanych z uczeniem się i pracą zawodową. Model projektowania uniwersalnego w uczeniu się – Universal Learning Design rozwija się dynamicznie od lat 80. XX wieku. Początkowo stosowano go jako model rehabilitacji w szpitalu klinicznym w Massachusetts (za: Myer i in. 2014), a następne w innych instytucjach edukacyjnych i rehabilitacyjnych, szczególnie w założonym przez Meyer, Rose, Meo, Stahl oraz Mensing w 1984 roku Centre for Applied Special Technology (CAST 2014, 2018, <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>).

Projektowanie uniwersalne w uczeniu się zakłada takie projektowanie usług i produktów edukacyjnych, aby mogły być wykorzystywane przez jak największą grupę osób bez konieczności szczególnych dostosowań. Nie jest zatem „likwidowaniem barier” czy też „udostępnianiem” usług i produktów wykonanych wcześniej tak, że niektóre osoby nie mogą z nich korzystać. Jest modelem planowania, przewidywania, projektowania w taki sposób, aby prawie każdy użytkownik

mógł z danego produktu/usługi skorzystać, niezależnie od stopnia czy rodzaju jego niepełnosprawności.

Projektowanie uniwersalne w edukacji – tak jak je rozumiemy dzisiaj – nie polega tylko na technicznym dostosowaniu materiałów dydaktycznych do potrzeb uczniów, ale na zmianie sposobu myślenia dotyczącego tworzenia podstaw i programów nauczania oraz wszelkich szczegółowych działań edukacyjnych. Nie powinny one być tworzone z myślą o mitycznym „przeciętnym uczniu/studencie”¹⁴, lecz o każdym studencie, zarówno tym wybitnie zdolnym, jak i tym, który doświadcza różnorodnych trudności, związanych z jego sytuacją życiową (np. niepełnosprawność, doświadczenie migracji) lub niedogodnościami w uczeniu się, które nie uniemożliwiają, ale zmieniają sposób uczenia się. Osoby z niepełnosprawnościami fizycznymi czy sensorycznymi mogą bowiem posiadać odpowiednie predyspozycje intelektualne do podjęcia studiów, niemniej potrzebują właściwej organizacji tego procesu i różnorodnego wsparcia, aby móc w nim w pełni uczestniczyć i osiągać zakładane cele. Programy kształcenia stworzone w modelu projektowania uniwersalnego w edukacji charakteryzują się szerokim spektrum celów kształcenia, zróżnicowaniem metod i strategii nauczania oraz bogactwem środków dydaktycznych i form pracy na zajęciach, a to pozwala na efektywne korzystanie z tak zaplanowanej edukacji osobom o różnych preferencjach w zakresie uczenia się. Model projektowania uniwersalnego służy „prawie każdemu”, ponieważ różnorodność sytuacji, z którymi możemy spotkać się w edukacji, sprawia, że mogą pojawić się tacy uczniowie/studenci, dla których zaplanowane dostosowania okażą się niewystarczające i potrzebne będą dodatkowe dostosowania i modyfikacje.

W pierwszym okresie działania naukowców i praktyków zaangażowanych w promowanie oraz rozwijanie tego modelu edukacji koncentrowały się głównie na dostosowywaniu materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami lub innymi

¹⁴ Zagadnienie błędu postrzegania edukacji przez pryzmat „przeciętnego ucznia” w oparciu o doświadczenia amerykańskiej Air Force dobrze wyjaśnia wykład T. Rose *A myth of average*, TED talk, <https://www.youtube.com/watch?v=4eBmyttcfU4>.

specjalnymi potrzebami, głównie poprzez wykorzystanie nowatorskich rozwiązań technologicznych. W kolejnych latach opracowane zostały kompleksowe założenia, zasady i wskazówki, które umożliwiają zastosowanie modelu projektowania uniwersalnego w uczeniu się w edukacji na każdym poziomie. Zakłada się, że projektowanie uniwersalne w uczeniu się jest koncepcją edukacyjną, która:

- a) zapewnia różnorodność i elastyczność w sposobie prezentacji informacji, prezentowania wiedzy i umiejętności przez odbiorców, a także sposobie zaangażowania ich w pracę;
- b) zmniejsza bariery w nauczaniu, zapewnia odpowiednie dostosowania, wsparcie i wymagania edukacyjne oraz utrzymuje wysokie oczekiwania dotyczące osiągnięć dla wszystkich odbiorców (Meyer, Rose 2005; Rose, Meyer 2002, 2006; Edyburn 2010).

W dydaktyce prowadzonej w modelu projektowania uniwersalnego stosuje się trzy podstawowe zasady (CAST 2018):

1. Zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych.
2. Zapewnienie uczniowi/studentowi/słuchaczowi możliwości różnorodnych form ekspresji i prezentowania swoich osiągnięć edukacyjnych.
3. Zapewnienie różnorodnych form motywowania do pracy.

1.5.3. Model projektowania uniwersalnego w edukacji akademickiej

Efektywne wykorzystanie modelu projektowania uniwersalnego w uczeniu się zależne jest od usystematyzowanej, ale też twórczej odpowiedzi na pytania wynikające z powyższych założeń. Poniżej przedstawione zostaną wskazówki i inspiracje, które mogą okazać się przydatne w dydaktyce akademickiej, która ma ambicje być dydaktyką dostępną¹⁵.

¹⁵ Poniższy fragment jest zmienioną i poszerzoną wersją fragmentu tekstu zamieszczonego w publikacji: E. Domagała-Zyśk (2021). *Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje*. W: E. Domagała-Zyśk,

Jak zapewnić różnorodne strategie prezentacji treści kształcenia?

Treści kształcenia określane są szczegółowo dla każdego z zajęć w karcie przedmiotu/sylabusie. Studenci zazwyczaj mają – lub mogą mieć – dostęp do materiałów i treści nauczania w bibliotekach (także tych wirtualnych) bądź w szeroko rozumianej przestrzeni internetowej. Niezależnie jednak od tych możliwości treści kształcenia zawsze są prezentowane przez nauczyciela akademickiego, czy to w czasie zajęć stacjonarnych, czy też w formule online. Prezentacja nowej wiedzy podczas zajęć na uniwersytecie powinna zawsze odbywać się polimodalnie, angażować różne zmysły i odwoływać się do różnorodnych doświadczeń słuchaczy. Zalecenia CAST (2011, 2018) wskazują na trzy szczególnie istotne obszary:

1. Zapewnienie możliwości odbioru przekazywanych informacji z wykorzystaniem różnych narzędzi zmysłów.
2. Zapewnienie alternatywnych form dostępu do skomplikowanych treści językowych i matematycznych.
3. Wspieranie procesu rozumienia treści przekazywanych w formie ustnej i pisemnej.

Przekaz słowny informacji na zajęciach dydaktycznych powinien zatem zawsze być wzmocniony bodźcami wizualnymi zgodnie z zasadą, że „mowie powinien towarzyszyć obraz, a obrazowi – mowa”. W praktyce oznacza to wykorzystywanie w dydaktyce nie tylko formy wykładowej, lecz także ilustrowanie wypowiedzi słownych np. zdjęciami, schematami czy innymi elementami na prezentacjach multimedialnych. Słowa kluczowe, trudniejsze terminy, nazwiska i daty mogą być zapisywane lub wyświetlane, można też w materiałach dla studentów zamieścić odnośniki (przypisy lub linki) do miejsc, gdzie te terminy są wyjaśnione/omówione. Filmy dydaktyczne powinny posiadać opcję wyświetlania napisów, co znacznie ułatwia osobom słabosłyszącym odbiór języka w sytuacjach, kiedy nie ma możliwości kontrolowania twarzy osoby mówiącej. Studenci (nie tylko ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)

A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska (red.), *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesora Doroty Kornas-Bieli*. Lublin: Episteme, 855–870.

powinni mieć możliwość korzystania ze slajdów / materiałów informacyjnych do slajdów także po wykładzie, w celu utrwalenia informacji.

Niekiedy studenci potrzebują nagrywania wykładu, by móc potem ponownie go odsłuchać – dzieje się tak wtedy, kiedy niepełnosprawność czy niski poziom znajomości języka w przypadku studentów obcokrajowców nie pozwala im na zrobienie wystarczająco szczegółowej notatki w czasie zajęć. Nagrywanie wykładu jest jednocześnie niezwykle ułatwione dzięki wbudowanym w wiele modeli telefonów komórkowych dyktafonom, jednocześnie budzi mnóstwo kontrowersji ze względu na obawę o nielegalne wykorzystanie nagrań. Istotną kwestią jest również komfort prowadzenia zajęć przez wykładowcę, ale i komfort wszystkich studentów obecnych na sali, którzy w czasie zajęć mogą zabierać głos w dyskusji – ich wypowiedzi także są nagrywane. Zasadniczo w dydaktyce inkluzyjnej nagrywanie przebiegu zajęć – czy to w formie nagrania audio, czy wideo – traktowane jest jako zalecana praktyka, wymaga jednak zgody wszystkich osób obecnych w sali oraz ustalenia czytelnych reguł wykorzystywania nagranych treści. Na niektórych uczelniach stosuje się już system „lecture capture”: w sali wykładowej zamontowane są na stałe kamery, które nagrywają każdy z wykładów odbywających się w danym pomieszczeniu w sposób kompleksowy – nagrywana jest zarówno twarz osoby mówiącej, jak i prezentowane slajdy czy zapisy z tablicy. Nagrania takie udostępniane są indywidualnie lub poprzez platformę wirtualną tym uczestnikom zajęć, którzy tego potrzebują, ze względu na trudności językowe czy niepełnosprawność (np. studentom z dysfunkcjami wzroku/słuchu lub z poważną dysleksją, którzy nie są w stanie przygotować szczegółowej notatki z zajęć). Nagrania te przydatne są także studentom nieobecnym na zajęciach np. z powodu długotrwałej choroby, dłuższego wyjazdu do odległego kraju pochodzenia czy obowiązku opieki nad małym dzieckiem, często potwierdzonymi tzw. indywidualną organizacją studiów. Mogą ponadto być przydatne samym wykładowcom w celu doskonalenia własnego warsztatu dydaktycznego. Taki system wsparcia proponowany jest np. na University College London w Wielkiej Brytanii (<https://www.ucl.ac.uk/library/ucl-copyright-advice/lecture-capture-lecturecast-and-copyright>).

Model projektowania uniwersalnego w edukacji nie powinien być jednak sprowadzany jedynie do zestawu zasad, których przestrzegania oczekuje się od nauczycieli/wykładowców (Knopik i in. 2021). Jest to raczej pewien model myślenia o edukacji, w którym dla oczekiwanego zestawu efektów uczenia się czy celów nauczania proponuje się dodatkowo uwzględnienie perspektywy dostępności i takiego planowania strategii nauczania, metod nauczania i uczenia się oraz organizacji procesu uczenia się, aby były one dostępne dla odbiorców z różnymi potrzebami wynikającymi z ograniczeń ich sprawności, zaburzeń percepcji czy trudności językowych. Dydaktyka inkluzyjna zgodna z modelem projektowania uniwersalnego w aspekcie prezentowania wiedzy może zatem być postrzegana po prostu jako wysokiej jakości dydaktyka – dydaktyka adekwatna – dla każdego studenta. Zaprezentowane wyżej rekomendacje mają bowiem charakter wspierający edukację nie tylko studentów ze specjalnymi potrzebami, ale każdego studenta.

Jak zapewnić różnorodne strategie prezentacji treści kształcenia?

W tradycyjnej dydaktyce akademickiej studenci mogli korzystać z dość ograniczonego repertuaru metod prezentowania swojej wiedzy i kompetencji – oprócz egzaminów ustnych i pisemnych, w zależności od kierunku studiów, były to projekty praktyczne lub sprawdziany umiejętności przygotowywane dla całych grup. W dydaktyce prowadzonej w modelu projektowania uniwersalnego zakłada się, że studenci mają do dyspozycji różnorodne możliwości wykazania się swoją wiedzą i umiejętnościami. Mogą wykorzystywać rozmaite dostępne im formy wyrazu, oparte na tekście, ale również na działaniu praktycznym, zarówno w sferze technicznej, jak i społecznej.

Stosując zasady dydaktyki inkluzyjnej, wykładowcy przygotowują zatem nie tylko zajęcia dydaktyczne, lecz także elementy sprawdzające wiedzę studentów, np. kolokwia, zaliczenia, egzaminy w taki sposób, aby student miał możliwość wyboru formy zaliczenia materiału. Najbardziej powszechną praktyką w tym zakresie jest dawanie studentom możliwości wyboru pisemnej lub ustnej formy zaliczenia. Warto zaznaczyć, że najczęś-

ciej decyzje takie podejmuje nie cała grupa, ale sami studenci: każdy uczestnik zajęć może wybrać formę zaliczenia, co wyklucza stygmatyzację osób z trudnościami, kiedy np. cała grupa pisze test, a osoba niewidoma może odpowiadać ustnie. Przykładem tego rodzaju działań inkluzyjnych jest propozycja zawarta w programach studiów w Alice Salomon Hochschule w Berlinie (<https://www.ash-berlin.eu/>). Sylabusy zajęć tej uczelni zawierają obowiązkowo co najmniej dwie formy zaliczenia danej części materiału, np. esej lub prezentacja multimedialna; analiza studium przypadku lub odpowiedź ustna na podstawie analizy literatury przedmiotu itp.

We współczesnych szkołach i na uczelniach stosowane są także nowe formy prezentowania kompetencji przez uczniów czy studentów – aktywność na forach internetowych, tworzenie stron internetowych i moderowanie ich, zakładanie tematycznych profili, prowadzenie blogów. Działania te mogą odbywać się w otwartej przestrzeni internetowej lub w ramach wewnątrzuczelnianego/wewnątrzszkolnego systemu informacyjnego. Tego rodzaju nowe formy udziału w procesie uczenia się mają wyraźny wymiar inkluzyjny – głos na forum czy na blogu mogą zabrać również osoby nieśmiałe, potrzebujące więcej czasu na refleksję, czy też mające trudności w mówieniu (jąkanie, niewyraźna mowa, słaba znajomość języka, w którym prowadzone są zajęcia), które zazwyczaj nie zabierają głosu w czasie dyskusji na zajęciach.

Prezentowanie wiedzy wymaga odpowiedniej przestrzeni i czasu. Zasada ta dotyczy nie tylko fizycznej przestrzeni uczenia się – ta powinna być komfortowa dla każdego studenta, lecz także przestrzeni przewidzianej dla studentów w materiałach dydaktycznych, np. arkuszach testowych. Wskazane jest zatem używanie odpowiednio dużej czcionki, dobrego kontrastu tła i czcionki, korzystanie z czcionki bezszeryfowej, która jest łatwiejsza do odczytania, jak również zapewnienie wystarczająco dużej przestrzeni do wpisywania odpowiedzi w kartach ćwiczeń czy arkuszach testowych.

Jak wspierać motywację do uczenia się?

Studenci – nie tylko ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnią się między sobą także tym, w jaki sposób chcą pracować: samo-

dzielnie lub w grupach, w środowisku mniej lub bardziej ustrukturyzowanym, w sposób bardziej intuicyjny i twórczy lub uporządkowany i zapewniający wysokie poczucie bezpieczeństwa. Odpowiadając na to zróżnicowanie, nauczyciel nie może stosować wyłącznie jednego sposobu motywowania studentów, który najczęściej jest uznany za motywujący przez niego samego.

Odpowiednio wysoki poziom motywacji do uczenia się – w świetle rekomendacji CAST (2011) – obejmuje trzy obszary:

1. Wywołanie zainteresowania, które wynika z autonomicznie podjętych decyzji.
2. Podtrzymywanie zainteresowania nauką – mobilizowanie do wytrwałości i zachęcanie do wysiłku.
3. Wspieranie procesów samoregulacji i dojrzałej samooceny.

Powyższe zasady są dobrze opisane oraz ugruntowane w dydaktyce szkolnej i akademickiej. Warto jednak dodać, że w działaniach na rzecz podnoszenia poziomu motywacji studentów duże znaczenie ma współcześnie także wykorzystywanie narzędzi technologicznych i strategii pozwalających np. na uzyskanie informacji zwrotnej co do poprawności wykonanego zadania, wypowiedzenie swojego zdania w trakcie trwania wykładu poprzez zastosowanie formularza z pytaniami i inne. Omówione zasady modelu projektowania uniwersalnego w uczeniu się przedstawiono w tabelach poniżej.

Tab. 1. Wytyczne i zalecenia dotyczące sposobów prezentacji informacji przez nauczyciela

Zapewnienie różnorodnych środków przekazu informacji w czasie zajęć dydaktycznych	
1. Zapewnienie różnorodnych opcji percepcji materiału	1.1. Dostosowanie sposobu prezentacji informacji do potrzeb studentów 1.2. Przygotowanie alternatywnych rozwiązań w zakresie przekazu informacji dźwiękowych 1.3. Przygotowanie alternatywnych rozwiązań w zakresie przekazu informacji wizualnych
2. Zapewnienie alternatywnych form dostępu do treści językowych i symboli	2.1. Wyjaśnianie nieznanymi słów lub symboli 2.2. Wyjaśnienie składni zdań i struktury tekstu 2.3. Wspieranie w zakresie czytania ze zrozumieniem tekstów, zapisów matematycznych i symboli 2.4. Wykorzystywanie języka ojczystego studenta 2.5. Ilustrowanie tekstu elementami alternatywnymi

3. Zapewnienie wsparcia procesu rozumienia treści	3.1. Aktywowanie wiedzy posiadanej już przez ucznia poprzez nawiązania do znanych mu pojęć, wyjaśnienie z użyciem konkretnych, odwoływanie się do doświadczeń studenta 3.2. Podkreślanie relacji nowego materiału z tym już opanowanym, wskazywanie na główne elementy nowej wiedzy, ukazywanie wzoru i struktury nowej wiedzy 3.3. Wspieranie procesów przetwarzania informacji, wizualizowania, manipulowania poprzez dzielenie nowej wiedzy na fragmenty, unikanie dystraktorów, używanie wizualnych elementów pozwalających na organizowanie nowej wiedzy w spójną całość 3.4. Wspieranie transferu informacji i procesów generalizowania poprzez powtarzanie istotnych treści, porządkowanie informacji, przekazywanie nowych informacji w nawiązaniu do tych już posiadanych przez ucznia, łączenie nowych informacji ze znanym uczniowi/studentowi kontekstem
---	--

Źródło: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (dostęp: 21.11.2023), tłumaczenie własne.

Tab. 2. Wytyczne i zalecenia dotyczące sposobów prezentacji wiedzy i kompetencji przez studenta

Zapewnienie możliwości różnorodnych form prezentowania wiedzy, umiejętności i kompetencji przez studenta	
4. Zapewnienie różnych możliwości w zakresie fizycznego działania	4.1. Zapewnienie różnych środków kontrolowania otoczenia fizycznego 4.2. Zoptymalizowanie dostępu do technologii wspierających (<i>assistive technologies</i>)
5. Zapewnienie różnych opcji ekspresji i komunikacji	5.1. Używanie różnych środków komunikowania się 5.2. Wykorzystywanie różnorodnych narzędzi do tworzenia i rozwiązywania zadań 5.3. Usprawnianie płynności uczenia się poprzez stosowanie różnorodnych sposobów wsparcia studenta
6. Zapewnienie różnych opcji w zakresie funkcji wykonawczych	6.1. Wspieranie w zakresie ustalania celów uczenia się 6.2. Wspieranie w zakresie planowania i ustalania strategii uczenia się 6.3. Ułatwianie zarządzania informacjami 6.4. Budowanie kompetencji monitorowania własnych postępów w uczeniu się

Źródło: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (dostęp: 21.11.2023), tłumaczenie własne.

Tab. 3. Wytyczne i zalecenia dotyczące motywowania studentów

Zapewnienie różnorodnych form motywowania do pracy	
7. Wywołanie zainteresowania, które wynika z autonomicznie podjętych decyzji	7.1. Optymalizowanie możliwości dokonywania wyborów i zwiększanie autonomii 7.2. Podkreślanie znaczenia, autentyczności i ważności treści nauczania 7.3. Minimalizowanie występowania sytuacji trudnych dla studenta i czynników rozpraszających go w pracy
8. Podtrzymywanie zainteresowania nauką – mobilizowanie do wytrwałości i zachęcanie do wysiłku	8.1. Zwiększanie poziomu koncentracji na osiągnięciu celów 8.2. Stosowanie różnorodnych zadań i źródeł informacji, aby optymalizować poziom zaangażowania 8.3. Wspieranie współpracy i wspólnotowości w uczeniu się 8.4. Stosowanie informacji zwrotnych nakierowanych na osiąganie mistrzostwa danym obszarze
9. Wspieranie procesów samoregulacji	9.1. Formułowanie takich oczekiwań i przekonań, które optymalizują motywację studenta 9.2. Wspieranie w nabywaniu umiejętności radzenia sobie i tworzenia strategii działania 9.3. Rozwijanie samooceny i refleksji

Źródło: <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (dostęp: 21.11.2023), tłumaczenie własne.

Dlaczego warto zastosować model projektowania uniwersalnego w uczeniu się w dostępnej edukacji akademickiej?

Idea projektowania uniwersalnego w edukacji rozwijana jest nie tylko na poziomie szkoły podstawowej czy średniej, lecz także w środowiskach uniwersyteckich, gdzie proponowane jest stosowanie zasad projektowania uniwersalnego w następujących ośmiu obszarach: budowanie klimatu grupy, wspieranie interakcji, dostosowanie środowiska fizycznego, uniwersalne metody nauczania, wykorzystanie technologii i różnorodnych źródeł informacji, zapewnianie konstruktywnej informacji zwrotnej, wykorzystywanie dostosowań i modyfikacji w procesie oceniania (Burgstahler 2015; Burgstahler 2015; Russo-Gleicher 2015). Postulowane w modelu ULD zasady dostępnego, wielozmysłowego prezentowania treści kształcenia, stosowania różnych formatów przekazywania treści kształcenia są przydatne w uczeniu się studentów z dysfunkcjami sensorycznymi czy motorycznymi, ale również w procesie uczenia się

każdego studenta. Podobnie stwarzanie możliwości zróżnicowanych sposobów prezentacji wiedzy i umiejętności jest strategią korzystną dla wszystkich studentów.

Wartościowym aspektem modelu projektowania uniwersalnego jest także jego „uprzedniość” – dostosowania pojawiają się jako odpowiedź na trudną sytuację, tzn. potencjalnie trudne sytuacje, które mogą zaistnieć w procesie uczenia się, są „uprzedzane” – dostępne materiały i strategie przygotowywane są niezależnie od zgłoszenia obecności studenta z niepełnosprawnością. Jeśli taki student zapisuje się na dane zajęcia, zastaje on już przygotowane, dostępne środowisko uczenia się (stacjonarne lub wirtualne). Praca w tym modelu przyczynia się więc nie tylko do podniesienia jakości doświadczenia studiowania, lecz ponadto do zmiany mentalności nauczycieli akademickich i studentów.

Model projektowania uniwersalnego w edukacji jest wykorzystywany na wielu uczelniach, m.in. na:

- University of Toronto (<https://teaching.utoronto.ca/resources/universal-design-for-learning/>),
- Deakin University (<https://blogs.deakin.edu.au/iccb/top-inclusive-teaching-tips/create-a-great-unit-using-universal-design-for-learning/>),
- University of Washington (<https://www.washington.edu/doit/programs/accesscollege/faculty-room/universal-design>).

Rozdział II. Studiowanie w kontekście niepełnosprawności i choroby

2.1. Generacja Z na uczelniach

Współcześni studenci różnią się od pokolenia naszych kolegów i koleżanek ze studiów, ale również od studentów, których uczyliśmy dekadę czy dwie dekady temu. To z jednej strony zupełnie naturalny proces zmian pokoleniowych. Z drugiej zaś zmiany cywilizacyjne i kulturowe w ostatnich dziesięcioleciach przebiegają tak gwałtownie, że i te różnice między kolejnymi rocznikami studentów stają się coraz większe. Niniejszy fragment także niedługo przestanie być aktualny, choć ambicją autorki jest przedstawić w nim najbardziej aktualną charakterystykę studentów¹⁶. Na uczelnie dotarło obecnie pokolenie określane jako pokolenie Z (poprzednie pokolenia określano jako X i Y) lub pokolenie C (pokolenie łączności i komunikacji – *connection and communication*). Określa się tak osoby urodzone po roku 1995, a najbardziej wyróżnia je to, że są natywnymi użytkownikami rzeczywistości cyfrowej (*digital natives*, Prensky 2001). Począwszy od cyfrowo wystawionego aktu uro-

¹⁶ W czasie pisania tej publikacji uruchomiony został Chat GPT – Generative Pretrained Transformer 4.0, który z całą pewnością w znaczący, ale jeszcze nie do końca przewidywalny sposób zmieni naszą cywilizację, w tym edukację akademicką, zwłaszcza w kontekście celów i efektów uczenia się na poziomie wyższym.

dzenia, w ciągu swojego życia wykorzystują Internet oraz technologie informacyjne i komunikacyjne w każdej sferze życia: w zabawie w okresie przedszkolnym, w uczeniu się na każdym etapie edukacji oraz korzystając z nich na studiach i w pracy zawodowej. Badania wskazują, że pokolenie to charakteryzuje się także pewnymi cechami psychologicznymi odróżniającymi jego przedstawicieli od ich rodziców i dziadków (por. Seemiller, Grace 2016): ma dużą (często nadmierną) pewność siebie, dużą potrzebę natychmiastowości poznawania i działania, silną potrzebę przebywania w grupie – zarówno w kontakcie bezpośrednim, jak i wirtualnym¹⁷. Łatwiej niż ich rodzice i dziadkowie reprezentanci pokolenia Z podejmują ryzyko i są przedsiębiorczy, choć jednocześnie bardziej lękliwi i łatwiej wycofujący się w razie porażki. Przy tym cenią sobie czas prywatny i możliwości odpoczywania – w przeciwieństwie do ich rodziców nie są gotowi podporządkowywać życia prywatnego pracy zawodowej. Analiza kilkudziesięciu badań wykonana przez Barhate i Dirani (2022) dowodzi, że pokolenie Z ma także jasno sprecyzowane cele edukacyjne i zawodowe. Zauważa się ponadto, że współcześni studenci wykazują zdecydowaną tendencję do korzystania z zasobów elektronicznych i uczenia się poprzez rozwiązywanie problemów, prace grupowe, a nie słuchanie wykładów (Nicholas 2020).

2.2. Studenci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi

Studenci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi są więc przede wszystkim „dziećmi swojej epoki” – *digital natives*, nieustannie obecnymi w sieci, niecierpliwymi w zdobywaniu wiedzy, odważnie udzielającymi informacji zwrotnych swoim nauczycielom. Są jednak także bardziej krusi i delikatni niż ich starsi koledzy i koleżanki (przez co określa się ich jako „pokolenie płatków śniegu”), bardziej wyczuleni

¹⁷ Ta potrzeba stanowi ponadto źródło lęku, dlatego jest to pokolenie nazywane także FOMO – „fear of missing out” – lęku przed byciem pominiętym, niewiedzą o najnowszych wydarzeniach czy wiadomościach towarzyskich.

na aprobatę społeczną, obawiający się odrzucenia przez rówieśników. Jednocześnie odważniej niż poprzednie pokolenia biorący los w swoje ręce i podejmujący ryzyko – w tym ryzyko studiowania.

Tradycyjnie pisząc o studentach z niepełnosprawnością na uczelniach, omawiano sytuację osób z niepełnosprawnością motoryczną, sensoryczną oraz somatycznymi chorobami przewlekłymi. Współcześnie zarówno w Polsce, jak też w innych krajach znacząco zmienia się struktura tej grupy studentów, określanych jako studenci z niepełnosprawnościami, chorobami przewlekłymi i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak wspomniano wyżej – trudno jest przedstawić dokładne liczby ze względu na różnice w sposobach kwalifikowania studentów jako osób z niepełnosprawnościami i chorobami oraz z uwagi na brak pełnych danych wynikający z nieujawniania przez studentów swoich trudności. Pewne wyobrażenie o złożoności tej grupy dają jednak np. analizy procedur badawczych. W badaniach Osborne (2019) zaproszono do badań online studentów, którzy identyfikują się jako osoby z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Wśród 105 osób, które wzięły udział w tych badaniach, było 54 (51%) osób z zaburzeniami neurorozwojowymi lub dotyczącymi zdrowia psychicznego (np. autyzm, zaburzenia lękowe), 30 (28%) z zaburzeniami uczenia się (np. dysleksją), 47 (46%) z chorobami przewlekłymi (fibromialgią, cukrzycą, skoliozą, reumatoidalnym zapaleniem stawów, chorobą Leśniowskiego-Crohna), 14 (13%) z zaburzeniami neurologicznymi, 8 (7%) z zaburzeniami słyszenia, 8 (7%) z niepełnosprawnością motoryczną, 4 (3%) z zaburzeniami widzenia. Te dane pokazują, że osoby z niepełnosprawnościami niegdyś uznawanymi za najczęściej pojawiające się wśród studentów – czyli tymi dotyczącymi motoryki i narządów zmysłów – obecnie stanowią jedynie niewielką część studentów z ujawnionymi niepełnosprawnościami. Dominującą grupę stanowią natomiast osoby z zaburzeniami neurorozwojowymi, chorobami somatycznymi i zaburzeniami uczenia się, których jeszcze do niedawna w zasadzie nie spotykano na uczelniach. Te osoby też nie zawsze ujawniają swoje trudności nauczycielom akademickim. Analiza innych badań pokazuje z kolei, że nauczyciele akademicy nie zawsze mają świadomość tych zmian. W badaniach Moriña i Orozco

(2021) zapytano ich, z jakimi studentami z niepełnosprawnościami i chorobami pracowali. Nauczyciele najczęściej deklarowali, że wspierali studentów z niepełnosprawnościami sensorycznymi (40%), fizycznymi (23%), trudnościami psychologicznymi, neurorozwojowymi i w zakresie zdrowia psychicznego (18%) oraz z chorobami (10%) i trudnościami w uczeniu się (6%).

2.2.1. Modele postrzegania niepełnosprawności i choroby

Studenci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi funkcjonują w określonym kontekście społecznym, w tym w społecznym kontekście postrzegania niepełnosprawności. Współcześnie równolegle wyróżnia się rozmaite modele niepełnosprawności i choroby, spośród których najwyraźniejsze to model medyczny, model społeczny, model biopsychospołeczny i model oparty na prawach człowieka (prawoczołowieczy, godnościowy).

Postrzegając osobę z niepełnosprawnością w **modelu medycznym**, zauważamy przede wszystkim jej niepełnosprawność – jako brak, deficyt, upośledzenie jakiejś struktury czy funkcji organizmu (Rieser 2008; Olivier 2009). W **modelu społecznym** (Rieser 2008; Olivier 2009) zakłada się, że to społeczeństwo „uniepełnosprawnia” osobę – poprzez bariery architektoniczne, mentalnościowe, informacyjne czy komunikacyjne. W tej koncepcji wspieranie osób z niepełnosprawnościami to przede wszystkim działania mające na celu wprowadzenie zmian wokół niej, w społeczności, tak, aby tworzyć dla niej równe szanse udziału i podejmowania różnorodnych aktywności. **Model biopsychospołeczny** z kolei to taki sposób postrzegania niepełnosprawności, w którym koncentrujemy się nie tylko na medycznym (biologicznym) jej wymiarze, ale uwzględniamy przy tym czynniki społeczne i psychologiczne modyfikujące doświadczenie niepełnosprawności czy choroby. Poza omówionymi wyżej czynnikami społecznymi ważne są zatem również te psychologiczne, związane np. z cechami osobowości osoby doświadczającej niepełnosprawności (Rieser 2008; Kirenko 2007). Tak jak każdy z nas,

osoby z niepełnosprawnościami to osoby o niższym lub wyższym poczuciu własnej wartości, zróżnicowanej samoocenie, różnej motywacji do podejmowania zadań rozwojowych czy edukacyjnych. **W modelu opartym na prawach człowieka** (Głąb 2020) prawa osoby z niepełnosprawnością sytuowane są w ogólnych prawach człowieka – do wolności przekonań, edukacji, pracy i innych dóbr. Z kolei w **modelu godnościowym** punktem wyjścia jest przekonanie o pełnej godności każdej osoby ludzkiej, niezależnie od stopnia jej sprawności czy niepełnosprawności. Każda osoba ma swoją niezbywalną wartość, prawo do rozwoju i aktualizowania swojego potencjału (Chudy 2006; Chudy 2007; Kirenko 2007). Jej osobista aktywność w tym wymiarze powinna być wspierana przez działania podejmowane przez wszelkie instytucje, w których ta aktywność się odbywa, w tym uczelnie wyższe. To zadaniem władz i pracowników uczelni jest takie przygotowanie środowiska studiowania, aby osoba z niepełnosprawnością czy chorobą przewlekłą mogła uczyć się, nie doświadczając niepotrzebnych barier prawnych, psychologicznych, organizacyjnych, społecznych czy edukacyjnych.

2.2.2. Personalistyczna percepcja osoby z niepełnosprawnością

Personalistyczna pedagogika niepełnosprawności jest silnie osadzona w koncepcjach filozoficznych i ujmuje człowieka jako byt psycho-fizyczny, osobę, której przynależna jest pełnia godności już z samego faktu zaistnienia, stania się człowiekiem (Domagała-Zyśk 2018). Istotnym elementem personalizmu jest akcentowanie nie tylko znaczenia każdej pojedynczej osoby, lecz także relacji międzysobowych: *to, co istotne w procesie wychowania istnieje pomiędzy osobami ludzkimi: relacje, więzi, komunikaty, czyny i intencje stanowią istotny czynnik materialny konstytuujący ten proces* (Chudy 2007, 273). Pozostawanie w relacjach buduje z kolei wspólnotę, której charakterystyczną cechą jest uczestnictwo – wspólne działanie, o którym tak często mówił Jan Paweł II: *Co to znaczy „uczestniczyć”? To znaczy być razem z innymi i równocześnie być sobą poprzez to „razem”* (Jan Paweł II 1985). Bycie we wspólnocie jest możliwe, gdy dzielone są w niej

wartości, z których najważniejsze to prawda i miłość (Chudy 2007). W personalizmie dużo uwagi poświęca się również innym wartościom konstytuujących człowieka – są nimi wolność, cielesność, a nade wszystko godność, rozumiana jako „*głęboka własność ontyczna*”, czyli strukturalna, związana z samym aktem zaistnienia bytu, nadbudowana na cechach definicyjnych osoby ludzkiej i przenikająca (nadająca swoiste znaczenie) wszystkim wymiarom bytu i działania człowieka (Chudy 2007, 273; por. też Szczupał 2012). Według personalizmu chrześcijańskiego relacje międzyludzkie powinny być kształtowane przez **normę personalistyczną** – zasadę, która głosi, że w żadnej sytuacji żaden człowiek nie może zostać przez innego potraktowany jako środek do osiągnięcia celu: *Osoba ludzka jest takim dobrem, które nie może być potraktowane jako przedmiot użycia*, a jedyne właściwe i pełnowartościowe odniesienie do niej stanowi miłość (Wojtyła 1982, 24–25).

Personalisci uznają, że człowieka charakteryzują dwa podstawowe wymiary: **potencjalność i przygodność**. Każda istota ludzka może być scharakteryzowana w kategoriach potencjalności, ponieważ człowiek nie jest bytem skończonym, ale ciągle rozwijającym się, od momentu poczęcia aż do śmierci. Między poszczególnymi osobami istnieją różnice w zakresie aktualizacji człowieczych potencjalności, np. są ludzie bardziej i mniej inteligentni, o różnej sprawności fizycznej, starsi i młodsi – jednak co do istoty godności status każdej osoby ludzkiej jest taki sam, jesteśmy sobie równi. Każdy człowiek jest też *bytem przygodnym*, żyje w horyzoncie przygodności (por. Chudy 2007, 274). Codziennie doświadcza, jak bardzo jest kruchy i bezbronny w obliczu sił przyrody oraz zjawisk makrospołecznych, politycznych i makroekonomicznych, jak szybko przemija jego życie, jak bardzo jest niedoskonały w swoich zachowaniach, jak nieumiejętny w budowaniu relacji. Nietrwale są otaczające go dobra materialne, dzieła jego rąk i wytwory jego intelektu.

Osoby z niepełnosprawnością w szczególny sposób potrzebują afirmacji i uznania dla pełni ich godności, potencjalności i przygodności, ponieważ współcześnie są to wartości zagrożone. Wymagają ponadto relacji miłości i szacunku oraz szczególnej ochrony, aby nie stać się narzędziem wykorzystanym w realizacji planów innych osób. Paradoksalnie

w „pełniejszy” sposób posiadają cechy potencjalności i przygodności, czym mogą dzielić się z tymi, którzy są „dzisiaj sprawni”.

Pomimo stale zwiększającej się świadomości dotyczącej potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi, na wielu uczelniach dominuje przekonanie, że jednym z warunków rozpoczęcia studiów jest posiadanie wysokiego poziomu sprawności i zdrowia, umożliwiających pełną niezależność i samodzielność. Wyniki badań z ostatnich lat nadal wskazują, że nauczyciele akademicki oraz pracownicy administracyjni uczelni zazwyczaj postrzegają niepełnosprawności w perspektywie modelu medycznego – jako zaburzenie, problem zdrowotny, deficyt, brak, które uniemożliwiają lub znacząco utrudniają studiowanie, zatem powinny być w jak największym stopniu wyeliminowane przed rozpoczęciem studiów, zaś osoby o wysokim stopniu niepełnosprawności czy ciężiej chore nie powinny studiować (Cook, Griffin, Hayden i in. 2012). Tymczasem część z doświadczanych przez studentów trudności zdrowotnych ma charakter dynamiczny. W przypadku przewlekłych chorób somatycznych w niektórych sytuacjach czy też okresach dodatkowe wsparcie może nie być potrzebne studentom z chorobami, natomiast w innych momentach, kiedy dochodzi do zaostrzenia się objawów, są oni osobami poważnie chorymi. Choroby i niepełnosprawności, tak jak w populacji ogólnej, ujawniają się też w trakcie studiowania i ktoś, kto rozpoczął studia jako osoba w pełni zdrowa, może w trakcie studiów na skutek wypadku czy ujawnienia się choroby stać się studentem z niepełnosprawnością czy ciężko chorym. Szczególnie w takich sytuacjach wsparcie ze strony uczelni, umożliwienie kontynuowania studiów jest wyrazem realnej troski o pełne dobro każdego członka wspólnoty akademickiej.

Studenci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi mają zazwyczaj wysoką motywację do studiowania (Burgstahler, Doe 2006), jednak częściej niż inni studenci doświadczają niepowodzenia w studiach (James i in. 2004) i przerywają je (Radloff, Coates 2010), nie tylko ze względu na pogarszający się stan zdrowia, lecz także np. obniżający się poziom motywacji czy brak oferty wsparcia lub trudności w dotarciu do adekwatnych form wsparcia (Riddell, Tinklin, Wilson 2005).

2.2.3. Ujawnianie i nieujawnianie niepełnosprawności i choroby

Niektóre niepełnosprawności są **widoczne**, inne mogą być niewidoczne i przez wiele lat **skrywane** (Couzens i in. 2015; Bełza 2017; Zakrzewska-Manterys 2015). O ile potrzeby studenta posługującego się wózkiem inwalidzkim czy białą laską są dla wszystkich doskonale widoczne, o tyle niedosłyszenie, autyzm czy trudności o charakterze psychiatrycznym/psychologicznym mogą być niedostrzegane przez otoczenie. W tym drugim przypadku studenci z niepełnosprawnościami podejmują rozmaite decyzje: czasem otwarcie informują o swoich potrzebach, natomiast w innych sytuacjach wolą, kiedy otoczenie nie wie o ich trudnościach (Bril-Barniv i in. 2017; Cunnah 2015; Anderson, Stephenson, Carter 2017). W badaniach polskich kilkakrotnie dokonywano typologii studentów (Zakrzewska-Manterys 2015; Bełza 2017; Żuraw 2014), wskazując, że mogą oni być osobami otwarcie informującymi o swojej niepełnosprawności bądź też świadomie ją ukrywającymi.

Studenci nie zgłaszają swoich potrzeb, kierując się przy tym różnorodnymi motywami. Obawiają się stygmatyzacji, wykluczenia lub nierównego traktowania (Claiborne i in. 2011; Goode 2007; Magnus, Tøssebro 2014; Prowse 2009). Uznają także, że skoro nauczyciele akademicki postrzegają niepełnosprawność głównie w paradygmacie medycznym – jako brak, dysfunkcję, upośledzenie – nieujawnianie swojej niepełnosprawności, jeśli to tylko jest możliwe, podniesie jakość ich doświadczenia akademickiego. Są przekonani, że dzięki temu mogą być postrzegani jako osoby sprawne, zdolne do podejmowania wyzwań akademickich, nieposiadające uszkodzeń struktur czy funkcji ciała, które utrudniałyby im studiowanie (Meeks, Herzer, Jain 2018).

Studenci z niepełnosprawnościami czy chorobami, które nie są widoczne, doświadczają niezrozumienia wobec swojego stanu zdrowia (Osborne 2019), np. spotykają się z dyskryminującymi komentarzami dotyczącymi nieobecności na zajęciach czy niedotrzymania terminu złożenia pracy. Ich nauczyciele komentują to jako „lenistwo” i „niewywiązywanie się ze zobowiązań”, a sytuacje te mogą wynikać np. z kolejnego rzutu choroby, wizyty u specjalisty czy doświadczania objawów choroby

uniemożliwiających uczenie się albo przyjsie na uczelnię. To sprawia, że studenci czują się niezręcznie, są zakłopotani i w konsekwencji w kolejnych semestrach niechętnie ujawniają swoją niepełnosprawność lub chorobę (Osborne 2019).

Każda z tych decyzji ma zazwyczaj swoje uzasadnienie i ugrunto-
wanie w osobistych i rodzinnych normach dotyczących ujawniania nie-
pełnosprawności czy choroby, wcześniejszych doświadczeniach zwią-
zanych z ujawnieniem niepełnosprawności, znaczeniem, jakie dana
osoba przypisuje swojej niepełnosprawności czy chorobie (Bril-Barniv
i in. 2017). Szczególne trudności w ujawnianiu swoich potrzeb mają
osoby, których niepełnosprawność wiąże się z zaburzeniami procesów
poznawczych będących podstawą uczenia się, kiedy np. przyjmowanie
określonych leków wiąże się z zaburzeniami koncentracji uwagi bądź
czasowymi zaburzeniami pamięci. Obawiają się wtedy, że mogą zostać
uznane za osoby trwale nieposiadające wystarczających predyspozycji
do studiowania.

Obawy przed ujawnieniem swoich trudności mają także osoby ze
specyficznymi trudnościami w uczeniu się, takimi jak dysleksja lub
nadpobudliwość psychoruchowa. Mimo że współcześnie wiemy, iż
w przypadku dysleksji specyficzne trudności w uczeniu się występują
również u osób o wysokiej inteligencji ogólnej, osoby z dysleksją często
przeżywają trudności, ukrywając swoją diagnozę z obawy przed odrzu-
ceniem, stygmatyzacją i niezrozumieniem (Georgiuo, Das 2014).

Należy jednak podkreślić, że wczesna i dokładna analiza potrzeb
studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi jest
wskazywana jako podstawowe narzędzie umożliwiające proponowanie
adekwatnego wsparcia (por. Harrison i in. 2009). Jednocześnie proces
ten może być uznawany przez studentów za zbyt wymagający, zbyt
głęboko naruszający ich prywatność. Często, zwłaszcza kiedy jeszcze
znajdują się w procesie rekrutacji, studenci nie są gotowi do ujawniania
informacji o swoim stanie zdrowia i swoich potrzebach. Zarówno decy-
zja o ujawnieniu niepełnosprawności, jak też ukrywaniu jej może być
słuszna i należy odnieść się do niej z szacunkiem. Dzięki samodzielnie
podjętej decyzji w tym zakresie studenci mogą doświadczyć różnorod-

nych sytuacji: poczuć się „takim jak inni” i nie korzystać z możliwości dodatkowego wsparcia, nawet kosztem niższej jakości edukacji i większych trudności w zaliczeniu materiału, lub też zgłosić potrzebę pomocy, przyjąć rolę „studenta z niepełnosprawnością” i uzyskać pomoc.

Na niektóre kierunki studiów rekrutują się także osoby sprawne, ale z **niespecyficznymi, uogólnionymi trudnościami w uczeniu się**, których wyniki w procesie rekrutacyjnym są stosunkowo niskie. Mają one zazwyczaj wysoką motywację do studiowania, ale nie zawsze wysoki potencjał intelektualny, pozwalający im bez przeszkód realizować program studiów (por. May, Stone 2010). Niezależnie od trudności w uczeniu się, są one często w stanie z sukcesem kontynuować i ukończyć wybrany przez siebie kierunek studiów (zwłaszcza jeśli jest to kierunek studiów o profilu praktycznym), który może wymagać od nich przede wszystkim wysoko rozwiniętych umiejętności technicznych/technologicznych, kompetencji praktycznych czy też emocjonalnych i społecznych, np. umiejętności opieki nad osobami potrzebującymi. Co do zasady, jeśli w procesie rekrutacyjnym uczelniana komisja rekrutacyjna uznała, że dany kandydat spełnia kryteria wstępne pozwalające mu rozpocząć studia wyższe, uczelnia przyjmując kandydata, zaciąga jednocześnie zobowiązanie wspierania go w procesie studiowania. Niejednokrotnie studenci ci są dobrymi studentami – jeśli tylko otrzymają wsparcie z zakresie wypracowania adekwatnych strategii uczenia się, organizowania własnej pracy, planowania jej w odpowiednim czasie, a także możliwość indywidualnych konsultacji w sytuacji napotkanych większych trudności.

Doświadczenia krajów zachodnich wskazują, że taka sytuacja dotyczy często osób nieco starszych (po 30 roku życia), które zakończyły edukację w szkole średniej i nie rozpoczęły studiów bezpośrednio po ukończeniu szkoły. Określa się ich często jako studentów „nietradycyjnych”, „non-traditional students”, ponieważ rozpoczynają studia, mając już pracę zawodową, rodzinę, a także inne, liczne zobowiązania, np. kredytowe. Doświadczenie kilku lat pracy zawodowej oraz ogólne doświadczenie życiowe sprawia, że po jakimś czasie pragną podjąć studia wyższe. Są to zazwyczaj decyzje przemyślane, ale osoby te nie za-

wsze posiadają dobre przygotowanie wstępne do studiowania, a wyniki ich egzaminów maturalnych sprzed kilkunastu lat nie są miarodajnym źródłem oszacowania ich kompetencji potrzebnych do studiowania. Uczelnie mogą oferować im w takiej sytuacji specjalne programy wdrażające do studiowania (np. <https://www.uclan.ac.uk/study/return-to-study>) oraz możliwość uznania osiągnięcia części efektów uczenia się poza systemem edukacji wyższej, np. na podstawie doświadczeń zdobytych w pracy zawodowej.

2.2.4. Samorzeczność

W kontekście studiowania osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi przywołuje się często model samorzeczności (*self-advocacy*). Oznacza on aktywność samych osób zainteresowanych w przestrzeni publicznej, prawnej, społecznej, organizacyjnej w celu realizacji praw do równego traktowania i niezbędnego wsparcia dla określonej grupy osób (Bruce, Aylward 2021).

Zagadnienie samorzeczności w kontekście studiowania badali Bruce i Aylward (2021), ustalając na podstawie wywiadów ze studentami w Kanadzie, że studenci z niepełnosprawnościami są przekonani, iż jedynie wtedy, kiedy walczą o swoje prawa na uczelni, uczelnie są skłonne je respektować. Z jednej strony może to być postrzegane jako nabywanie przez studentów pewnej istotnej kompetencji – znajomości swoich praw i świadomości możliwości wsparcia. Z drugiej strony, studenci zgłaszają uczucie zmęczenia czy wręcz wyczerpania zburokratyzowanymi procedurami, a także odczuciem, że są traktowani jako osoby roszczeniowe, przeszkadzające w spokojnie toczącym się uczelnianym życiu akademickim. Studenci bywają ponadto rozczarowani niską świadomością pracowników dydaktycznych i administracyjnych na temat niepełnosprawności, niekomfortowymi komentarzami czy pytaniami. Chcieliby swój czas przeznaczać raczej na zajęcia związane ze studiowaniem (podobnie jak ich rówieśnicy), a nie na organizowanie swoich studiów i potrzebnego im wsparcia.

Samorzecznictwo wiąże się czasem także z obecnością studentów z niepełnosprawnościami w różnych społecznościach – kołach naukowych, klubach, samorządach. Zakrzewska-Manterys (2015) w tym kontekście wskazuje na zjawisko pewnej nadaktywności („kompensacyjnej hiperaktywności”, s. 43) niektórych studentów. Podobne informacje podaje Izdebski (2010), zauważając, że studenci z niepełnosprawnościami relatywnie częściej niż studenci sprawni działają w kołach naukowych, organizacjach sportowych (często przeznaczonych wyłącznie dla osób z niepełnosprawnością) bądź też w wolontariacie.

Choć samo w sobie samorzecznictwo jest korzystnym zjawiskiem, nie można uznać go za jedyną drogę podnoszenia jakości doświadczenia studiowania w odniesieniu do zagadnienia efektywności studiowania osób z niepełnosprawnościami. Brak dobrej organizacji warunków studiowania nie powinien być tłumaczony małą aktywnością danej grupy w przestrzeni publicznej (por. też Getzel, Thoma 2008).

Środowisko skupione wokół uczelni wyższych powinno niejako „z natury” być przygotowane do realizowania potrzeb każdego studenta rozpoczynającego edukację i nie można oczekiwać od niektórych grup podejmowania dodatkowej aktywności w celu wywalczenia niezbędnych warunków uczenia się. Z całą pewnością jednak osoby z niepełnosprawnościami powinny być ekspertami we własnej sprawie i uczestniczyć jako eksperci w ustaleniach dotyczących warunków ich studiowania¹⁸. Szczególnie aktywną grupą w tym zakresie w ostatnich latach w Polsce są studenci, doktoranci i absolwenci słabosłyszący (Lewandowska 2021, 2023; Skoczyńska 2021), którzy w oparciu o doświadczenia własne i międzynarodowe dbają o dostępność edukacji dla osób z uszkodzeniami słuchu.

¹⁸ Ważne działania w tym zakresie podejmuje np. dr Maciej Oksztulski, niemówiąca osoba z autyzmem: <https://uwb.edu.pl/aktualnosci/pokonujemy-bariery-maciej-oksztulski-z-uwb-to-pierwszy-w-polsce-niemowiaczy-autysta-ktory-obronil-rozprawe-doktorska-4715.html>.

2.3. Bariery w dostępnym studiowaniu

O ile dyskurs badawczy dotyczący integracji i inkluzji edukacyjnej jest dosyć intensywny w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi w szkołach podstawowych i średnich (Higbee, Katz, Schultz 2010), o tyle wciąż dysponujemy nielicznymi badaniami dotyczącymi studentów z tymi trudnościami. Jest to związane z niewielką liczebnością tej grupy: spora liczba uczniów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi nie podejmuje studiów wyższych, zwłaszcza wtedy, kiedy niepełnosprawności towarzyszy obniżenie funkcjonowania poznawczego, co może być efektem albo samej niepełnosprawności (np. w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną), albo też ubocznym efektem podejmowanego leczenia (kiedy np. skutki uboczne przyjmowanych leków objawiają się w postaci obniżonej koncentracji, zaburzeń pamięci czy podwyższonej męczliwości utrudniających uczenie się). Jak wyżej wspomniano, osoby z niepełnosprawnościami, które podejmują studia, nie zawsze ujawniają swoje trudności, lękając się odrzucenia i niezrozumienia lub stygmatyzacji. Populacja studentów z niepełnosprawnościami – w stosunku do ogólnej populacji osób z niepełnosprawnościami w danym kraju jest zazwyczaj niewielka i trudna do zbadania ze względu na duże rozproszenie tych osób, studiujących różne kierunki na różnych uczelniach.

Analiza literatury badawczej (Gajdzica 2015; Bleszyński 2023; Sztobryn-Giercuskiewicz 2016, 2018; Gąciarz 2010; Kilian 2016; Cierpiałowska 2009; Ochonczenko 2010; Byra, Parchomiuk 2010; Cytlak 2009; Byra, Parchomiuk 2012; Skalska 2022; Tylewska, Nowak, Dykciak 2013; Belza 2017; Szczupał, Kutek-Słabek 2008; Giermanowska, Kumaniecka-Wiśniewska, Raclaw, Zakrzewska-Manterys 2015; Żuraw 2015) oraz zapisów doświadczeń studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi (Lewandowska 2021; Skoczyńska 2021; Gendek 2023; Bednarska 2023) dotyczących barier w studiowaniu prowokuje do postawienia tezy, że są one związane nie tyle z brakiem zasobów, ile z brakiem zrozumienia dla osób z niepełnosprawnościami i chorobami w środowiskach uczelni wyższych. Pomimo obowiązują-

nia w Polsce i w wielu innych krajach przepisów dotyczących dostępności uczelni wyższych dla osób z niepełnosprawnościami, wyniki badań z ostatnich lat pokazują, że nadal są to miejsca charakteryzujące się licznymi barierami, do których należą m.in.: poczucie lęku, dyskomfortu objawiającego się brakiem kompetencji interpersonalnych potrzebnych w relacjach z osobami z niepełnosprawnościami oraz poczucie braku strategii wspierania studentów z niepełnosprawnościami (Couzens i in. 2015; Błeszyński 2023).

Zaobserwowano, że studenci z niepełnosprawnościami częściej niż osoby bez niepełnosprawności przerywają studia (Rooney 2019; De los Santos, Kupczyński, Mundy 2019; Riddell, Weedon 2014). Niższa jakość oferty dydaktycznej prowadzi z kolei do poczucia niższej satysfakcji z doświadczenia studiowania oraz niższego poczucia sukcesu, mierzonego zarówno wiedzą, umiejętnościami oraz kompetencjami (Reed, Kennett 2017), jak i subiektywnym poczuciem satysfakcji z doświadczenia studiowania, czy też poczuciem braku przystosowania się do roli studenta (Skalska 2022; Sendyk 2005).

2.3.1. Bariery świadomościowe

Najistotniejszymi z nich wydają się **bariery świadomościowe** wynikające z braku wśród kadry akademickiej i administracji uczelni świadomości potrzeb i możliwości studentów z niepełnosprawnościami (Carballo, Morgado, Corté-Vega 2019; Kreider, Bendixen, Lutz 2015; Martins, Borges, Goncalves 2018). Wynika to często z braku szkoleń i akcji świadomościowych adresowanych do pracowników uczelni (Morgado Camacho, Lopez-Gavira, Moriña Díez 2017; Black, Weinberg, Brodwin 2015; Moriña 2017). Mimo zmian bariery świadomościowe nadal są głęboko osadzone społecznie, choć mogą przyjmować nowe formy (por. Cierpiałowska 2009; Gąciarz 2010; Gajdzica 2015; Kilian 2016; Trociuk 2015; Sztobryn-Giercuszkiwicz 2018).

Obowiązek udzielania wsparcia w procesie studiowania osobom z niepełnosprawnościami i chorobami zapisano w regulacjach w więk-

szości krajów prowadzących edukację na poziomie wyższym (Dryera i in. 2016). Badania wskazują jednak, że **wiedza i postawy nauczycieli akademickich** wobec studentów z niepełnosprawnościami i chorobami oraz w odniesieniu do wspierania ich studiowania są zróżnicowane. Mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne, obojętne lub niewspierające (Vlachou, Papanau 2018; Hong 2015; Moriña, Orozco 2021). Nauczyciele akademicki deklarują brak wiedzy na temat trudności doświadczanych przez studentów oraz możliwych form wspierania ich edukacji (Ryan 2011; Bunbury 2020; Martins, Borges, Goncalves 2018; Osborne 2019; Sakiz, Saricali 2018). Nie znają także swoich obowiązków wynikających z przyjętych w danym kraju regulacji prawnych, np. Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami (2006) czy aktów krajowych, a wspieranie studentów traktują jako przejaw własnej dobrej woli, podczas gdy jest ono i powinno być traktowane jako obowiązek i realizacja praw przysługujących osobom z niepełnosprawnościami.

Studenci z niepełnosprawnościami rzadkimi lub mniej widocznymi oraz niektórymi chorobami często muszą wielokrotnie ponawiać prośby lub wnioski o możliwość wsparcia. Nawet jeśli nauczyciele akademicki uznają, że wsparcie jest potrzebne, pamiętają o udzielaniu go w początkowym okresie semestru, potem zaś wracają do starych przyzwyczajeń. Podają w wątpliwość zasadność dostosowań (Langørgen, Magnus 2018), kiedy są pytani przez osoby z niepełnosprawnościami o możliwość wsparcia – są sceptyczni, nieufni i nieuprzejmi (Leyser i in. 2011). Studenci zgłaszają także, że muszą wielokrotnie ponawiać prośby o dostosowania i przypominać wykładowcom na każdych zajęciach np. o konieczności włączenia mikrofonu, dostarczenia materiałów w formie dostępnej lub możliwości nagrywania zajęć na dyktafon. Mimo że ostatecznie otrzymują wsparcie, czują się upokorzeni takim zachowaniem wykładowców.

Część wykładowców, znając potrzeby studentów z niepełnosprawnościami, niechętnie zgadza się na zastosowanie w procesie kształcenia (zarówno na poziomie stosowanych metod i technik nauczania, jak i metod weryfikacji efektów uczenia się) niezbędnych dostosowań i modyfikacji (Kendall 2016). Wynika to z szeregu błędnych przekonań,

np. przekonania o konieczności stosowania takich samych metod dla każdej nauczanej grupy / każdego studenta – aby utrzymać równie wysoką jakość nauczania, czy też przywiązania do zasady równości i sprawiedliwości rozumianych jako „każdemu tyle / tak samo”, a nie „każdemu tyle / ile potrzeba, aby osiągnąć sukces”. Niektórzy nauczyciele akademicki są nieprzychylni jeśli chodzi o wprowadzanie racjonalnych dostosowań, co wydłuża czas na ich uzyskanie, a to z kolei sprawia, że studenci przestają przychodzić na zajęcia i rezygnują ze studiów (Magnus, Tøssebro 2014). Natomiast pozytywne postawy prezentowane przez nauczycieli akademickich motywują do studiowania, studenci nabierają też przekonania, że sobie poradzą, że jest ktoś, komu na nich zależy (Morgado Camacho, Lopez-Gavira, Moriña Díez 2021).

Podobnie **studenci bez niepełnosprawności prezentują różnorodne postawy** wobec kolegów i koleżanek z niepełnosprawnościami. Stosunkowo często są to postawy o charakterze negatywnym (Liasidou 2014) i dyskryminującym (Girli i in. 2016; Shaw, Chan, McMahon 2012). Nawet jeśli w danym środowisku studenci z niepełnosprawnościami nie doświadczają agresji i negatywnych postaw, trudniej niż innym jest im nawiązać wartościowe relacje z rówieśnikami. Rówieśnicy wątpią w ich dobre przygotowanie do podjęcia studiów, co często wynika ze stereotypów („ona ma wadę wymowy, nie umie mówić – na pewno jest mniej zdolna od innych”; „osoby z chorobą psychiczną nie powinny studiować”). Uważają także, że osoby z niepełnosprawnościami i chorobami są traktowane „ulgowo” przez wykładowców, a to wzbudza niechęć (Moriña, Orozco 2021). Dostosowania dotyczące dostępności (np. miejsce parkingowe, specjalne miejsce w sali wykładowej) były uznawane przez studentów bez niepełnosprawności za zasadne, szczególnie dla osób z widoczną niepełnosprawnością. Z kolei dostosowania akademickie (np. dłuższy czas pisania egzaminu czy oddania pracy zaliczeniowej, pisanie egzaminu w oddzielnej sali, usługa przygotowania notatek) były przez rówieśników oceniane jako zasadne w przypadku niepełnosprawności widocznych, ale często uznawane za niezasadne w przypadku zaburzeń poznawczych czy psychiatrycznych (Deckoff-Jones, Duell 2018).

2.3.2. Trudności organizacyjne

Osoby z niepełnosprawnościami, decydując się na podjęcie studiów, zazwyczaj wkładają znacznie więcej wysiłku w proces nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji niż ich sprawni koledzy i koleżanki. Dotyczy to chociażby konieczności przeznaczania znacznie większej ilości czasu na czynności codzienne, takie jak przygotowanie się do wyjścia na uczelnię w przypadku niepełnosprawności ruchowej czy dotarcie na przystanek, gdy mowa osobie posługującej się białą laską. Poza obowiązkiem udziału w zajęciach osoby z niepełnosprawnościami muszą nierzadko zadbać o inne aspekty studiowania, np. przygotować i złożyć odpowiednią dodatkową dokumentację w celu otrzymania wsparcia, pamiętać o zarezerwowaniu i dostosowaniu się do możliwej godziny przyjazdu specjalnego środka transportu dla osoby posługującej się wózkiem inwalidzkim. Nie zawsze jest to przyjazd w najbardziej dogodnych godzinach – ze względu na fakt, że takie samochody są trudno dostępne i obsługują wiele osób potrzebujących pomocy w dotarciu na zajęcia. Studenci są także odpowiedzialni za ustalenie godzin pracy tłumacza języka migowego lub asystenta osobistego z odpowiednim wyprzedzeniem. Nawet zatem wtedy, gdy uczelnia oferuje wsparcie, student z niepełnosprawnością lub chorobą ma obowiązek zadbać o zgłoszenie się po to wsparcie i ustalenie rodzaju, terminu i zakresu wsparcia, co wymaga dodatkowego czasu, ale również kompetencji komunikacyjnych i społecznych. W tym kontekście wszelkie nagłe zmiany terminów zajęć czy propozycje dodatkowych spotkań grup studenckich wywołują niepokój związany nie tylko z przygotowaniem się do nich i udziałem w nich, lecz także trudnościami organizacyjnymi. Te i inne doświadczenia są dobrze udokumentowane zarówno w relacjach studentów, jak i w literaturze badawczej (Morgado Camacho, Lopez-Gavira, Moriña Díez 2021; Mullins, Preyde 2013). Biurokratyzacja, konieczność przygotowania szczegółowej dokumentacji w celu otrzymania wsparcia to kolejne bariery zgłaszane przez studentów (Osborne 2019). Sygnalizują oni z jednej strony zrozumienie dla konieczności wcześniejszego planowania godzin wsparcia (np. asystentów czy tłumaczy), ale nie należy zapominać,

że takie planowanie często blokuje możliwość uzyskiwania wsparcia wtedy, kiedy ono jest potrzebne – w sytuacjach zmiany planu zajęć czy pojawienia się dodatkowych potrzeb. Studenci zgłaszają ponadto, że nie znają przysługujących im praw, a regulacje dotyczące otrzymania pomocy są tak skomplikowane i niejasne, że stanowią barierę w uzyskaniu wsparcia (Hong 2015; Strnadová, Hájková, Květoňová 2015).

2.3.3. Mikroagresja

Trudność dla osób z niepełnosprawnościami stanowi także doświadczanie **mikroagresji** w środowisku uniwersyteckim. Poprzez mikroagresję rozumiane są krótkotrwałe lub/i mało dostrzegalne codzienne zachowania albo wypowiedzi, które mają charakter obrażający lub wykluczający osoby o określonym statusie, np. zdrowotnym, ekonomicznym, społecznym (Sue 2010). Są one zazwyczaj trudno uchwytne, intencjonalne lub nieintencjonalne, czasem nie do końca uświadomione przez nadawców i często nieuznawane przez nich za zachowania agresywne. W literaturze przedmiotu (por. Sue i in.) wyróżnia się trzy specyficzne rodzaje mikroagresji: mikronapaść, mikroobrażanie i mikrodeprecjację. Mikronapaści są zazwyczaj świadomymi działaniami, których celem jest dokuczenie innej osobie, np. przezywanie, wyśmiewanie, unikanie, drobne akty dyskryminacji. Mikroobrażanie to nieuprzejme komentarze, w których nadawca wykazuje się brakiem (uświadomionej lub nieuświadomionej) wrażliwości na sytuację danej osoby, np. pytanie: „Jak to się stało, że dostałeś się na te studia?!” może sugerować, że zdaniem nadawcy tego komunikatu kandydat nie miał predyspozycji do studiowania określonego kierunku, a jednak go studiuje. Mikrodeprecjacja oznacza natomiast ignorowanie bądź pomijanie doświadczeń, uczuć, myśli lub osiągnięć określonej osoby.

Przykładami mikroagresji wobec osób z niepełnosprawnościami lub chorobami mogą być zachowania codzienne: siedzenie w ławce nieco dalej od określonej osoby, a bliżej innych, czekanie na wypowiedź nieco krócej, ignorowanie wypowiedzi danej osoby (werbalnej lub np. na

czacie), a docenianie wypowiedzi innych osób, drobne zachowania wyrażające dezaprobatę, np. odwracanie wzroku, unikanie kontaktu wzrokowego, marszczenie brwi, wydymanie ust; zwracanie się do niektórych osób nieco innym (mniej przyjaznym) tonem głosu. Zachowania mikroagresywne czasem przybierają formę troski, np. uznawanie osób z niepełnosprawnością za niezdolnych do wykonania danej czynności i wykonywanie jej za te osoby, bez pytania o zdanie osób zainteresowanych (np. „zrobiłam za ciebie Twoją część zadania w pracy grupowej, bo pewnie miałbyś z tym kłopoty”). Niestosownymi zachowaniami są też natarczywe i niezręczne pytania dotyczące funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością (np. „Jak ty sobie radzisz z zakładaniem skarpetek?”) oraz utożsamianie osoby jedynie z jej niepełnosprawnością, a pomijanie innych cech wyglądu, osobowości oraz kompetencji i umiejętności (np. określanie osób jako „okularnica”, „autystyk”, „to ta niewidoma”). Mikroagresją mogą także być niektóre pochwały, np. „Jak na osobę niesłyszącą bardzo dobrze zna Pani angielski”, „Ta praca pisemna jest naprawdę dobra, biorąc pod uwagę fakt, że napisała ją osoba słabowidząca”.

Podobne zachowania wywołują u osób z niepełnosprawnościami złość, zażenowanie i frustrację, ale – jak stwierdziły w badaniach Lett, Tamaian i Klest (2020) – mogą także prowadzić do podwyższonego poziomu niepokoju, depresji, niższej samooceny, a w konsekwencji gorszych osiągnięć akademickich.

Z doświadczeń własnych i cudzych

Jeśli student posługujący się wózkiem inwalidzkim chciałby przyjechać pociągiem z miejsca zamieszkania do miasta, w którym studiuje, musi kilkanaście tygodni wcześniej zakupić bilet, aby w składzie pociągu zaplanowany został specjalnie wyposażony przedział. Nie zmieniamy więc w ostatniej chwili terminów seminariów!

Jeśli zajęcia zaczynają się o godzinie 8.00, student z niepełnosprawnością ruchu prawdopodobnie wstał około godziny 4.00, aby na nie zdążyć – nawet jeśli mieszka w odległości kilkuset metrów od uczelni.

Prośba o późniejsze rozpoczynanie zajęć czy konsultacji nie jest zatem bezzasadna.

Producenci aparatów słuchowych zalecają korzystanie z nich nie dłużej niż przez 8 godzin dziennie, w innym wypadku wielogodzinne ich używanie może mieć negatywny wpływ na funkcjonowanie (i tak już uszkodzonego) narządu słuchu. Planując harmonogram zajęć dla studentów, warto o tym pamiętać, zanim zdecydujemy, że dana grupa ma zajęcia rozłożone na przestrzeni całego dnia, od 8.00 do 20.00.

Rozdział III. Dostępność i adekwatne wspieranie w edukacji akademickiej

Wspieranie studiowania osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi jest na uczelniach nie tylko naturalnym działaniem wynikającym z pobudek humanistycznych, lecz ponadto obowiązkiem wynikającym z zapisów prawa międzynarodowego i krajowego. Artykuł 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2006) wyraźnie wskazuje, że osoby te mają prawo do wysokiej jakości edukacji na każdym poziomie, zgodnie ze swoimi możliwościami poznawczymi, talentami i pragnieniami rozwoju w danej dziedzinie. Pytanie, które warto postawić, nie jest zatem pytaniem: „Czy powinniśmy wspierać studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi?”, ale: „W jaki sposób adekwatnie udzielać wsparcia akademickiego i personalnego osobom z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi na uczelniach?”.

Analiza literatury przedmiotu, w tym zarówno badań naukowych, rozwiązań proponowanych na uczelniach polskich oraz zagranicznych, jak i refleksja nad własnym doświadczeniem z zakresu wspierania studentów z niepełnosprawnościami oraz chorobami przewlekłymi wskazują na konieczność wieloaspektowych rozważań, w których uwzględniony zostanie szereg elementów, takich jak: formalna organizacja wsparcia na uczelni, świadomość i postawy nauczycieli akademickich oraz pracowników administracji uczelnianej, wsparcie rówieśnicze, tutoring personalny i akademicki, wsparcie informacyjne, rzeczowe i osobowe. W niniejszym rozdziale zaproponowane zostaną doświadczenia oraz strategie wsparcia studentów we wspomnianych wyżej obszarach.

3.1. Dostępność w procesie przejścia ze szkoły na uczelnię i procesie rekrutacji

Czas podejmowania decyzji dotyczących studiowania jest szczególnie ważny dla absolwentów szkół średnich doświadczających niepełnosprawności lub choroby. Do tej pory bowiem funkcjonowali w dobrze zorganizowanym systemie wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, obejmującej dodatkowe zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z poszczególnych przedmiotów, doradztwo zawodowe, konsultacje psychologiczne, terapię pedagogiczną czy zajęcia rozwijające uzdolnienia. Korzystali zazwyczaj także z dostosowań w czasie zajęć lekcyjnych oraz dostosowań sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu dojrzałości. Uczniowie pozostają pod opieką państwowych poradni psychologiczno-pedagogicznych do zakończenia obowiązkowej edukacji, tzn. ukończenia szkoły średniej. Ich niepełnosprawność czy choroba zazwyczaj nadal im towarzyszy, ale jako osoby dorosłe nie mogą już liczyć na wsparcie tych instytucji. Dezaktualizacji ulega również dokumentacja, np. opinia o objęciu ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, opinia o dostosowaniu wymagań do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, opinia o specyficznych trudnościach w uczeniu się, opinia o potrzebie objęcia ucznia zindywidualizowaną ścieżką kształcenia czy orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Dokumenty te wydawane są z myślą o konkretnym etapie edukacji i nie mogą być podstawą do organizowania wsparcia na uczelniach. Niemniej studenci nadal korzystają z usług placówek zarządzanych przez Narodowy Fundusz Zdrowia, gdzie mogą liczyć nie tylko na wsparcie lekarzy, lecz także wsparcie ze strony psychologa czy psychoterapeuty. Mogą ponadto skorzystać z oferty placówek prywatnych, które zapewniają odpłatnie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne i terapię również osobom dorosłym.

Wymienione wyżej szkolne formy wsparcia nie są standardowo dostępne w szkołach wyższych – zakres i zasady wsparcia studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi zależą od rozwiązań przyjętych odrębnie na każdej z uczelni. Na etapie przejścia ze szkoły

na uczelnię szczególnie ważna jest więc rzetelna informacja dostępna np. na stronie internetowej uczelni o tym, jakie formy wsparcia funkcjonują na danej uczelni i w jakim wymiarze:

- czy tłumacz języka migowego jest obecny na wszystkich zajęciach, czy tylko na niektórych?
- czy funkcjonuje specjalistyczny lektorat, czy są proponowane dodatkowe indywidualne kursy językowe dla osób ze specjalnymi potrzebami?
- czy wszystkie budynki i sale są dostępne dla użytkowników wózków inwalidzkich?
- czy uczelnia oferuje pomoc psychologiczną?
- czy działa system wsparcia rówieśniczego i z kim warto nawiązać kontakt jeszcze przed złożeniem dokumentacji rekrutacyjnej?

Proces rekrutacji na każdej z uczelni powinien być zaplanowany w taki sposób, aby zaoferować możliwość studiowania na danym kierunku kandydatom, którzy dysponują kompetencjami poznawczymi (a na niektórych kierunkach także praktycznymi/technicznymi), pozwalającymi im efektywnie studiować na wybranym przez siebie kierunku, osiągnąć zakładane efekty uczenia się i podjąć pracę zawodową zgodną z wykształceniem. Zasady te dotyczą również kandydatów z niepełnosprawnościami – w procesie rekrutacji powinni spełnić warunki określone w zasadach rekrutacji na dany kierunek, które najczęściej odnoszą się do odpowiednio wysokiej liczby punktów przyznanych za wyniki egzaminu maturalnego. Niepełnosprawność sensoryczna, ruchowa bądź też choroba przewlekła nie mogą być powodem nieprzyjęcia na dany kierunek.

Jeśli kandydat przeszedł pomyślnie rekrutację na dany kierunek, uczelnia potwierdza tym samym, że będzie możliwe realizowanie przez niego programu studiów. W sytuacji przyjęcia na studia kandydata z niepełnosprawnością lub chorobą przewlekłą jednocześnie zobowiązuje się do udzielenia mu wszechstronnego wsparcia w studiowaniu tak, aby wesprzeć go w osiąganiu poszczególnych efektów uczenia się w obszarach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Istotna jest kontynuacja wsparcia otrzymywanego na poprzednich etapach edukacji. Formy i sposoby wspierania studentów z niepełnosprawnościami na uczelniach są różnorodne. Na wielu uczelniach funkcjonuje zasada powoływania wśród pracowników opiekuna roku i opiekuna praktyk; aktywną rolę pełnią w zakresie zapewniania wsparcia także samorządy uczelniane i organizacje studenckie. Wsparcie materialne można otrzymać, kontaktując się z agendami odpowiedzialnymi za dystrybuowanie takiej formy pomocy zarówno systemowo, jak i w sytuacjach nagłych. Na większości uczelni funkcjonują także odrębne agendy dedykowane wspieraniu studentów z niepełnosprawnościami, np.:

- Centrum Aktywizacji Osób z Niepełnosprawnościami KUL CAN (https://www.kul.pl/kul-can-centrum-aktywizacji-osob-z-niepelnosprawnoscia,art_101937.html),
- Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami UW (<https://bon.uw.edu.pl/>),
- Centrum Dostępności UJ (<https://cd.uj.edu.pl/>),
- Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami i Wsparcia Psychologicznego UMCS (<https://www.umcs.pl/pl/formy-wsparcia,148.htm>).

Istotne jest jednak odpowiednio wcześnie zgłoszenie zapotrzebowania na wsparcie – właśnie na poziomie rekrutacji. Pozwala to na jego zaplanowanie, zatrudnienie potrzebnych osób (np. tłumacza języka migowego czy asystenta osobistego) i przeprowadzenie procedur umożliwiających zakup urządzeń oraz zaplanowanie zajęć dydaktycznych w dogodnych salach, np. takich, które posiadają pętlę indukcyjną. Ważne jest nie tylko wsparcie formalne, administracyjne czy materialne, lecz ponadto budowanie na uczelni takiego środowiska uczenia się, w którym każdy ze studentów doświadczających niepełnosprawności czy innych trudności wie, że może ujawnić swoje potrzeby i ma przekonanie, że spotka się to ze zrozumieniem nauczycieli akademickich i rówieśników.

Z doświadczeń własnych i cudzych

Wsparcie udzielane jest studentom z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi na ich wniosek, złożony w procesie rekrutacji lub

w innym momencie. Nawet jeśli uczelnia jest dobrze przygotowana do udzielania wsparcia, potrzebny jest czas na jego zorganizowanie; zatrudnienie nowego pracownika czy zakup sprzętu w uczelni publicznej wymaga przestrzegania określonych procedur zamówień publicznych. Aby uniknąć nieporozumień, warto wprowadzić zasadę, że wsparcie jest udzielane po okresie np. 4–6 tygodni od daty zgłoszenia przez studenta takiej potrzeby.

3.2. Personalizacja procesu kształcenia

W edukacji często stosowana jest zasada indywidualizacji, rozumiana jako uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu różnic) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi kompetencji i osobowości uczących się (Kwiatkowska, Lewowicki 1997). Chociaż niektórzy nazywają ją „złudnym postulatem dydaktyki” (Wilczyńska 1999), zasada ta pozwala wielu uczniom i studentom aktywnie brać udział w procesie uczenia się i osiągać cele edukacyjne.

Jednocześnie współcześnie koncepcja indywidualizacji jest zastępowana przez personalizację. Proces personalizacji także oznacza dostosowanie procesu uczenia się i nauczania w taki sposób, aby odpowiedzieć na potrzeby danej osoby, ale zawiera przy tym odniesienie do faktu, że człowiek jest takim bytem, taką osobą, która może realizować się jedynie przez relacje z drugą osobą. Zatem personalizacja jest dostosowaniem edukacji do potrzeb danej osoby, ale w taki sposób, aby uczenie się mogło odbywać się wspólnie z innymi osobami i służyło nie tylko nabyciu określonej wiedzy czy umiejętności, lecz także niezbędnych kompetencji społecznych, które można zbudować jedynie w relacji z innymi. Personalizacja to również postrzeganie studenta w sposób wielowymiarowy, biologiczno-psychiczno-społeczno-duchowy, a procesu studiowania – jako środka do realizacji naczelnego celu, którym jest integralny rozwój każdej osoby ludzkiej (por. Kunowski 1993). Perso-

nalizacja studiowania jest uznawana za kluczowy czynnik w osiąganiu sukcesu akademickiego (Bergström, Sandström Wihlman 2011).

3.2.1. Indywidualny Plan Wsparcia

Zgodnie z przepisami polskiego prawa dla uczniów posiadających orzeczenie o niepełnosprawności na poziomie szkoły podstawowej i średniej przygotowywane są Indywidualne Plany Edukacyjno-Terapeutyczne (IPET), w nowej nomenklaturze określane jako Indywidualne Plany Edukacyjne. Wskazuje się w nich potrzeby każdej z osób oraz cele, metody, formy i strategie działań podejmowanych przez instytucję edukacyjną oraz inne instytucje z nią współpracujące po to, by zapewnić dostęp do edukacji i niezbędne wsparcie w zakresie realizowania indywidualnych celów edukacyjnych danej osoby. Plany takie tworzone są np. dla osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi i ruchowymi oraz dla osób z autystycznym spektrum zaburzeń.

Na polskich uczelniach nie spotyka się jak dotąd praktyki tworzenia takich planów edukacyjnych, studenci mogą natomiast wnioskować o indywidualną organizację studiów, a po złożeniu stosownych podań o dostosowania w zakresie ich udziału w zajęciach lub warunkach składania zaliczeń i egzaminów. Indywidualny plan wsparcia uczenia się jest rozwiązaniem stosowanym na uczelniach w Wielkiej Brytanii. Plan Wsparcia Uczenia się (*Learning Support Plan*, Kendall 2016) tworzony jest na etapie rekrutacji dla kandydatów z niepełnosprawnościami lub innymi specjalnymi (dodatkowymi) potrzebami. Mogą one wynikać z niepełnosprawności lub choroby, ale także np. z trudności językowych mających swoje źródła w doświadczeniu migracji. Kandydat przedstawia wtedy swoje potrzeby wynikające z niepełnosprawności bądź specjalnych potrzeb (udokumentowane stosownymi zaświadczeniami medycznymi/psychologicznymi) i w odpowiedzi otrzymuje szczegółową informację o dostępnych na tej uczelni racjonalnych dostosowaniach. Mogą one obejmować wypożyczenie/zakupienie specjalistycznego sprzętu, zatrudnienie asystenta

(np. osoby przygotowujące notatki z zajęć, stenotypisty, osoby pomagające w poruszaniu się po uczelni czy w dojazdach na nią), zapewnienie dodatkowego czasu na wykonanie zadań w sytuacjach nasilenia się choroby lub dodatkowego czasu na egzaminie, możliwość nagrywania wykładów, korzystanie z dodatkowych materiałów edukacyjnych, np. konspektów zajęć, tutoring osobisty i personalny, doradztwo zawodowe, usługi tłumaczenia na język migowy lub przygotowywania materiałów w alfabecie Braille’a.

3.2.2. Planowanie zajęć z udziałem studentów z niepełnosprawnościami

Realizowanie zasady personalizacji w procesie wspierania studiowania osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi może przybierać różne formy. Rozpoczynając zajęcia i **przedstawiając sylabus zajęć**, a w nich metody kształcenia, formy pracy czy zasady przygotowywania i termin złożenia prac etapowych lub końcowych, warto poinformować grupę o tym, że w razie występowania u kogoś ze studentów niepełnosprawności, chorób przewlekłych albo specjalnych potrzeb może on o tym poinformować nauczyciela akademickiego, który jest gotowy do rozmowy o tych trudnościach i wypracowania strategii wsparcia. Taka informacja może być przydatna studentom, którzy już na początku zajęć rozważają zgłoszenie swojej niepełnosprawności, ale również innym osobom, które mogą doświadczyć trudności w czasie semestru, np. w sytuacji pojawienia się niepełnosprawności czy diagnozy dotyczącej długotrwałej choroby. Przedstawienie takiego pytania całej grupie pozwala ponadto na uniknięcie dyskomfortu „wypytywania” niektórych studentów o ich stan zdrowia czy potrzeby, kiedy stają się one dla nauczyciela akademickiego widoczne. Jednocześnie pozwala studentowi podjąć inicjatywę: zdecydować o ujawnieniu swoich potrzeb i skorzystać ze wsparcia lub też nie ujawniać swoich potrzeb, ale nie korzystać tym samym ze wsparcia uczelni.

Planując zajęcia, warto przemyśleć, czy wśród **treści kształcenia** nie mogłyby znaleźć się zagadnienia dotyczące niepełnosprawności. Jest to możliwe i przydatne znacznie częściej niż sądzimy:

- w czasie lektoratu języka obcego czas teraźniejszy prosty można utrwalać, poznając typowy dzień przeciętnego mieszkańca dużego miasta, ale można to zrobić równie skutecznie, poznając typowy dzień osoby niewidomej, niesłyszącej lub osoby z doświadczeniem depresji;
- przygotowując się do zawodu prawnika czy księgowego, warto wziąć pod uwagę, że ich klientami będą także osoby z niepełnosprawnościami, które powinny uzyskać wsparcie w zakresie aktualnych przepisów prawnych dotyczących ich zatrudnienia bądź też wsparcia rehabilitacyjnego;
- realizując przygotowanie do zawodu nauczyciela i związany z tym standard kształcenia, warto doradzać studentom, aby projektowali lekcje i zajęcia tak, by były w jak największym stopniu dostępne nie tylko dla większości uczniów, lecz także dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. poprzez zastosowanie poznanego na studiach modelu projektowania uniwersalnego;
- studiując architekturę czy ucząc się projektowania stron internetowych, warto pamiętać, że co dziesiąty użytkownik będzie osobą z jakąś niepełnosprawnością, stąd konieczność dostosowania architektury czy projektów technologicznych do zróżnicowanych potrzeb odbiorców.

Każde zajęcia wymagają określenia **metod sprawdzania osiągnięcia efektów uczenia się**. Planując je, warto pamiętać o zróżnicowaniu grup studenckich, jak również o obecności w nich osób z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z tego względu dla każdego z efektów uczenia się planowanych do osiągnięcia na danych zajęciach warto zaplanować co najmniej dwa sposoby weryfikacji, np.:

- wiedzę w danym zakresie student może przedstawić w formie prezentacji na forum grupy lub poprzez przygotowanie analitycznej pracy pisemnej. Taka propozycja pozwoli wszystkim studentom

- (nie tylko tym z niepełnosprawnością) wybrać najbardziej optymalne sposoby zaprezentowania wiedzy lub kompetencji;
- praktyczne umiejętności możemy ocenić, obserwując udział studenta w debacie/dyskusji na zajęciach lub poprzez analizę pracy grupowej wykonanej w niewielkim zespole. Aktywność na zajęciach oraz publiczne prezentowanie jest działaniem bardzo trudnym, a czasem wręcz niewykonalnym dla studentów z zaburzeniami psychicznymi, lękami czy depresją¹⁹. Proponowanie różnorodnych metod weryfikacji efektów uczenia się sprawia, że studenci z niepełnosprawnością przestają być outsidersami – osobami, które „inaczej” zaliczają dany materiał, np. w formie ustnej, kiedy cała grupa pisze test. Stają się częścią grupy, doświadczają razem z nią sytuacji uczenia się, przygotowywania zadania, jak i towarzyszących temu emocji związanych z pracą wykonywaną razem z innymi, stresem egzaminacyjnym, wspólnym czekaniem na wyniki i komentowaniem ich w tym samym czasie. Proces oceniania jest nie tylko potwierdzeniem wiedzy czy umiejętności studentów, lecz także złożonym wydarzeniem społecznym, elementem doświadczania studiowania i należy dołożyć starań, aby to doświadczenie stało się również udziałem studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi.

3.2.3. Racjonalne dostosowania i modyfikacje

Projektowanie uniwersalne w uczeniu się jest modelem dobrze opracowanym do zastosowania w inkluzyjnej edukacji na poziomie szkół podstawowych i średnich (Florian, Linklater 2010), a także na uczelniach wyższych (Burgstahler, Doe 2006; Domagała-Zyś 2019).

¹⁹ W tym kontekście warto zapoznać się z pozwem rodziców Natashy Abrahart przeciwko University of Bristol, <https://www.theguardian.com/education/2022/may/20/bristol-university-found-guilty-of-failings-over-death-of-student-natasha-abrahart>.

Jednakże nawet jeśli uczelnia pracuje w modelu projektowania uniwersalnego w uczeniu się, zazwyczaj potrzebne są jeszcze dostosowania. Dostosowaniami w edukacji dostępnej określa się zmiany, które są wprowadzane w funkcjonowaniu instytucji i organizacji usług w celu udostępnienia danego miejsca lub usługi osobom z niepełnosprawnościami tak, aby zapewnić im do nich równy dostęp, porównywalny do tego, z jakiego korzystają osoby bez niepełnosprawności. W obszarze edukacji wyższej dostosowania dotyczą zarówno organizacji procesu nauczania (w formie stacjonarnej oraz w formie zdalnej), jak i samego procesu uczenia się i nauczania – metod, form, strategii uczenia się oraz metod oceniania (Riddell, Weedon 2014).

Dostosowania przygotowane przez instytucje mają charakter dostosowań racjonalnych (*reasonable adjustment*, Frank, McLinden, Douglas 2020). Oznacza to, że zmiany są potrzebne i adekwatne, a przy tym nie stanowią dla instytucji nadmiernego lub niepotrzebnego obciążenia, gwarantują realizację prawa do nauki i innych praw człowieka (Konwencja... art. 2). Racjonalne dostosowania zapobiegają dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi.

Racjonalność dostosowań oznacza, że powinny one adekwatnie odnosić się do potrzeb osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi, lecz aby tak było, powinny być konsultowane z osobami z niepełnosprawnościami, użytkownikami tych dostosowań. Dostosowania powinny w znaczący sposób zmieniać sytuację danej osoby, zwiększać w mierzalny i widoczny sposób jej możliwości uczenia się, pracy czy też udziału w życiu społecznym. Dostosowania powinny również mieć charakter praktyczny, a ich koszty powinny być szacowane w relacji do korzyści – oczywiście zarówno tych materialnych, jak i psychologicznych bądź społecznych. Ważną cechą dostosowań jest również to, że nie powinny one zagrażać bezpieczeństwu lub zdrowiu innych osób.

Dostosowania powinny mieć charakter wyprzedzający pojawienie się większości potrzeb (*anticipatory adjustments*, Kendall 2016). Uczelnia dostosowana do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnościami to przede wszystkim **uczelnia „spodziewająca się”**, że wśród studentów i pracowników są/będą osoby z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi.

mi, uczelnia „proaktywna”, dynamiczna. Wymaga to zmiany w myśleniu zarówno osób zarządzających uczelnią, jak też planujących procesy dydaktyczne: z myślenia o „likwidowaniu barier” wtedy, kiedy na uczelni pojawi się osoba z niepełnosprawnością, do myślenia wyprzedzającego, w którym już na etapie projektowania edukacji i warunków jej organizowania zakłada się różnorodność potrzeb studentów i pracowników.

Wyróżniamy dwa rodzaje dostosowań:

1. Dostosowania w zakresie dostępności do uczenia się / edukacji.
2. Dostosowania samego procesu uczenia się.

Dostosowania w zakresie dostępności to zmiany, które nie dotyczą treści danego procesu, a jedynie formy ich przekazu lub organizacji procesu tak, aby mogli w nim uczestniczyć studenci z niepełnosprawnościami oraz z chorobami przewlekłymi. Dostosowania tego typu dotyczą zarówno procesu uczenia się (np. korzystanie przez uczestników zajęć z mikrofonu tak, aby osoba słabosłyszcząca mogła usłyszeć wypowiedzi dzięki systemowi FM Bluetooth czy innemu), jak i innych aktywności akademickich, np. rezerwacji dogodnego miejsca parkingowego przed biblioteką czy możliwości korzystania ze specjalistycznego sprzętu na basenie uczelnianym w czasie zajęć wychowania fizycznego.

Dostosowania procesu uczenia się obejmują takie zmiany, które wyrównują szanse studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi w celu osiągnięcia efektów uczenia się, np. wydłużony czas pisania egzaminu, pisanie zaliczenia w wyciszonej, oddzielnej sali, zmiana terminu oddania pracy końcowej.

Dostosowanie procesu uczenia się / programu studiów dotyczy nie tylko kwestii związanych z zajęciami na uczelni, ale na wielu kierunkach także dostosowania w miejscach odbywania praktyk zawodowych (Cunnah 2015; Riddell, Weedon 2014; Stanley i in. 2011). Jeśli mają one przygotować studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi do pracy zawodowej, powinny z jednej strony odbywać się w takich instytucjach, które zawierają niezbędne dostosowania stanowisk pracy, pozwalające studentom z nich korzystać (np. dostępność blatów stolikowych na różnych wysokościach, możliwość operowania urządzeniami laboratoryjnymi także w sytuacjach ograniczeń motorycznych,

materiały do pracy przygotowane w alfabecie Braille’a, możliwość korzystania z usługi tłumacza języka migowego). Dostosowania obejmują jednak również wspierających i rozumiejących postaw mentora praktyki w instytucji przyjmującej oraz współpracowników, którzy znając potrzeby i możliwości praktykanta, będą go realnie wspierać w nabyciu umiejętności zawodowych. Zgodnie z założeniami modelu biopsychospołecznego postrzegania niepełnosprawności może to oznaczać, że współpracownicy przed pojawieniem się na praktyce osoby np. z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przejdą szkolenie świadomościowe w tym zakresie.

Dostosowania potrzebne są również w miejscach zamieszkania (akademikach) i innych obiektach, z których korzystają studenci, ucząc się lub spędzając czas wolny w środowisku akademickim. Dotyczy to zarówno bibliotek, laboratoriów, pracowni, jak i sal spotkań organizacji studenckich, kawiarenek, obiektów sportowo-rekreacyjnych. Możliwość korzystania z tych miejsc przez wszystkie osoby pozwala na uniknięcie pozornej integracji, która polega jedynie na wspólnym przebywaniu osób z niepełnosprawnością i tych sprawnych w aulach i salach wykładowych/ćwiczeniowych. Konieczne jest zapewnienie warunków pełnej integracji, aktywnego uczestniczenia osób z niepełnosprawnościami w różnych aktywnościach uniwersyteckich, także tych związanych z uprawianiem sportu, rozrywką czy udziałem w życiu kulturalnym.

Z doświadczeń własnych i cudzych

Nie tylko zajęcia dydaktyczne, ale i inne wydarzenia uniwersyteckie warto zaplanować w sposób dostępny. Jeśli organizowana jest konferencja naukowa albo warsztat, należy założyć, że wśród uczestników może być osoba z niepełnosprawnością ruchową lub słabosłysząca. Wydarzenia takie powinny zatem być organizowane w sali, w której na mównicę może dostać się, wejść każda osoba, zarówno sprawnie chodząca, jak i prelegent lub osoba, która chce zadać pytanie po wykładzie – posługująca się łaską, wózkiem inwalidzkim czy korzystająca z implantu ślimakowego. Warto zadbać o to, by sala była wyposażona w pętlę indukcyjną, której używać mogą tak osoby niesłyszące od urodzenia, jak i te, które noszą aparat słuchowy w związku z utratą słuchu w późniejszym okresie życia. Dobrą

praktyką pomocną osobom słabosłyszącym (również np. cudzoziemcom) jest zadbanie o napisy do filmów. Jeśli organizatorzy wydarzeń uczelnianych założą, że wśród uczestników może być osoba z niepełnosprawnością, pojawienie się takiej osoby jako prelegenta czy uczestnika nie wywołuje naglej potrzeby organizowania nieprzewidzianych wcześniej usług, np. wnoszenia wózka na mównicę przez uczestników konferencji, naglej zmiany miejsca ustawienia mikrofonu czy dyskomfortu osoby słabosłyszącej związanej z brakiem możliwości usłyszenia prelegentów.

3.3. Wsparcie osobowe

Wsparcie osobowe studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi może być prowadzone zarówno formalnie, jak i nieformalnie przez różne osoby. W poniższym fragmencie przedstawione zostaną najważniejsze wymiary i formy tego rodzaju wsparcia.

3.3.1. Wsparcie ze strony nauczycieli akademickich

Nauczyciele akademicy pełnią na uczelniach rozmaite role zawodowe. Jedną z nich jest rola osoby wspierającej studentów nie tylko poznawczo, lecz także społecznie i emocjonalnie. Chociaż dzisiaj znacznie lepiej niż w przeszłości jako nauczyciele akademicy rozumiemy, że jesteśmy współodpowiedzialni za sukcesy i porażki naszych studentów, często ograniczamy tę rolę do wsparcia akademickiego w uczeniu się. Tymczasem badania naukowe, jak również doświadczenia najlepszych światowych uczelni pokazują, że wszyscy studenci, a szczególnie studenci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi oraz znajdujący się w innych trudnych sytuacjach życiowych – mimo iż są osobami dorosłymi – potrzebują wsparcia emocjonalnego i społecznego także ze strony nauczycieli akademickich.

Aby być skutecznym w takim wspieraniu, nauczyciel akademicki powinien być znawcą swojego przedmiotu, lecz posiadać przy tym określone cechy osobowe i kompetencje społeczne. Dla studentów z niepeł-

nosprawnościami są to przede wszystkim empatia i elastyczność (Cozens i in. 2015), wiara w możliwości studentów, aktywne nauczanie, wykorzystywanie różnych metod nauczania, zainteresowanie potrzebami studentów, motywowanie studentów, animowanie relacji między studentami, dbanie o dobrą atmosferę w grupach studenckich i dawanie studentom poczucia, że są ważnymi uczestnikami życia uczelnianego (Sandoval, Morgado, Doménech 2021).

Pomaganie studentom jest ważne, ale warto pamiętać, że nauczyciel akademicki (zazwyczaj) nie jest jednocześnie terapeutą i nie powinien przyjmować takiej roli. Jego rolą w wyjątkowo trudnych sytuacjach jest jednak doradzenie kontaktu ze specjalistą (np. lekarzem, psychologiem czy doradcą) i wsparcie studenta w skutecznym dotarciu do osób, które mogą udzielić specjalistycznego wsparcia. Ważną strategią jest informowanie studentów, kto w ich przypadku jest „osobą pierwszego kontaktu” w sytuacji trudnej – może to być opiekun roku, tutor lub koordynator kierunku. Pozwala to uniknąć anonimowości studentów i poczucia osamotnienia w sytuacji pojawienia się trudności, z którymi student nie umie sobie sam poradzić.

3.3.2. Wsparcie specjalistów oraz pracowników administracji i obsługi uczelni

Wsparcie informacyjne, społeczne i emocjonalne dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi mogą zapewniać także osoby, które nie są nauczycielami akademickimi. Doświadczenia studentów pokazują, że mogą to być zarówno profesjonaliści, np. psychologowie zatrudnieni w poradni uniwersyteckiej, jak i różni pracownicy uczelni, np. pomocni „panowie parkingowi”, którzy po informacji telefonicznej rezerwują miejsce do zaparkowania blisko wejścia na uczelnię; panie sprzątające, które z życzliwością pomagają w dotarciu do toalety; osoby obsługujące kawiarnie studenckie, które bez trudności miksują posiłki czy wyszukują odpowiednie rurki umożliwiające wypicie kawy; portierzy w akademikach, niejednokrotnie zastępujący rodziców i pod-

trzymujący studentów na duchu krótką rozmową bądź zainteresowaniem ich sprawami przy okazji pobierania klucza do pokoju. Należy podkreślić, że rola tych pracowników uczelni – niekiedy określanych mianem „pracowników niepedagogicznych” – jest szczególnie doniosła, nie tylko w postaci realnego wsparcia w sytuacjach nagłych, ale i w budowaniu klimatu studiowania na danej uczelni, który dzięki temu staje się prawdziwie inkluzyjny, wspólnotowy, a nawet rodzinny.

Wśród profesjonalistów wspierających osoby z niepełnosprawnościami i chorobami można wskazać wielu specjalistów, przede wszystkim pracujących nad przygotowaniem racjonalnych dostosowań, ale również wspierających bezpośrednio studenta w procesie uczenia się. Wśród nich należy wymienić m.in. następujące osoby:

- asystent osobisty – wspiera osobę z niepełnosprawnością, pracując pod jej kierownictwem. Celem asystencji osobistej jest umożliwienie osobie z niepełnosprawnością samodzielnego, niezależnego życia. Asystent nie jest opiekunem, nie podejmuje decyzji zamiast osoby z niepełnosprawnością. Pomaga w codziennych czynnościach, a także w poruszaniu się poza mieszkaniem czy dostępie do wydarzeń edukacyjnych i kulturalnych (Błaszczak-Banasiak, Kubicki 2017);
- tłumacz języka migowego – specjalista pracujący ze studentami – użytkownikami języka migowego w zakresie przekładu treści mówionych na język migowy oraz wypowiedzi studentów z języka migowego na język mówiony;
- osoba przygotowująca notatki (notetaker, Domagała-Zyśk 2017b) – osoba zapisująca pismem odręcznym lub z wykorzystaniem komputera najważniejsze informacje z zajęć dla tych studentów, którzy nie mogą robić notatek ze względu na trudności motoryczne lub konieczność odczytywania mowy z ust;
- stenotypista/palantypista – osoba przygotowująca symultaniczny przekaz tekstowy, wykwalifikowany specjalista zapisujący dokładnie wypowiedzi osoby prowadzącej zajęcia lub innych osób, co umożliwia zapoznanie się z pełnym strumieniem mowy (Domagała-Zyśk 2017a).

3.3.3. Tutoring akademicki i personalny

Tutoring może być rozumiany zarówno jako pomoc w uczeniu się, jak i pomoc w rozwoju osobistym (*academic and pastoral tutoring*). Tutoring jest metodą opartą przede wszystkim na relacji tutora i tutoranta, której podstawą jest wzajemne zaufanie. Od zwyczajnego wspierania studenta przez wykładowcę i budowania zwyczajnych relacji nauczyciela z uczniem odróżnia go to, że jest procesem zaplanowanym, ma miejsce przede wszystkim podczas indywidualnych spotkań – tutoriali i zakłada ze strony studenta świadomą decyzję wejścia na drogę rozwoju w ustalonym zakresie, a ze strony tutora świadomego wspierania studentów w osiąganiu jego celów.

Tutoring rozumiany jest zazwyczaj jako doradztwo osobiste, którego celem jest wspieranie tutoranta w zakresie rozwoju osobistego, intelektualnego, społecznego i zawodowego (Yale 2017). Tutoring może przybierać formę tutoring akademickiego lub/i personalnego, ale w każdej z tych form pozwala studentowi na świadome zaplanowanie własnego rozwoju oraz uzyskanie wsparcia w realizacji planów rozwojowych i edukacyjnych. Przykładami relacji tutoringowych może być relacja magistranta/doktoranta i promotora czy prowadzenie studenta w ramach indywidualnego toku studiów, np. w kolegiach międzywydziałowych.

Na uczelniach zagranicznych tutoring jest często mechanizmem integrującym całą społeczność studencką, ponieważ wsparcie tutorskie proponowane jest wszystkim chętnym studentom, którzy chcieliby zrobić coś więcej niż tylko realizować program studiów lub doświadczają trudności w jego realizacji. Z tutoring korzystają zatem zarówno osoby przygotowujące się do podjęcia studiów doktoranckich, zmotywowane do głębszego rozwoju naukowego, np. chcące przeprowadzić projekt badawczy i opublikować jego wyniki, jak też osoby mające trudności z zaliczeniem jakiegoś przedmiotu. Może być ponadto dobrym narzędziem planowania rozwoju osobistego i naukowego/zawodowego studentów z niepełnosprawnościami, chorobami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W literaturze i na kanwie doświadczeń tutoring uczelnianego wskazuje się wiele strategii stosowanych w tym procesie, np. przygotowywa-

nie planów rozwoju osobistego (McGill, Ali, Barton 2020), wykorzystanie klasycznego oksfordzkiego eseju tutorskiego (Palfreyman 2008), tutoring rówieśniczy (Rees, Quinn, Davies, Fotheringham 2016), tutoring z wykorzystaniem technologii, w tym symulacji i gier (Reid, Zhang, Chen 2003) lub grupowego uczenia się zdalnego (*online collaboration learning*, OCL, Dysthe 2002), metody portfolio (Händel, Wimmer, Ziegler 2020) i innych.

3.4. Budowanie poczucia przynależności

Każdy absolwent uczelni wyższej potwierdza, że czas studiowania to nie tylko nabywanie określonej wiedzy i umiejętności. To również czas budowania relacji, sprawdzania się w nowych rolach społecznych, konstruowania własnego – dorosłego i dojrzałego systemu wartości oraz światopoglądu. Istotnym elementem studiowania jest poczucie więzi emocjonalnej i społecznej z uczelnią w kontekście zarówno utożsamiania się z misją i wizją uczelni, jak i poczucia tworzenia i stałego budowania znaczących relacji z nauczycielami akademickimi oraz innymi studentami.

Poczucie przynależności budowane jest w szczególny sposób poprzez kontakty z innymi studentami, wspólnotę przekonań, doświadczeń i trosk. Wsparcie rówieśnicze jest uznawane za najistotniejszy czynnik zapewniający wysoką jakość doświadczenia studiowania, a także szeroki zakres wsparcia dydaktycznego w uczeniu się (Agarwal, Calbo, Kumar 2014; Babic, Dowling 2015). Rówieśnicy mogą również być pomocni w zakresie egzekwowania prawa osób z niepełnosprawnościami do wsparcia (Lombardi, Murray, Kowitt 2016; Strnadová, Hájková, Květoňová 2015).

Często wsparcie rówieśnicze okazywane jest w sposób spontaniczny, ale czasem wymaga zaplanowania interwencji. Przykładem takiego planowania jest program LEVEL funkcjonujący na jednym z uniwersytetów w USA, zakładający roczny intensywny kontakt studentów sprawnych i ich rówieśników z niepełnosprawnością fizyczną (Bialka, Brown,

Morro, Hannah 2017). Uczestnicy programu zgłaszali, że przed nawiązaniem kontaktu zazwyczaj obawiali się spotkań, szczególnie w kontekście komunikacyjnym: denerwowali się, że w swoich pytaniach lub komentarzach mogą użyć określeń, które będą uznane za obraźliwe lub niegrzeczne, że nie będą umieli adekwatnie się zachować. Po rocznym udziale w programie uczestnicy przyznawali, że nie spodziewali się, iż ich rówieśnicy z niepełnosprawnością ruchową (często połączoną z trudnościami w komunikowaniu się bądź niewyraźną wymową) mają tak wysokie predyspozycje intelektualne do studiowania, np. świetną pamięć albo zdolność logicznego myślenia, mimo iż np. nie potrafią używać klawiatury. Studenci bez niepełnosprawności w większym stopniu rozumieli też złożoność sytuacji niepełnosprawności, a cały program zaowocował zdecydowanymi zmianami w postrzeganiu różnic i podobieństw funkcjonowania osób sprawnych i tych z niepełnosprawnościami oraz pomógł w przezwyciężaniu stereotypów u uczestników.

Budowanie poczucia przynależności nie dokonuje się tylko w salach wykładowych, ale ma miejsce również w innych przestrzeniach uczelni. Stąd ważnym postulatem jest zadbanie o dostępność dla osób z niepełnosprawnościami miejsc takich, jak akademiki, kawiarnie i stołówki uczelniane, kluby i pokoje kół naukowych, siłownie i sale do ćwiczeń. To tam studenci spędzają czas wolny i tam mogą być nawiązywane znaczące, nieformalne relacje rówieśnicze.

Poczucie przynależności może być skutecznie budowane także w edukacji zdalnej, wymaga to jednak odpowiedniego zarządzania tym procesem i podejmowania świadomych działań (Rodríguez-Ardura, Meseguer-Artola 2016). Dotyczy to szczególnie świadomych zabiegów budowania „społecznej obecności” („social presence”) studentów w nauczaniu zdalnym (Garrison, Anderson, Archer 2003), niejako „urealnienia” ich obecności w danej grupie. Służą temu różnorodne strategie, często animowane przez wykładowców:

- na początku zajęć studenci programu zdalnego przedstawiają się sobie: zamieszczają swoje zdjęcia, krótkie nagrania wypowiedzi, przedstawiają swoje profile – opowiadają, czym się interesują, jak spędzają czas wolny itp. To sprawia, że nie tylko poznają się nawzajem, ale zawiązują też pierwsze sieci współpracy, np. osoby, które

lubią wycieczki rowerowe mogą się na nie umówić, fanatycy jazdy konnej wymieniają adresy sklepów z ekwipunkiem jeździeckim, a osoby mające dzieci sympatyzują z innymi rodzicami i wymieniają zdjęcia swoich pociech;

- w czasie semestru nauczyciel może regularnie zachęcać studentów do ujawniania innych informacji osobistych, przeżyć, emocji i doświadczeń. Nawet proste pytania zadane w czasie sesji synchronicznych (np. „Kto z Państwa dzisiaj pił kawę, a kto herbatę?”, „Kto zdążył już dzisiaj wyprowadzić psa?”, „Co myślicie o wczorajszej wypowiedzi prasowej studentki z tej uczelni?”, „Co planujecie zrobić po zakończeniu zajęć?”) pozwalają studentom lepiej poznać się, poczuć wspólnotę doświadczeń oraz budują bezpieczne, otwarte środowisko uczenia się. Podobne strategie można zastosować w formie chatu czy konwersacji pisemnej nauczyciela ze studentami w edukacji asynchronicznej;
- sprawdzając prace etapowe, oprócz komentarzy pisemnych warto posłużyć się komentarzami głosowymi (które pozwalają studentom poczuć bliższą realnej obecność nauczyciela poprzez odczucie tonu jego głosu, zaangażowanie emocjonalne wypowiedzi), podzielić się krótkimi komentarzami wideo lub odbyć konsultacje online;
- konieczne jest wprowadzenie czytelnych reguł komunikacji zgodnych z ogólnymi zasadami *savoir-vivre*’u i etykiety;
- nauczyciel nie tylko zachęca studentów do tworzenia wirtualnej wspólnoty uczenia się, lecz także świadomie informuje studentów o tych strategiach, np. wyjaśniając znaczenie włączenia kamery w czasie wypowiedzi, czy też wykonania zadania domowego w formie nagrania wideo i umieszczenia go na stronie zajęć.

Poczucie przynależności tak w edukacji zdalnej, jak i stacjonarnej mogą pomóc zbudować także liczne narzędzia cyfrowe: quizy, platformy umożliwiające szybkie zebranie wypowiedzi od studentów i przedstawienie ich na wykresach na początku zajęć, gry dydaktyczne, symulacje. Przykładami takich narzędzi są obecnie²⁰: Miro (<https://miro.com/>), Teachfloor (<https://www.teachfloor.com/>), Nearpod (<https://nearpod.com/>), Notion (<https://www.notion.so/>), Zoom (<https://zoom.us/>), Slack

²⁰ Zagadnienie zostało opisane szerzej w kursie internetowym projektu e-Inclusion, zob. <https://einclusion.net/project-outputs/micro-learning-modules/>.

(<https://slack.com/intl/en-in/>), 360Learning (<https://360learning.com/>), Padlet (<https://padlet.com/>). Umożliwiają one udział nieanonimowy oraz anonimowy; zarówno jeden, jak i drugi sposób może budować wspólnotę danej grupy. Ponadto liczne narzędzia pozwalają studentom pracować zdalnie w grupach (np. w pokojach na platformie edukacyjnej). Mogą oni także wspólnie edytować prace na wirtualnych dyskach i uczyć się, zapoznając się z pracami innych osób (np. fragmentami prac zaliczeniowych lub końcowych) udostępnionymi studentom z danej grupy jako pliki elektroniczne. Taki typ uczenia się równieśniczego nie był możliwy, kiedy studenci składali pracę w jednej kopii u nauczyciela akademickiego. Niewątpliwie model ten wiąże się z korzyściami, jakie wynikają z edukacji w środowisku zdalnym, tj. platform do uczenia się.

Z doświadczeń własnych i cudzych

Kiedy w 2022 r. prowadziłam kurs dotyczący cyfrowej inkluzji edukacyjnej dla międzynarodowej grupy studentów na Open University of Catalonia, jednym z zadań było nagranie krótkiej wypowiedzi wideo na zadany temat. Wzbudziło to niechęć części studentów, którzy argumentowali ją tym, że nie lubią oglądać siebie na nagraniach, wstydzą się niskiego poziomu językowego (zajęcia były prowadzone w języku angielskim – obcym dla większości uczestników), żywili obawę przed negatywnymi komentarzami dotyczącymi wyglądu fizycznego. Niektórzy uczestnicy nie chcieli ujawniać koloru skóry czy wieku. W każdej sytuacji podjęto rozmowę wyjaśniającą cele tego ćwiczenia, jakimi były nie tylko zebranie refleksji o przeczytanym materiale, lecz także stworzenie przestrzeni dla osobistego doświadczenia dyskomfortu opuszczenia strefy komfortu. Takie doświadczenie często przypada w udziale osobom z niepełnosprawnościami – kiedy wchodzą do nowej nieznannej grupy, która dostrzega ich cechy fizyczne związane z niepełnosprawnością, inny sposób mówienia czy porozumiewania się. Po wyjaśnieniu tego celu uczestnicy podjęli wyzwanie, a w ewaluacji przyznali, że waga tego doświadczenia (pokonania lęku, wstydu, nieśmiałości) pozwoliła im lepiej zrozumieć doświadczenia osób z niepełnosprawnościami czy innymi cechami, które woleliby ukryć przed innymi.

Rozdział IV. **Model edukacji dostępnej dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi**

Każda uczelnia jest środowiskiem uczącym się, dążącym do rozwoju i doskonałości, najczęściej postrzeganej w trzech obszarach: jako doskonałość naukowa, doskonałość dydaktyczna oraz wysoka kultura organizacyjna.

Doskonałość dydaktyczna nie jest pojęciem łatwym do zdefiniowania, można jednak przyjąć, że jest to stopień spełnienia wymagań dotyczących procesu kształcenia i jego efektów. W Polsce stopień spełnienia tych wymagań oceniany jest przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA) w dziesięciu kryteriach i wyrażany oceną PKA²¹. Jednocześnie należy uznać, że przywołana definicja oraz ogólne standardy dydaktyczne nie wyczerpują znaczenia pojęcia „doskonałość dydaktyczna”, ponieważ oznaczają ono zarówno wysokie kwalifikacje dydaktyczne osób prowadzących zajęcia, jak i rozmaite cechy uczelni jako środowiska uczenia się, do których należą: promowanie innowacyjności i kreatywności, personalizacja nauczania, kultura organizacyjna sprzyjająca rozwojowi i doskonaleniu zawodowemu nauczycieli, a także współodpowiedzialność studentów za proces uczenia się. Doskonałość dydaktyczna oznacza ponadto dostępność procesu dydaktycznego, zwłaszcza dla osób z niepełnosprawnościami, z chorobami przewlekłymi oraz specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Doskonałość dydak-

²¹ Polska Komisja Akredytacyjna, <https://www.pka.edu.pl/>.

tyczną można mierzyć z wykorzystaniem rozmaitych wskaźników, ale jednym z ważniejszych jest skuteczne przejście absolwentów na rynek pracy (Giermanowska 2015). Ważniejsze niż szybkie znalezienie pierwszej pracy jest ukształtowanie w absolwentach poczucia zatrudnialności (*employability*), przekonania o możliwości bycia zatrudnionym pomimo zmieniających się okoliczności (Rothwell, Herbert, Rothwell 2008).

Prawo do dostępności w edukacji zapewnia zarówno Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006), jak też przepisy krajowe, w tym ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (2018).

4.1. Model dostępnej edukacji na uczelni wyższej

Dostępność studiowania w znaczący sposób zmienia doświadczenie studiowania osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Aby jednak proces studiowania mógł być określony jako w pełni dostępny, konieczne jest zadbanie o wielowymiarowość dostępności edukacyjnej. Wyniki badań w tym zakresie oraz analiza doświadczeń wskazują na konieczność uwzględnienia 8 obszarów dostępności, przedstawionych poniżej.

Obszar 1. Regulacje prawne na uczelni dostępnej

Zapisy dotyczące tworzenia równych szans dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi ujęte są w misji uczelni i strategii jej rozwoju, a także w innych dokumentach prawnych, np. regulaminie studiów, regulaminie praktyk, dokumentacji programowej. Kryteria rekrutacyjne nie wykluczają osób ze względu na stan ich zdrowia czy sprawności, choć uwzględniają warunki wstępne, konieczne do podjęcia studiów na danym kierunku (związane z poziomem zdolności, sprawnością fizyczną czy predyspozycjami psychologicznymi kandydatów).

Obszar 2. Dostępne i wspierające środowisko uczenia się

Cała społeczność akademicka, w tym osoby z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi, czują się wspierani w uczeniu się i integral-

nym rozwoju. Członkowie społeczności akademickiej mają poczucie przynależności do wspólnoty uczelnianej i aktywnie ją współtworzą. Wspierające środowisko uczenia się obejmuje także budowanie wsparcia rówieśniczego – tworzenie przestrzeni i wydarzeń dostępnych, w których mogą brać udział wszyscy studenci. Środowisko uczenia się obejmuje dostępność fizyczną i technologiczną do cyfrowych produktów i usług wspierających uczenie się.

Obszar 3. Dostępność w programie nauczania

Program nauczania zapewnia każdemu studentowi możliwość realizowania jego zdolności i nabywania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych niezależnie od posiadanej niepełnosprawności czy stanu zdrowia. Plany i harmonogramy zajęć umożliwiają elastyczność ich realizacji, np. poprzez zastosowanie indywidualnej organizacji studiów. Są przygotowane w sposób umożliwiający studentom uczenie się, a także odpoczynek i pełnienie różnych ról społecznych właściwych dla osób dorosłych. Nauczyciele akademicy stosują rozmaite metody kształcenia, uwzględniające różnorodność w zakresie preferencji uczenia się. Jeśli studenci tego potrzebują, stosowane są racjonalne dostosowania w zakresie metod kształcenia oraz metod weryfikacji osiągnięcia efektów uczenia się (egzaminów i zaliczeń).

Obszar 4. Dostępne i wielopłaszczyznowe wsparcie dla studentów

Studenci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi otrzymują wsparcie w różnych zakresach: materialnym, mieszkaniowym, organizacyjnym, dotyczącym dojazdu na zajęcia. Studenci są informowani o możliwościach pomocy i wspierani w procesie jej uzyskania (np. poprzez wsparcie informacyjne, pomoc w przygotowaniu dokumentów).

Obszar 5. Dostępne wsparcie dla nauczycieli akademickich

Nauczycielom akademickim oferowane są szkolenia i kursy w zakresie nabywania oraz wzmacniania kompetencji pracy ze studentami z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi, zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i relacyjnym, społecznym. Szkolenia są oferowane

nauczycielom akademickim rozpoczynającym pracę, a także nauczycielom z dłuższym stażem, jeśli potrzebują takiego wsparcia oraz uaktualnienia wiedzy i umiejętności. Zadania związane ze wspieraniem studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi są wpisane w zakres obowiązków nauczycieli akademickich i odpowiednio wynagradzane.

Obszar 6. Dostępność w przechodzeniu absolwentów na rynek pracy

Studenci z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi są wspierani w przygotowaniu do pracy zawodowej i wejścia na rynek pracy. Odbywa się to poprzez dostosowaną do ich potrzeb organizację praktyk zawodowych oraz działania przygotowujące do przejścia do pracy zawodowej, np. w formie dodatkowych szkoleń, doradztwa zawodowego uwzględniającego ich stan zdrowia i warunki zatrudniania osób z daną niepełnosprawnością czy chorobą.

Obszar 7. Monitoring i ewaluacja dostępności

Uczelnia prowadzi bieżący monitoring strategii wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi oraz dokonuje okresowych ewaluacji tych działań. Celem jest jak najwcześniejsze dostrzeżenie potrzeb studentów i podjęcie działań wspierających – swego rodzaju wczesna diagnoza i wczesna interwencja akademicka.

Obszar 8. Badania naukowe w obszarze niepełnosprawności i dostępności

Doskonałość naukowa – za Zespołem Rady Narodowego Kongresu Nauki oznacza „najwyższy możliwy poziom teoretyczny, metodologiczny i empiryczny prowadzenia badań osiągalny w chwili obecnej na świecie” (Kistryn 2018). Uczelnia dostępna włącza zagadnienia dotyczące niepełnosprawności do realizowanych projektów badawczych w różnych dyscyplinach, dba także o upowszechnienie wyników tych badań oraz praktyczne zastosowania wyników badań naukowych z różnych dyscyplin w organizowaniu środowiska uczenia się i osiągania sukcesów przez osoby z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi.

4.2. Uczelnia dostępna – inspiracje i przykłady dobrych praktyk

4.2.1. Lektorat dostępny – surdologlottodydaktyka na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II

Czas pędzi niczym tkackie czółenka (Hi 7,6) i mam nadzieję, że niedługo pozwoli na świętowanie srebrnego Jubileuszu prowadzonego na KUL-u Lektoratu języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących. Pierwsze zajęcia odbywały się w roku akademickim 1999/2000. Lektorat pojawił się jako odpowiedź na realną potrzebę: studenci niesłyszący i słabosłyszący, którzy w tamtym roku akademickim zaczęli studia na KUL-u, mieli w planie zajęć także obowiązkowy lektorat języka angielskiego, lecz zwykle brakowało im szerszej znajomości tego języka. Zgodnie z ówczesnymi przepisami edukacyjnymi mogli bowiem w szkole podstawowej i średniej być zwolnieni z uczenia się języka obcego i nie zdawać matury z tego przedmiotu.

W tym czasie paradygmat nienagannej wymowy był w dydaktyce nauczania języka obcego mocno ugruntowany, zatem nawet jeśli osoby z uszkodzeniem słuchu podejmowały naukę języka obcego, np. w ramach korepetycji, uczyły się zazwyczaj wyłącznie czytać i pisać w języku obcym. W ramach specjalistycznego lektoratu prowadzonego dla tej grupy studentów na KUL-u przyjęto jednak, że konieczne dla uczenia się języka – także języka obcego – jest uczenie się wszystkich sprawności językowych: czytania, pisania, jak również mówienia i słuchania. W sytuacji studentów z uszkodzonym słuchem te ostatnie sprawności przyjmowały postać słuchania wizualnego (Domagała-Zyśk, Podlewska 2023) w takim zakresie, jak to jest możliwe, oraz mówienia w języku obcym w takim zakresie, w jakim pozwalają na to indywidualne możliwości studentów.

Lektorat ma formę zajęć prowadzonych w małych grupach w odpowiednio wyposażonej sali (okrągły stół, wykładzina korkowa na ścianach, wykładzina dywanowa na podłodze, pętla indukcyjna), z wykorzystaniem narzędzi technologicznych (tablica interaktywna, komputer,

liczne aplikacje multimedialne). Dużą uwagę poświęca się materiałom dydaktycznym, często ćwiczenia oparte są na materiałach filmowych (filmy z napisami specjalistycznymi, przygotowanymi dla osób słabosłyszących) i materiałach z wątkiem wizualnym: ilustracjach, schematach, rysunkach, wykresach itp.

W metodyce nauczania wykorzystywane są liczne podejścia metodyczne, charakterystyczne dla współczesnej dydaktyki języka angielskiego jako obcego, ale w formule dostosowanej dla osób niesłyszących i słabosłyszących. Zostały opisane w publikacjach z zakresu surdologotodydaktyki – metodyki nauczania i uczenia się języka obcego osób niesłyszących i słabosłyszących (Domagała-Zysk 2001, 2003, 2013, 2014, 2021). Wśród najważniejszych podejść można wyróżnić uczenie się z doświadczenia (*experiential learning*, Kolb 1984; Peterson, Kolb 2017), model „odwróconego uczenia się” (*flipped learning*, Fitzpatrick 2012; Berrett 2012; Mazur 2009), model TPACK (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*, Mishra, Koehler 2006) czy też model projektowania uniwersalnego w edukacji (*Universal Learning Design*, CAST 2018), które zostały opisane w rozdziale I niniejszej monografii.

Kluczowa dla efektywnego uczenia się języka obcego w ramach opisywanego lektoratu jest personalizacja tego procesu. Praca w małych grupach lub praca indywidualna umożliwia „uszywanie na miarę” każdego kursu. Proces ten rozpoczyna się od rozpoznania potrzeb studentów i ich dotychczasowych doświadczeń związanych z uczeniem się języka obcego. Rozmowa wstępna dotyczy więc tego, jak do tej pory przebiegały lekcje, które strategie uczenia się studenci znają, stosują i uznają za efektywne, z jakich materiałów do uczenia się korzystają oraz jak oceniają ich przydatność itp. W rozmowie wstępnej (ale i w czasie kolejnych lekcji) próbujemy też ustalić preferowany styl uczenia się (np. wzrokowy, słuchowy, kinetyczny, indukcyjny, dedukcyjny itp.). Ważne jest także ustalenie, w jakim zakresie student korzysta z narządu słuchu. Czy praktykuje słuchanie nagrań w dobrych warunkach akustycznych? Czy jest to zupełnie niemożliwe? Czy oglądając filmy, korzysta z dźwięku, czy jedynie z napisów? Czy ma preferowany sposób odbioru bodźców słuchowych, np. tylko z lewej strony?

Konieczne jest ponadto ustalenie sposobu komunikowania się. Jest oczywiste, że lektorka zna i stosuje zasady poprawnej komunikacji z osobami z uszkodzeniem słuchu, ale poza tym ważne jest ustalenie, czy i w jakim zakresie student zna Polski Język Migowy i chce go wykorzystywać np. w czasie tłumaczeń. Czy zna fonogesty i chce ich używać, czy korzysta z systemów wspomagających słyszenie, np. systemu FM, specjalnego mikrofonu i innych sprzętów pomagających w słyszeniu. Zazwyczaj taka otwarta rozmowa oraz otwartość na szukanie coraz lepszych sposobów komunikowania się na kolejnych lekcjach pozwala na wypracowanie indywidualnego stylu komunikowania się, ograniczenia zakłóceń w komunikacji i maksymalnego wykorzystania zasobów.

Z relacji studentów wiemy, że szczególnie cenią sobie rozmowę o ich osobistym celu uczenia się języka obcego. W czasie zajęć realizują bowiem cele i treści kształcenia zawarte w sylabusie przygotowanym dla danego kierunku studiów (z uwzględnieniem słownictwa specjalistycznego, np. z zakresu ekonomii, architektury krajobrazu, psychologii), niemniej indywidualna forma i zajęcia w małych grupach pozwalają na spersonalizowanie celów. Niektórzy studenci wyraźnie sygnalizują, że chcieliby lepiej mówić w języku obcym i proszą o dodatkowe ćwiczenia z zakresu prawidłowej wymowy i prowadzenia konwersacji; inni chcą używać mowy obcojęzycznej w ograniczonym zakresie, a rozwijać głównie sprawność pisania (warto dodać, że wśród ponad 70 uczestników lektoratu w latach 1999–2023 było to tylko 6 osób). Realizacja wspólnie ustalonych celów uczenia się istotnie przekłada się na motywację do intensywnej pracy, pozwala na lepszą kontrolę procesu uczenia się oraz stwarza szansę odniesienia oczekiwanego sukcesu, o czym informują chociażby relacje absolwentów, którzy wyjechali po studiach za granicę i tam pracowali, wykorzystując język angielski do bieżącej komunikacji.

Studenci mają też szansę potwierdzenia swoich kompetencji komunikacyjnych w języku angielskim w czasie wyjazdów na część studiów za granicę w ramach projektu Erasmus+ oraz jako uczestnicy licznych projektów i konferencji międzynarodowych, szczególnie we współpracy

z European Federation of Hard of Hearing Persons²² oraz International Federation of Hard of Hearing Young People²³.

Podobnie zorganizowane lektoraty prowadzone są obecnie również na innych uczelniach. Wyzwaniem jest stałe podnoszenie kompetencji coraz szerszej grupy lektorów w bardziej efektywnym wspieraniu studentów z uszkodzeniami słuchu, a także stałe działania na rzecz możliwości dostępnego udziału studentów niesłyszących i słabosłyszących w regularnych lektoratach prowadzonych w sposób dostępny dla danego programu studiów.

4.2.2. Dostępne studiowanie w formule online – Universitat Oberta de Catalunya

Uniwersytety otwarte oferujące studia w formule online przeżywają obecnie okres rozkwitu postpandemicznego. Część z nich działała aktywnie także przed pandemią; trzeba zauważyć, że są to instytucje, w których studiuje duża grupa osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Na międzynarodowym Uniwersytecie Otwartym w Wielkiej Brytanii (Open University), w którym w roku 2021/2022 studiowało więcej niż 208 tysięcy studentów, ponad 37 tysięcy stanowią osoby z niepełnosprawnościami (<https://www.open.ac.uk/about/main/strategy-and-policies/facts-and-figures>). Warto także dodać, że czwarta część studentów tej uczelni to osoby pochodzące z niezamożnych środowisk, które nie podjęły studiów na tradycyjnych uczelniach ze względu na barierę finansową, a ponad 70% to osoby jednocześnie studiujące i pracujące. Oznacza to, że uczelnie kształcące w formule online często

²² Europejska Federacja Osób Słabosłyszących reprezentuje krajowe europejskie organizacje osób słabosłyszących, w tym na forum Parlamentu Europejskiego i Komisji Europejskiej, <https://www.edf-feph.org/our-members/european-federation-of-hard-of-hearing-efhoh/>.

²³ Światowa Federacja Młodych Osób Słabosłyszących zrzesza i reprezentuje organizacje młodzieżowe osób słabosłyszących z 22 krajów z 4 kontynentów, <https://ifhohyp.org/>.

oferują atrakcyjną ścieżkę studiowania dla osób z niepełnosprawnościami i doświadczającymi rozmaitych innych trudności.

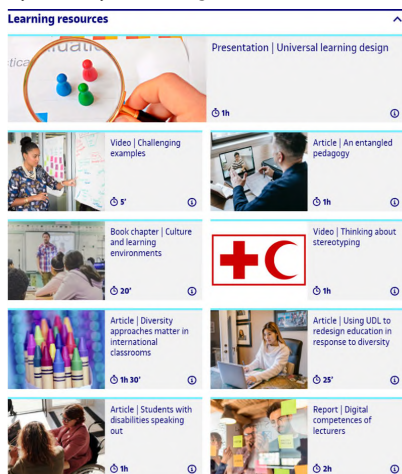
Studiowanie w formule online oznacza dla studentów przede wszystkim dużą elastyczność w zakresie organizacji procesu uczenia się. Mogą korzystać z zasobów edukacyjnych w dowolnym czasie, z taką intensywnością, na jaką pozwala im stan zdrowia. Elastyczność dotyczy także miejsca studiowania – w większości uniwersytetów otwartych nie ma obligatoryjnych zjazdów (w odróżnieniu od tzw. studiów niestacjonarnych) i całość procesu kształcenia przygotowana jest w taki sposób, aby przyjazd na uczelnię nie był konieczny. Synchroniczne zajęcia i konsultacje online pozwalają na bieżący kontakt nauczycieli akademickich i studentów.

Kształcenie studentów wyłącznie w formule online prowadzi m.in. Open University of Catalonia²⁴ (<https://www.uoc.edu/portal/es/index.html>) i ten model zostanie przedstawiony szczegółowo poniżej. Od 1994 r. uczelnia wykształciła już ponad 100 000 studentów, a obecnie studiuje w niej ponad 70 tys. studentów na 25 kierunkach studiów licencjackich, 54 magisterskich oraz 8 doktoranckich. Programy studiów powstają w oparciu o unikalny model wyzwań edukacyjnych, *Challenge-Nest Model* (Rodríguez-Ardura i in. 2023). Programy studiów i poszczególne zajęcia – „wyzwania” – zostały zaprojektowane przez najlepszych specjalistów w danej dyscyplinie, którzy są odpowiedzialni za ustalenie celów kształcenia, formułowanie efektów uczenia się, przygotowanie zestawu zasobów edukacyjnych, z których będą korzystać studenci, oraz określenie metod i form sprawdzenia realizacji efektów uczenia się. Następnie materiały do uczenia się gromadzone są w „gniazdach” (*nju*, ryc. 6). Są to nie tylko klasyczne „listy lektur” – artykuły i publikacje naukowe, lecz także różnorodne źródła, np. krótkie nagrania audio i wideoprezentacje z zasobów Otwartej Nauki lub przygotowane przez osobę prowadzącą zajęcia. W „gniazdach” znajdują się też fragmenty programów telewizyjnych, filmów, webinarów, podcastów lub raportów.

²⁴ Autorka publikacji prowadziła jeden z kursów na Open University Catalonia w roku akademickim 2022/2023 w ramach projektu „e-Inclusion. Building Capacity for Inclusive Education in Digital Environments” (project number 2020-1-NL01-KA226-HE-083100).

Wykorzystywane są zróżnicowane elektroniczne zasoby edukacyjne, przy tym takie, które mogą być przygotowane w różnych formatach zapewniających dostępność (html, html5, audiobooki, audiobooki z możliwością odczytu w programie DAISY, ePub, pdf). Każdy element jest opisany (łącznie z podaniem orientacyjnego czasu potrzebnego na zapoznanie się z nim) i przygotowany w sposób dostępny – jest możliwy do obejrzenia (w tym z opcją z napisami), wysłuchania lub przeczytania w dogodnym dla studenta formacie, np. z wykorzystaniem możliwości różnych opcji udostępniania zapisanych w procedurze WCAG (<https://userway.org/>). Włączając opcję Accessibility Menu, można czytać tekst cyfrowy, korzystając z następujących modyfikacji: czytanie tekstu z użyciem czcionki różnej wielkości i typu, różnego kontrastu między literami a tłem, czytanie tekstu o zwiększonych odstępach między literami / między wersami, usunięcie obrazów i grafik – czytanie „czystego” tekstu, wysłuchanie tekstu z różną szybkością czytania, zmianą barw i nasycenia barw na stronie, czy też czytanie z wykorzystaniem kursora podkreślającego czytaną linię tekstu.

Rys. 6. Przykładowe „gniazdo” z materiałem z projektu e-include



Źródło: Rodríguez-Ardura i in. (2023).

Na tak przygotowany kurs może zapisać się dowolna liczba osób, niemniej uczestnicy zostają podzieleni na 20–30 osobowe grupy, a każda z nich jest prowadzona przez instruktora. Jego zadaniem jest regularny kontakt z grupą poprzez wpisy na wirtualnej „tablicy ogłoszeń” czy elektroniczne listy kierowane do całej grupy na początku każdego „wyzwania”, po tygodniu jego realizacji oraz na kilka dni przed terminem zakończenia. Taka korespondencja wpływa oczywiście nie tylko na organizację pracy oraz ułatwienie dotrzymywania terminów złożenia prac zaliczeniowych, lecz ponadto przekłada się na kwestię motywacji i zapobiega poczuciu osamotnienia studentów. Każdy ze studentów ma również możliwość indywidualnego kontaktu z instruktorem i uzyskania od niego pomocy oraz wsparcia, czy też podzielenia się refleksjami na temat treści programu i przebiegu kursu.

Ocena pracy studentów ma charakter oceny formatywnej. Każda z prac studenckich (np. praca pisemna, wypowiedź ustna w formie video, wypowiedź na blogu) otrzymuje ocenę punktową, a dodatkowo indywidualny komentarz do oceny, w którym doceniana jest praca studenta oraz wskazywane są możliwości poprawienia, ulepszenia pracy. Do całej grupy po każdym „wyzwaniu” kierowane są jeszcze pliki z przykładowymi rozwiązaniami zadania oraz informacje zwrotne adresowane do wszystkich uczestników, dające studentom wgląd w grupowy proces uczenia się.

Tak prowadzona edukacja zdalna jest edukacją dostępną z wielu powodów: daje możliwość studiowania niezależnie od czasu i miejsca pobytu studentów, dostęp do najwyższej jakości wiedzy i specjalistów z danej dziedziny. Jest także formą studiów bardziej dostępną finansowo dla szerszej grupy odbiorców. Dzięki unikalnej metodyce nauczania w „klasach”, którym intensywnie towarzyszy instruktor, regularnej korespondencji oraz interaktywnym pracom zaliczeniowym możliwe jest również stworzenie unikalnego wirtualnego środowiska uczenia się, w którym studenci mają poczucie wspólnoty i przynależności, a nie osamotnienia.

4.2.3. Doradca studiowania – University of Groningen

Doradca studiowania (*study advisor*) oraz doradztwo w zakresie studiowania to stosunkowo nowy rodzaj wsparcia oferowany nie tylko studentom z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi, lecz także studentom zagranicznym, studentom „nietradycyjnym” (*non-traditional students*, Slootman i in. 2023), wracającym na uczelnię po dłuższej przerwie w uczeniu się czy innym studentom, którzy zgłoszą taką potrzebę. Usługę doradcy studiowania proponują m.in. University of Groningen. Doradca studiowania (*study advisor*) to osoba będąca pracownikiem uczelni, dobrze znająca dany kierunek studiów, której praca polega na doradzaniu studentom w wielorakich sytuacjach. Doradca studiowania to oddzielne stanowisko, osoby te nie są nauczycielami akademickimi i nie prowadzą zajęć ze studentami, chociaż często posiadają doświadczenie w zakresie nauczania.

Na stronie internetowej uczelni w Groningen (<https://www.rug.nl/?lang=en>) znajduje się szereg informacji dotyczących studiowania osób z różnorodnymi niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami, gdzie uwzględniono 32 takie sytuacje. Wsparcie może być więc potrzebne studentom m.in. z niepełnosprawnościami ruchu (w tym dyspraksją), niepełnosprawnościami sensorycznymi, autystycznym spektrum zaburzeń, chorobami przewlekłymi, trudnościami psychologicznymi, depresją, specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), nadpobudliwością psychoruchową, zaburzeniami uwagi, zaburzeniami odżywiania, zaburzeniami lękowymi. Studenci mogą liczyć także na strukturalne wsparcie uczelni wtedy, kiedy oczekują narodzin dziecka, opiekują się zależnymi członkami rodziny (własnymi dziećmi, członkami rodzin, którzy są osobami starszymi lub z niepełnosprawnościami) albo mają trudności językowe (związane z niepełnosprawnością, ale też np. z doświadczeniem migracji).

Pracownicy uczelni mają świadomość, że studenci z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami mogą doświadczać zróżnicowanych trudnych sytuacji, związanych z zaburzeniami koncentracji, brakiem kompetencji społecznych, trudnościami w zakresie planowania i organizowania własnej nauki i pracy, systematycznym udziałem w zajęciach,

finansami, ze zrealizowaniem obowiązkowych praktyk zawodowych, metodami weryfikacji efektów uczenia się, wysokim poczuciem stresu/lęku, trudnościami w czytaniu i pisaniu tekstów naukowych, przemierzaniu się, znalezieniu odpowiedniego zakwaterowania, dotyczących korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych, czy też fizycznego dostępu do określonych przestrzeni/urządzeń.

Doradzanie w University of Groningen może mieć formę krótkich spotkań informacyjnych odbywających się w czasie dyżuru konsultacyjnego lub dłuższych, umówionych wcześniej spotkań doradczych. Mogą one dotyczyć:

- omówienia programu i planu studiów, efektów uczenia się, wymagań związanych z realizacją programu kształcenia oraz zaliczeniami/egzaminami;
- planowania zajęć;
- wyboru przedmiotów nieobowiązkowych i budowania indywidualnej ścieżki uczenia się;
- analizy regulaminu studiów, regulaminu praktyk studenckich i innych dokumentów;
- konstruowania indywidualnego programu studiów (np. kiedy student chce studiować drugi kierunek czy wybrać do realizacji przedmioty z innego kierunku);
- wsparcia w przygotowywaniu się do studiów za granicą / na innej uczelni;
- sytuacji trudnych (np. związanych z mobbingiem);
- trudnych albo nowych sytuacji życiowych (osobistych, finansowych, zdrowotnych).

Doradcy studiowania pracują dla studentów na określonym kierunku studiów, a nierzadko wspierają studentów podczas całego okresu kształcenia akademickiego.

Zamiast zakończenia: to doświadczenie się nie kończy

Czy zdanie okrągłe wypowiesz,
czy księgę mądrą napiszesz,
będziesz zawsze mieć w głowie
tę samą pustkę i ciszę.

Słowo to zimny powiew
naglego wiatru w przestworze;
może orzeźwi cię, ale
donikąd dojść nie pomoże.
[...]

Zaufaj tylko warg splotom,
bełkotom niezrozumiałym,
gestom w próżni zawisłym,
niedoskonałym. [...]
Naprawdę nie dzieje się nic, 1991,
tekst: Michał Zabłocki,
muzyka: Grzegorz Turnau

Zazwyczaj w tym miejscu każdej książki pojawia się zakończenie – podsumowanie wykonanej pracy, zamknięcie wątków zaanonsowanych we wstępie. Wyrażam jednak przekonanie, że publikacja dotycząca dostępności doświadczenia studiowania dla osób z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi nie powinna mieć zakończenia. To do-

świadczenie trwa i rozwija się. Jak wspomniano w jednym z rozdziałów, dynamiczne przemiany edukacyjne oraz technologiczne w najbliższych miesiącach i latach zapewne postawią przed nami nowe możliwości, a horyzont jak się oddalał, tak nadal będzie nieosiągalny. Dlatego zamiast zakończenia zapraszam Państwa Czytelniczki i Czytelników do wejścia na drogę doświadczenia wspierania studiowania osób z niepełnosprawnościami, chorobami przewlekłymi, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak również innymi potrzebami. Zaufania gestom, choćby niedoskonałym – i własnym, i cudzym. Z całą pewnością jest to droga rozwoju Akademii rozumianej jako wspierająca się wspólnota osób poszukujących coraz doskonalszego rozumienia rzeczywistości.

Bibliografia

- Agarwal, N., Calbo, B.A., Kumar, V., 2014. Paving the Road to Success: A Students with Disabilities Organization in a University Setting. *College Student Journal*, 48 (1), s. 34–44. <https://bit.ly/2VF6ZU7> (dostęp: 21.11.2023).
- Altemueller, L., Lindquist, C., 2017. Flipped Classroom Instruction for Inclusive Learning. *British Journal of Special Education*, 44 (3), s. 341–358. DOI: 10.1111/1467-8578.12177.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D., red., 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anderson, A.H., Stephenson, J., Carter, M., 2017. A Systematic Literature Review of the Experiences and Supports of Students with Autism Spectrum Disorder in Post-Secondary Education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, s. 33–53. DOI: 10.1016/j.rasd.2017.04.002.
- Babic, M.M., Dowling, M., 2015. Social Support, the Presence of Barriers and Ideas for the Future from Students with Disabilities in the Higher Education System in Croatia. *Disability & Society*, 30 (4), s. 614–629. DOI: 10.1080/09687599.2015.1037949.
- Balboni, G., Perrucci, V., Cacciamani, S., Zumbo, B.D., 2018. Development of a Scale of Sense of Community in University Online Courses. *Distance Education*, 39(3), s. 317–333. DOI: 10.1080/01587919.2018.1476843.
- Barhate, B., Dirani, K.M., 2022. Career Aspirations of Generation Z: A Systematic Literature Review. *European Journal of Training and Development*, 46 (1/2), s. 139–157. DOI: 10.1108/EJTD-07-2020-0124.

- Baumann, H., 2010. *DeafSpace: Principles and Elements of DeafSpace*. Washington: Gallaudet University. RIT Libraries. <https://infoguides.rit.edu/c.php?g=545353&p=6922725> (dostęp: 21.11.2023).
- Bednarska, M., 2023. Studiowanie osób z epilepsją (analiza wybranych sylwetek kobiet). W: E. Domagała-Zyśk, red. *Uczelnia dostępna dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Doświadczenia i rekomendacje* (s. 95–118). Lublin: Wydawnictwo KUL. <https://hdl.handle.net/20.500.12153/5929> (dostęp: 21.11.2023).
- Belza, M., 2017. Dorosłość osób niepełnosprawnych studiujących – podwójna dialektyka studiowania, czyli wybrane kategorie analityczne wyjaśniające sytuację studentów niepełnosprawnych. W: M. Belza, Z. Gajdzica, D. Pysak, red. *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnościami* (s. 17–89). Cieszyn: Wydawnictwo Arka.
- Bergström, H., Sandström Wihlman, U., 2011. The Role of Staff in Health Promotion in Community Residences for People with Intellectual Disabilities: Variation in Views among Managers and Caregivers. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15 (3), s. 167–176. DOI: 10.1177/1744629511424833.
- Berrett, D., 2012. How ‘Flipping’ the Classroom Can Improve the Traditional Lecture. *The Chronicle of Higher Education*, 19 February 2012. <https://www.chronicle.com/article/how-flipping-the-classroom-can-improve-the-traditional-lecture/> (dostęp: 21.11.2023).
- Bialka, C.S., Brown, K.S., Morro, D., Hannah, G., 2017. On Their LEVEL: How Participation in a University Student Group Shapes Members’ Perceptions of Disability. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10 (2), s. 117–135. DOI: 10.1037/dhe0000019.
- Black, R.D., Weinberg, L.A., Brodwin, M.G., 2015. Universal Design for Learning and Instruction: Perspectives of Students with Disabilities in Higher Education. *Exceptionality Education International*, 25 (2), s. 1–16.
- Błaszczak-Banasiak, A., Kubicki, P., 2017. *Asystent osobisty osoby z niepełnosprawnością – zapotrzebowanie na miarę Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Błęszyński, J.J., 2023. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród pracowników UKSW w Warszawie na temat kontaktów i współpracy ze

- studentami z niepełnosprawnościami. W: J.J. Bleszyński, A. Fidelus, red. *Studenci z różnymi niepełnosprawnościami. Raport nt. wsparcia instytucjonalnego. Co warto zmienić?* (s. 83–123). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Bolińska, M., 2015. Pozornie bez barier. Student z niepełnosprawnością a uczelniana rzeczywistość (teoria i praktyka). W: B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, red. *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością* (s. 47–61). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II.
- Booth, T., Ainscow, M., 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bril-Barniv, S., Moran, G.S., Naaman, A., Roe, D., Karnieli-Miller, O., 2017. A Qualitative Study Examining Experiences and Dilemmas in Concealment and Disclosure of People Living with Serious Mental Illness. *Qualitative Health Research*, 27 (4), s. 573–583.
- Bruce, C., Aylward, M.L., 2021. Disability and Self-Advocacy Experiences in University Learning Contexts. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 23 (1), s. 14–26. DOI: 10.16993/sjdr.741.
- Bunbury, S., 2020. Disability in Higher Education – Do Reasonable Adjustments Contribute to an Inclusive Curriculum? *International Journal of Inclusive Education*, 24 (9), s. 964–979.
- Burgstahler, S., Doe, T., 2006. Improving Postsecondary Outcomes for Students with Disabilities: Designing Professional Development for Faculty. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18, s. 135–147.
- Burgstahler, S., Russo-Gleicher, R.J., 2015. Applying Universal Design to Address the Needs of Postsecondary Students on the Autism Spectrum. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28 (2), s. 199–212.
- Byra, S., Parchomiuk, M., 2010. Psychospołeczne przystosowanie studentów z niepełnosprawnością. W: S. Byra, M. Parchomiuk, red. *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty* (s. 49–63). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Byra, S., Parchomiuk, M., 2012. Społeczność akademicka wobec osób niepełnosprawnych – percepcja studentów z niepełnosprawnością. *Polityka Społeczna*, 1, s. 26–31.

- Carballo, R., Morgado, B., Cortés-Vega, M.D., 2019. Transforming Faculty Conceptions of Disability and Inclusive Education through a Training Programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25 (7), s. 843–859.
- CAST, 2011. *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines Version 2.0*. Wakefield, MA.
- CAST, 2018. *Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org> (dostęp: 21.11.2023).
- Chen, F., Lui, A.M., Martinelli, S.M., 2017. A Systematic Review of the Effectiveness of Flipped Classrooms in Medical Education. *Medical Education*, 51 (6), s. 585–597. DOI: 10.1111/medu.13272.
- Chudy, W., 2006. Wartości i świat ludzi niepełnosprawnych. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, red. *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniem słuchu* (s. 29–42). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Chudy, W., 2007. Istota pedagogiki personalistycznej. W: A. Rynio, red. *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością* (s. 271–295). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Cierpiałowska, T., 2009. *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Claiborne, L.B., Cornforth, S., Gibson, A., Smith, A., 2011. Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5), s. 513–527. DOI: 10.1080/13603110903131747.
- Cook, V., Griffin, A., Hayden, S., Hinson, J., Raven, P., 2012. Supporting Students with Disability and Health Issues: Lowering the Social Barriers. *Medical Education*, 46, s. 564–574.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., Keen, D., 2015. Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62 (1), s. 24–41. DOI: 10.1080/1034912X.2014.984592.
- Crouch, C.H., Mazur, E., 2001. Peer Instruction: Ten Years of Experience and Results. *American Journal of Physics*, 69 (9), s. 970–977.
- Cunnah, W., 2015. Disabled Students: Identity, Inclusion and Work-Based Placements. *Disability and Society*, 30 (2), s. 213–226. DOI: 10.1080/09687599.2014.996282.

- Cytlak, I., 2009. *Studia wyższe a jakość życia osób niepełnosprawnych. Studium porównawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- De Los Santos, S.B., Kupczynski, L., Mundy, M.-A., 2019. Determining Academic Success in Students with Disabilities in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 8 (2), s. 16–38.
- Deckoff-Jones, A., Duell, M.N., 2018. Perceptions of Appropriateness of Accommodations for University Students: Does Disability Type Matter? *Rehabilitation Psychology*, 63 (1), s. 68–76. DOI: 10.1037/rep0000213.
- DesLauriers, L., Schelew, E., Wieman, C., 2011. Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*, 332, s. 862–864.
- Domagała-Zyśk, E., 2001. O uczeniu języka angielskiego uczniów z uszkodzeniem słuchu. *Języki Obce w Szkole*, 7, s. 106–110.
- Domagała-Zyśk, E., 2003. Czy istnieje już surdoglottodydaktyka? *Języki Obce w Szkole*, 4, s. 3–7.
- Domagała-Zyśk, E., 2013. *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., 2014. *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. 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 teatrologii i pedagogiki* (s. 553–568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., 2016. Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących. W: W. Otrębski, K. Mariańczyk. *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami* (s. 41–53). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Domagała-Zyśk, E., 2017a. Zapisywanie symultaniczne – adekwatna forma wspierania edukacji, pracy oraz udziału w życiu społecznym i kulturalnym osób niesłyszących i słabosłyszących. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36 (2), s. 105–114.
- Domagała-Zyśk, E., 2017b. Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 2 (23), s. 53–66.

- 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., 2019. Projektowanie uniwersalne w inkluzyjnej edukacji uczniów ze spektrum autyzmu. Strategie i rekomendacje. W: A. Prokopiak, red. *Osoby ze spektrum autyzmu w biegu życia* (s. 139–158). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Domagała-Zyśk, E., red., 2020. *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E., Moritz, N., Podlewska, A., red., 2021. *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners: Teaching Strategies and Interventions*. London: Routledge.
- Domagała-Zyśk, E., 2021a. 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* (s. 857–870). Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E., red., 2021b. *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*. Lublin: Episteme.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A., 2023, w druku. Enhancing Listening Skills of Hard of Hearing Learners. W: *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Listening*.
- Dryer, R., Henning, M.A., Tyson, G.A., Shaw, R., 2016. Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-academic Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63 (4), s. 419–430. DOI: 10.1080/1034912X.2015.1130217.
- Dysthe, O., 2002. The Learning Potential of a Web-mediated Discussion in a University Course. *Studies in Higher Education*, 27 (3), s. 339–352. DOI: 10.1080/03075070220000716.
- Eddyburn, D.L., 2010. Would you Recognize Universal Design for Learning if You Saw it? Ten Propositions for New Directions for the Second Decade of ULD. *Learning Disability Quarterly*, 33 (1), s. 33–41.

- Fitzpatrick, M., 2012. Classroom Lectures go Digital. *The New York Times*, 24 June 2012.
- Flipped Learning Network (FLN), 2014. *The Four Pillars of F-L-I-P™*. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/> (dostęp: 21.11.2023).
- Florian, L., Linklater, H., 2010. Preparing Teachers for Inclusive Education: Using Inclusive Pedagogy to Enhance Teaching and Learning for All. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), s. 369–386.
- Frank, H., McLinden, M., Douglas, G., 2020. Accessing the Curriculum; University Based Learning Experiences of Visually Impaired Physiotherapy Students. *Nurse Education in Practice*, 42 (January), artykuł 102620. DOI: 10.1016/j.nepr.2019.102620.
- Gajdzica, Z., 2015. Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości. *Rocznik Lubuski*, 41 (2), s. 219–229.
- Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W., 2003. A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education. W: M.G. Moore, W.G. Anderson, red. *Handbook of Distance Education* (s. 113–127). Mahwah, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gąciarz, B., red., 2010. *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Gendek, M., 2023. Nowoczesne technologie wspomagające funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością wzroku. W: E. Domagała-Zyśk, red. *Uczelnia dostępna dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Doświadczenia i rekomendacje* (s. 41–74). Lublin: Wydawnictwo KUL. <https://hdl.handle.net/20.500.12153/5929> (dostęp: 21.11.2023).
- Georgiou, G.K., Das, J.P., 2014. Reading Comprehension in University Students: Relevance of PASS Theory of Intelligence. *Journal of Research in Reading*, 37 (1), s. 101–115. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2012.01542.x.
- Getzel, E.E., Thoma, C.A., 2008. Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 31 (2), s. 77–84. DOI: 10.1177/0885728808317658.

- Giermanowska, E., 2015. Sytuacja zawodowa niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych. W: E. Giermanowska, A. Kumaniecka-Wisniewska, M. Raclaw, E. Zakrzewska-Manterys, red. *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy* (s. 87–121). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Girli A., Yıldırım Sarı, H., Kırkım G., Narin S., 2016. University Students' Attitudes towards Disability and Their Views on Discrimination. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62 (2), s. 98–107. DOI: 10.1179/2047387715Y.0000000008.
- Głąb, Z., 2020. Badania nad społeczną historią niepełnosprawności w Polsce – kierunki, metody, wyzwania. *Historyka. Studia Metodologiczne*, 50, s. 321–349. DOI: 10.24425/hsm.2020.134808.
- Goode, J., 2007. 'Managing' Disability: Early Experiences of University Students with Disabilities. *Disability & Society*, 22 (1), s. 35–48. DOI: 10.1080/09687590601056204.
- Grygierzec, W., 2021. Lęk w edukacji zdalnej. W: E. Domagała-Zyśk, red. *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (s. 153–168). Lublin: Episteme.
- Hake, R., 1998. Interactive-Engagement Versus Traditional Methods: A Six-Thousand-Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics*, 66 (1), s. 64–74.
- Harrison, A.G., Nichols, E., Larochette, A.-C., 2009. Investigating the Quality of Learning Disability Documentation Provided by Students in Higher Education. *Canadian Journal of School Psychology*, 23 (2), s. 161–174.
- Händel, M., Wimmer, B., Ziegler, A., 2020. E-portfolio Use and Its Effects on Exam Performance – a Field Study. *Studies in Higher Education*, 45 (2), s. 258–270. DOI: 10.1080/03075079.2018.1510388.
- Higbee, J.L., Katz, R.E., Schultz, J.L., 2010. Disability in Higher Education: Redefining Mainstreaming. *Journal of Diversity Management*, 5 (2), s. 7–16.
- Hong, B.S., 2015. Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56 (3), s. 209–226. DOI: 10.1353/csd.2015.0032.
- Izdebski, A., 2010. Niepełnosprawni studenci na Uniwersytecie Warszawskim. W: B. Gąciarz, red. *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej*.

- ckiej. *Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej* (s. 164–190). Kraków: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Jan Paweł II, 1985. List Apostolski Ojca Świętego Jana Pawła II do Młodych Całego Świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży 1985. W: Jan Paweł II, 1991. *W drodze na Jasną Górę. Jan Paweł II do Młodych*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, Edizioni Aquila Bianca.
- Kendall, L., 2016. Higher Education and Disability: Exploring Student Experiences. *Cogent Education*, 3 (1), artykuł 1256142. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1256142.
- Kilian, M., 2016. Studenci z niepełnosprawnościami: doświadczenia, potrzeby, wyzwania. *Forum Pedagogiczne*, 1, s. 267–282.
- Kirenko, J., 2007. *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kistryn, S., 2018. Bodźce i narzędzia zwiększania jakości naukowej. W: J. Ławski, K.K. Pilichiewicz, red. *Uniwersytet XXI wieku, nauka i lokalność. Studia* (s. 133–153). Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak K., Krasowicz-Kupis, G., 2021. Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 42, s. 53–69.
- Knopik, T., Domagała-Zyśk, E., 2022. Predictors of the Subjective Effectiveness of Emergency Remote Teaching During the First Phase of the COVID-19 Pandemic. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14 (4), s. 525–538.
- Koehler, M.J., Mishra, P., Harris, J., 2009. What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), s. 60–70.
- Kolb, D.A., 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, t. 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, 2006. Nowy Jork, 13 grudnia 2006 r., Dz. U. z 2012 r. poz. 1169.
- Korach, P., 2020. Znaczenie wsparcia społecznego dla osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii. W: E. Domagała-Zyśk, red. *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19* (s. 42–63). Lublin: Episteme.

- Kreider, C.M., Bendixen, R.M., Lutz, B., 2015. Holistic Needs of University Students with Invisible Disabilities: a Qualitative Study. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 35 (4), s. 426–441.
- Kunowski, S., 1993. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kutek-Słabek, K., Godawa, G., Ryszka, Ł., red., 2008. *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*. Sandomierz: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Kwiatkowska, H., Lewowicki, T., red., 1997. *Źródła współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Lage, M.J., Platt, G.J., Treglia, M., 2000. Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31 (1), s. 30–43. DOI: 10.1080/00220480009596759.
- Langørgen, E., Magnus, E., 2018. 'We Are Just Ordinary People Working Hard to Reach our Goals!' Disabled Students' Participation in Norwegian Higher Education. *Disability and Society*, 33 (4), s. 598–617.
- Lett, K., Tamaian, A., Klest, B., 2020. Impact of Ableist Microaggressions on University Students with Self-identified Disabilities. *Disability & Society*, 35 (9), s. 1441–1456. DOI: 10.1080/09687599.2019.168034.
- Lewandowska, P., 2021. Syndrom zdalnego zmęczenia wśród nie(do)słyszających uczestników edukacji zdalnej – doświadczenia międzynarodowe. W: E. Domagała-Zyśk, red. *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (s. 279–302). Lublin: Episteme.
- Lewandowska, P., 2023. Aktualne pedagogiczne i społeczne aspekty studiowania osób z niepełnosprawnością słuchu. W: E. Domagała-Zyśk, red. *Uczelnia dostępna dla studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi. Doświadczenia i rekomendacje* (s. 13–40). Lublin: Wydawnictwo KUL. <https://hdl.handle.net/20.500.12153/5929> (dostęp: 21.11.2023).
- Leyser, Y., Greenberger, L., Sharoni, V., Vogel, G., 2011. Students with Disabilities in Teacher Education: Changes in Faculty Attitudes toward Accommodations over Ten Years. *International Journal of Special Education*, 26 (1), s. 162–174. <https://eric.ed.gov/?id=EJ921202> (dostęp: 20.12.2017).
- Liasidou, A., 2014. Critical Disability Studies and Socially Just Change in Higher Education. *British Journal of Special Education*, 41 (2), s. 120–135. DOI: 10.1111/1467-8578.12063.

- Lombardi, A., Murray, C., Kowitt, J., 2016. Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 44 (1), s. 1–13. DOI: 10.3233/JVR-150776.
- Magnus, E., Tøssebro, J., 2014. Negotiating Individual Accommodation in Higher Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16 (4), s. 316–332. DOI: 10.1080/15017419.2012.761156.
- Martins, H.M., Borges, M.L., Gonçalves, T., 2018. Attitudes towards Inclusion in Higher Education in a Portuguese University. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (5), s. 527–542. DOI: 10.1080/13603116.2017.1377299.
- May, A.L., Stone, C.A., 2010. Stereotypes of Individuals with Learning Disabilities: Views of College Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (6), s. 483–499. DOI: 10.1177/0022219409355483.
- Mazur, E., 2009. Farewell, Lecture? *Science*, 323, s. 50–51.
- McGill, C.M., Ali, M., Barton, D. 2020. Skills and Competencies for Effective Academic Advising and Personal Tutoring. *Frontiers in Education*, 5, artykuł 135. DOI: 10.3389/educ.2020.00135.
- Meeks, L.M., Herzer, K., Jain, N.R., 2018. Removing Barriers and Facilitating Access: Increasing the Number of Physicians with Disabilities. *Academic Medicine*, 93 (4), s. 540–543. DOI: 10.1097/ACM.0000000000002112.
- Meyer, A., Rose, D.H., 2005. The Future Is in the Margins: The Role of Technology and Disability in Educational Reform. W: D.H. Rose, A. Meyer, C. Hitchcock, red. *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies* (s. 13–35). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Milton, D., Melham, P., 2017. Beyond Reasonable Adjustment: Autistic-Friendly Spaces and Universal Design. W: D. Milton, N. Martin, red. *Autism and Intellectual Disability in Adults*, t. 1 (s. 81–85). Hove: Pavilion Publishing.
- Mishra, P., Koehler, M.J., 2006. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), s. 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x.

- Morgado Camacho, B., Lopez-Gavira, R., Moriña Díez, A., 2017. The Ideal University Classroom: Stories by Students with Disabilities. *International Journal of Educational Research*, 85 (January), s. 148–156. DOI: 10.1016/J.IJER.2017.07.013.
- Moriña, A., 2017. Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), s. 3–17. DOI: 10.1080/08856257.2016.1254964.
- Moriña, A., Orozco, I., 2021. Spanish Faculty Members Speak out: Barriers and Aids for Students with Disabilities at University. *Disability & Society*, 36 (2), s. 159–178. DOI: 10.1080/09687599.2020.1723495.
- Mullins, L., Preyde M., 2013. The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. *Disability and Society*, 28 (2), s. 147–160. DOI: 10.1080/09687599.2012.752127.
- Nicholas, A.J., 2020. Preferred Learning Methods of Generation Z. *Faculty and Staff – Articles & Papers*, 74. https://digitalcommons.salve.edu/fac_staff_pub/74 (dostęp: 21.11.2023).
- Niemierko, B., 2009. *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ochonczenko, H., 2010. Poczucie samoskuteczności a aspiracje zawodowe studentów z niepełnosprawnością. W: B. Gąciarz, red. *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej* (s. 212–133). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.
- Osborne, T., 2019. Not Lazy, not Faking: Teaching and Learning Experiences of University Students with Disabilities. *Disability and Society*, 34 (2), s. 228–252.
- Palfreyman, D., red., 2008. *The Oxford Tutorial*. Oxford: The Oxford Centre for Higher Education Policy Studies.
- Passarelli, A.M., Kolb, D.A., 2021. The Learning Way – Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development. W: M. London, red. *The Handbook of Lifelong Learning. Second Edition*. New York: Oxford University Press.

- Peterson, K., Kolb, D.A., 2017. *How You Learn Is How You Live: Using Nine Ways of Learning to Transform Your Life*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Pilotti, M., Anderson, S., Hardy, P., Murphy, P., 2017. Factors Related to Cognitive, Emotional, and Behavioral Engagement in the Online Asynchronous Classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29 (1), s. 145–153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135992.pdf> (dostęp: 21.11.2023).
- Prensky, M., 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, 9 (5), s. 1–6. DOI: 10.1108/10748120110424816.
- Prowse, S., 2009. Institutional Construction of Disabled Students. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (1), s. 89–96. DOI: 10.1080/13600800802559302.
- Radloff, A., Coates, H., 2010. *Doing More for Learning: Enhancing Engagement and Outcomes. Australasian Survey of Student Engagement. Australasian Student Engagement Report*. <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=ausse> (dostęp: 21.11.2023).
- Reed, M.J., Kennett, D.J., 2017. The Importance of University Students' Perceived Ability to Balance Multiple Roles: A Comparison of Students with and without Disabilities. *Canadian Journal of Higher Education*, 47 (2), s. 71–86. <http://journals.sfu.ca/cjhe/index.php/cjhe/article/view/187965/pdf> (dostęp: 21.11.2023).
- Rees, E.L., Quinn, P.J., Davies, B., Fotheringham, V., 2016. How Does Peer Teaching Compare to Faculty Teaching? A Systematic Review and Meta-analysis. *Medical Teacher*, 38 (8), s. 829–837. DOI: 3109/0142159X.2015.1112888.
- Reid, D.J., Zhang, J., Chen, Q., 2003. Supporting Scientific Discovery Learning in a Simulation Environment: Learning in a Simulation Environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (1), s. 9–20. DOI: 10.1046/j.0266-4909.2003.00002.x.
- Riddell, S., Tinklin, T., Wilson, A., 2005. *Disabled Students in Higher Education: Perspectives on Widening Access and Changing Policy*. Abingdon: Routledge.

- Riddell, S., Weedon, E., 2014. Disabled Students in Higher Education: Discourses of Disability and the Negotiation of Identity. *International Journal of Educational Research*, 63, s. 38–46. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.02.008.
- Rieser, R., 2008. *Implementing Inclusive Education: A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities*. London: Commonwealth Secretariat.
- Rodríguez-Ardura, I., Lladós-Masllorens, J., Meseguer-Artola, A., Ramos de Luna, I., Domagała-Zyśk, E., Korthals Altes, T., 2023. *A Course Design for e-Inclusion. Moving from Diversity to Inclusion in Online Higher Education Environments*. https://einclusion.net/wp-content/uploads/sites/43/2023/02/E-Inclusion_Handbook-04-02-2023-12_02_14_617.pdf (dostęp: 21.11.2023).
- Rodríguez-Ardura, I., Meseguer-Artola, A., 2016. E-learning Continuance: The Impact of Interactivity and the Mediating Role of Imagery, Presence and Flow. *Information & Management*, 53 (4), s. 504–516. DOI: 10.1016/j.im.2015.11.005.
- Rooney, C., 2019. Listening to Other Voices: Building Inclusion of Higher Education Students with Disability from the Ground Up. *International Studies in Widening Participation*, 6 (1), s. 37–47.
- Rose, D.H., Meyer, A., 2002. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: ASCD.
- Rose, D.H., Meyer, A., red., 2006. *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard: Harvard Education Press.
- Rothwell, A., Herbert, I., Rothwell, F., 2008. Self-perceived Employability: Construction and Initial Validation of a Scale for University Students. *Journal of Vocational Behaviour*, 73 (1), s. 1–12.
- Ryan, J., 2011. Access and Participation in Higher Education of Students with Disabilities: Access to What? *The Australian Educational Researcher*, 38, s. 73–93. DOI: 10.1007/s13384-010-0002-8.
- Sandoval, M., Morgado, B., Doménech, A., 2021. University Students with Disabilities in Spain: Faculty Beliefs, Practices and Support in Providing Reasonable Adjustments. *Disability & Society*, 36 (5), s. 730–749. DOI: 10.1080/09687599.2020.1751078.

- Seemiller, C., Grace, M., 2016. Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus, Enriching the Student Learning Experience*, 22 (3), s. 21–26. DOI: 10.1002/abc.21293.
- Sendyk, M., 2005. Psychiczne przystosowanie studentów niepełnosprawnych na wyższej uczelni. W: H. Ochonczenko, G. Miłkowska, red. *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej* (s. 183–198). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Shaw, L.R., Chan, F., McMahon, B.T., 2012. Intersectionality and Disability Harassment: The Interactive Effects of Disability, Race, Age, and Gender. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 55 (2), s. 82–91. DOI: 10.1177/0034355211431167.
- Skalska, K., 2022. Kształcenie studentów z niepełnosprawnością jako wyraz społecznej odpowiedzialności uniwersytetu. *Rocznik Pedagogiczny*, 45, s. 71–92. DOI: 10.14746/rp.2022.45.5.
- Skledar Matijević, A., 2022. *Planned Online Learning vs. Emergency Remote Teaching Implemented During COVID-19 in Higher Education: Lessons Learned*, NESET ad hoc question no. 3. https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2022/11/NESET_AdHoc_Online-learning-vs-ERT.pdf (dostęp: 21.11.2023).
- Skocznińska, M., 2021. Cisza w eterze. Studenci z uszkodzeniem słuchu wobec nauczania zdalnego. W: E. Domagała-Zyśk, red. *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (s. 261–278). Lublin: Episteme.
- Slootman, M., Korthals Altes, T., Domagała-Zyśk, E., Rodríguez-Ardura, I., Stanoev, I., 2023. *A Handbook of e-Inclusion. Building Capacity for Inclusive Higher Education in Digital Environments*. Malta: Knowledge Innovation Centre.
- Stanley, N., Ridley, J., Harris, J., Manthorpe, J., 2011. Disclosing Disability in the Context of Professional Regulation: A Qualitative UK Study. *Disability & Society*, 26 (1), s. 19–32. DOI: 10.1080/09687599.2011.529663.
- Strnadová, I., Hájková, V., Květoňová, L., 2015. Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – a Reality or a Distant Dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19 (10), s. 1080–1095. DOI: 10.1080/13603116.2015.1037868.
- Sue, D.W., 2010. *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken: John Wiley & Sons.

- Szczupał, B., 2012. Godność osoby z niepełnosprawnością jako wyznacznik koncepcji praw człowieka. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3 (17), s. 29–49.
- Sztobryn-Giercuszkiwicz, J., 2016. Alter idem – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego. W: E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski, red. *Samodzielni, zaradni, niezależni* (s. 99–145). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <http://hdl.handle.net/11089/23037> (dostęp: 21.11.2023).
- Sztobryn-Giercuszkiwicz, J., 2018. *Szanse i ograniczenia kształcenia akademickiego osób z niepełnosprawnościami w Polsce – perspektywa socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Thomas, D., Brown, J.S., 2011. *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Trociuk, S., red., 2012. *Strategie działania w starzejącym się społeczeństwie. Tezy i rekomendacje*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Tylewska-Nowak, B., Dykcik, W., 2013. *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, 2018. Dz. U. z 2018 r. poz. 1668.
- Vlachou, A., Papananou, I., 2018. Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities. *Educational Research*, 60 (2), s. 206–221. DOI: 10.1080/00131881.2018.1453752.
- Walvoord, B.E., Anderson, V.J., 1998. *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment in College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weeber, J.E., 2023. Ronald L. Mace, American Architect. W: *Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Ronald-L-Mace> (dostęp: 21.11.2023).
- Wilczyńska, W., 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Poznań–Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtyła, K., 1982. *Elementarz etyczny*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Yale, A.T., 2017. The Personal Tutor–Student Relationship: Student Expectations and Experiences of Personal Tutoring in Higher Education. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (4), s. 1–12. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1377164.

- Zakrzewska-Manterys, E., 2015. Sytuacja edukacyjna niepełnosprawnych studentów. W: E. Giermanowska, A. Kumaniecka-Wiśniewska, M. Racław, E. Zakrzewska-Manterys, red. *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy* (s. 23–50). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zaorska, M., 2017. Pozainstytucjonalne, oddolne formy wspomagania osób niepełnosprawnych i ich rodzin (perspektywa indywidualnej oraz grupowej aktywności społecznej). W: B. Antoszevska, I. Myśliwcyk, red. *Jest człowiek z niepełnosprawnością. Pola refleksji* (s. 17–36). Poznań: Wydawnictwo Naukowe „Silva Rerum”.
- Żuraw, H., 2014. Studenci niepełnosprawni doby ponowoczesności w Polsce. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 14 (7), s. 69–90.

Monografia podejmuje temat ważny z punktu widzenia dydaktyki szkoły wyższej, zgodny z nowoczesnym podejściem do potrzeb i możliwości osób z niepełnosprawnościami, a także mający duże znaczenie praktyczne zarówno dla nauczycieli szkół wyższych, jak i studentów. Może stanowić inspirację do prowadzenia badań na ten temat oraz poszukiwania bardziej pogłębionych/nowych sposobów budowania dostępnej przestrzeni edukacyjnej.

Dr hab. Agnieszka Żyta, prof. UWM

Praca posiada ogromne walory poznawcze i aplikacyjne. Będzie mogła być wykorzystywana w celach edukacyjnych, w pracy dydaktycznej, jak i w działalności praktycznej jako źródło rzetelnych informacji i refleksji dotyczących ważnych problemów związanych z kreowaniem kultury dostępności edukacji akademickiej, w kontekście uwarunkowań naukowych, metodycznych i społecznych.

Dr hab. Zofia Palak, prof. UMCS

Z radością polecam tę książkę. Pragnę podkreślić, że autorka książki nie tylko pełni rolę nauczyciela akademickiego i promotora dla swoich studentów, lecz także wykazuje się wyjątkowym mentorstwem, zwłaszcza dla tych z niepełnosprawnościami. Jej zaangażowanie i inicjatywy często wykraczają poza standardy akademickie. Poprzez wnikliwe wsłuchiwanie się w potrzeby oraz doświadczenia swoich studentów z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi, autorka nie tylko czerpała naukę od nich, ale również systematycznie rozwijała i udoskonalała swoje metody pracy. Ponadto autorka, wierząc w potencjał swoich podopiecznych, inspirowała ich do osiągania celów, jednocześnie zachęcając do nieustannego rozwoju. Osobiście doświadczyłam tego zaangażowania jako studentka z niepełnosprawnością słuchu podczas własnej edukacyjnej podróży. Właśnie to zaangażowanie jest widoczne na stronach niniejszej publikacji.

*Paulina Lewandowska,
sekretarz International Federation of Hard of Hearing Young People (IFHOHYP)
oraz wiceprezes „SUITA” – Stowarzyszenia Mówiących Osób Niedosłyszących
i Użytkowników Implantów Słuchowych*



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 978-83-8288-137-0

Egzemplarz bezpłatny

Licencja (4.0 (CC BY NC))