

BERNADETA SZCZUPAŁ

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

ORCID – 0000-0002-2127-417X

EDUKACJA AKADEMICKA W ASPEKTCIE JEJ DOSTĘPNOŚCI DLA STUDENTÓW NIEWIDOMYCH¹

Wprowadzenie: Współczesne zmiany cywilizacyjne i kulturowe sprawiają, że studenci z niewidomi doświadczają wiele wyzwań psychologicznych, społecznych i fizycznych, które mogą przyczynić się do powstawania trudności edukacyjnych i społecznych.

Cel badań: Celem badań było poznanie opinii studentów niewidomych dotyczących ich sytuacji i trudności podczas studiowania oraz możliwości otrzymywanego wsparcia.

Metoda badań: Przeprowadzono badania jakościowe. Były to wypowiedzi uzyskane za pomocą wywiadu narracyjnego w formie osobistych, subiektywnych doświadczeń i przeżyć badanych osób.

Wyniki: Zaprezentowano doświadczenia edukacyjne studentów niewidomych w formie ich opinii dotyczących adaptacji materiałów dydaktycznych, dostosowania dla studentów niewidomych form zajęć, zaliczeń i egzaminów, dostępności zasobów bibliotecznych, dostępności serwisów internetowych uczelni, warunków urbanistycznych i barier architektonicznych, opinii badanych na temat postaw pracowników naukowych i studentów pełnosprawnych wobec studiujących osób niewidomych, postaw badanych wobec procesu kształcenia i ocena swojej roli w tym procesie.

Wnioski: Pomimo wskazania wielu barier obniżających poziom dostępności, respondenci wyrazili zadowolenie z podjęcia kształcenia poziomie wyższym.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, bariery, dostępność, studenci niewidomi, edukacja, studia, adaptacja, inkluzja.

* Sugerowane cytowanie: Szczupał, B. (2022). Edukacja akademicka w kontekście jej dostępności dla studentów niewidomych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(4), 193–209. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.4.193-209>

WPROWADZENIE

Studia dają możliwość nie tylko zdobycia zawodu, zwiększenia szans na rynku pracy i podwyższenia społeczno-ekonomicznego statusu, ale też wpływają na samodzielność życiową i autonomię osób niewidomych. Jednak studenci niewidomi borykają się wieloma trudnościami wynikającymi z doświadczanej niepełnosprawności. Dostosowywanie uczelni wyższych do potrzeb studentów niewidomych wpisuje się w koncepcję edukacji włączającej, wymagającej tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej dla wszystkich uczących się osób, bez względu na stan ich zdrowia i sprawności. Uczelnie wyższe wypracowują model równych szans w dostępie do edukacji, odpowiadają na potrzeby ogółu społeczeństwa.

Prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw gwarantowanym w Konstytucji Rzeczypospolitej Polski, jak również w dokumentach międzynarodowych, m.in. w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Kształcenie na poziomie wyższym umożliwia nabycie umiejętności i kompetencji niezbędnych do wykonywania określonej pracy oraz pozwala na rozwijanie poczucia własnej i aktywności społecznej. Wraz z postępującym procesem dostosowania polskich uczelni i wzrastającą dostępnością dla studentów z niepełnosprawnościami nie tylko dba się o realizację fundamentalnych wartości i praw, ale także poprawia się jakość zarządzania i kształcenia, bezpieczeństwo i infrastruktura dydaktyczna uczelni. Jednak studenci niewidomi mogą natknąć się na wiele barier i trudności w niemal wszystkich obszarach funkcjonowania. Potrzebne są zmiany społeczne połączone z alternatywnymi formami wsparcia i równego dostępu do edukacji (Schlesinger, 2013).

Punktem wyjścia tych zmian jest zasada równości. W odniesieniu do uczelni wyższych podkreślają to liczne w ostatnich latach stanowiska Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich odwołujące się do konieczności przeciwdziałania dyskryminacji. Należy podkreślić, że zakaz dyskryminacji oraz wyrównywanie szans to dwa podstawowe pojęcia w zakresie realizacji praw osób z niepełnosprawnością. Realizację tych praw zapewnia Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku. Za ogólne zasady praw człowieka Konstytucja uznaje: godność człowieka (art. 30), wolność (art. 31 ust. 1), równość wobec prawa (art. 32). Analiza art. 32 Konstytucji RP, zgodnie z którym: „1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. 2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny”, może prowadzić do wniosku, że konstytucyjna podstawa zakazu dyskryminacji jest gwarancją ochrony każdego człowieka w państwie. Zasadę niedyskryminacji sformułowano w sposób generalny – nie przewidziano od niej żadnych odstępstw i wyjątków. Podstawową wartością porządku konstytucyjnego jest godność człowieka, która zgodnie z art. 30 Konstytucji RP jest przyrodzona, nienaruszalna i niezbywalna, stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych. Godność osobista jest podstawą równości wszystkich ludzi oraz rów-

nocześnie jest elementem sprawiedliwości (J. Hołda, Z. Hołda, Ostrowska, Ryb-
czyńska, 2014; Zima-Parjaszewska, 2020). Z kolei w art. 24 ust. 5 Konwencji ONZ
o prawach osób niepełnosprawnych (edukacja) jest mowa o tym, że:

Państwa – Strony zagwarantują osobom niepełnosprawnym dostęp do szkolnictwa
wyższego, zawodowego, edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego bez dyskrymi-
nacji i na równych zasadach z innymi obywatelami. W tym celu Państwa – Strony
zagwarantują racjonalne dostosowanie do potrzeb osób niepełnosprawnych. Polska
przyjmując na siebie zobowiązania z niej płynące, zapewniła, że osoby z niepełno-
sprawnością będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego bez dyskry-
minacji i na zasadzie równości z innymi osobami (Chimicz, 2021).

Zgodnie z zasadą równości podmioty prawa charakteryzujące się daną cechą
istotną powinny być traktowane w jednakowo; a zatem oznacza również akcepta-
cję różnego traktowania przez prawo różnych podmiotów (Hołda i in., 2014).

Szczególne odniesienie ma to w stosunku do studentów z niepełnosprawno-
ścią, którzy mają różne potrzeby i wynikającą z nich konieczność indywidualnych
dostosowań. Pełnienie roli studenta może być dla osób z niepełnosprawnością
istotną podstawą do budowania i wzmacniania poczucia własnej wartości, oparte-
go na zdobywaniu różnorodnych kompetencji: poznawczych, zawodowych, spo-
łecznych, emocjonalnych itp. Jednak funkcjonowanie studentów z niepełnospraw-
nością w środowisku akademickim jest również pokonywaniem wielu przeszkód
oraz sytuacji trudnych (Bilewicz, 2013; Franczak, 2016; Kirenko, 2018).

W kontekście kształcenia niepełnosprawność nie jest rozpatrywana w kate-
gorii deficytów, a określonych potrzeb edukacyjnych. Edukacja włączająca unika
traktowania potrzeb studentów z niepełnosprawnościami jako specjalnych. Oso-
by z niepełnosprawnościami proponuje postrzegać w kategoriach wewnętrznego
zróżnicowania i pozytywnie odpowiadać na ich specyficzne potrzeby edukacyjne
(Killian, 2016). Niezbędna jest tutaj „podmiotowość w relacjach i podmiotowe
traktowanie powinny wypełniać przestrzeń życia osób z niepełnosprawnością, po-
winny być normą postępowania nie tylko w sytuacjach profesjonalnego wsparcia,
lecz także w społecznych sytuacjach nieformalnych” (Głodkowska, 2014, s. 98).
We współczesnym modelu kształcenia student z niepełnosprawnością jest pod-
miotem realizującym własne cele z wykorzystaniem odpowiednich metod. Za-
daniem nauczyciela, oprócz przekazywania wiedzy, jest również towarzyszenie
i wsparcie w procesie uczenia się (Skrzetuska, 2019; Stunell, 2020). Budowanie
autonomii w procesie poznania to przyjmowanie przez studentów coraz większej
odpowiedzialności w zakresie kierowania własnym poznaniem: podejmowanie
decyzji o kolejnych krokach, o nowych obszarach kształcenia. Podejście do stu-
dentów jako podmiotów uczenia się nie tylko wpływa na tworzenie wiedzy, ale
również na relacje społeczne (Melville, Kerr, Verma, Campbell, 2018). Edukacja
jest formą realizacji celów rehabilitacji.

Ograniczeniem jest brak doświadczeń wykładowców w stosowaniu projektowania uniwersalnego w nauczaniu, które mogłoby umożliwić korzystanie z materiałów i form przekazu studentom z niepełnosprawnościami (Kennette i Willson, 2019; Chemicz, 2021).

Zakres wsparcia w różnych obszarach różni się w zależności od zróżnicowanych potrzeb wynikających z niepełnosprawności, jak również z różnorodności potrzeb każdego studenta (Giermanowska, Kumaniecka-Wiśniewska, Raclaw, Zakrzewska-Manterys, 2015). Wielu badaczy wskazuje, że zwiększanie się zróżnicowania studentów (zróżnicowane umiejętności, kompetencje społeczne, poznawcze, sytuacja ekonomiczna, wiek, płeć) wpływa na podniesienie poziomu kształcenia uniwersyteckiego (Riddell i Weedon, 2014; Lourens i Swartz 2016; Alsalamah, 2020). Ważne jest też kształtowanie odpowiednich postaw, wiedzy i kompetencji u nauczycieli akademickich w celu optymalizacji i usprawnienia procesu edukacji akademickiej.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Celem podjętych badań było poznanie opinii studentów niewidomych dotyczących ich sytuacji i trudności podczas studiowania oraz możliwości otrzymywanego wsparcia. Problemem głównym przeprowadzonych badań było pytanie: jaka jest dostępność kształcenia na poziomie wyższym w opiniach badanych studentów niewidomych? W ramach problemu głównego zostały sformułowane następujące problemy szczegółowe:

- jakie bariery, pojawiające się w przebiegu studiów, najczęściej wskazują badane osoby niewidome?
- jak badani studenci niewidomi oceniają postawy pracowników uczelni i innych studentów wobec siebie?
- jak badani studenci z niepełnosprawnością wzrokową opisują motywy wyboru kierunku studiów oraz oceniają siebie w roli studenta?

W niniejszym opracowaniu prezentuję jedynie wąski wycinek obszernych analiz zgromadzonych danych skoncentrowanych na celu poznania opinii niewidomych studentów dotyczących dostępności edukacji na poziomie wyższym.

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY, PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Z uwagi na założony cel i potrzebę dogłębnego poznania przedmiotu badawczego wykorzystano badania jakościowe. Metodą zbierania danych uczyniono wywiady narracyjne. Były to obszerne wypowiedzi poszczególnych studentów w formie

osobistych, subiektywnych doświadczeń, wspomnień i przeżyć badanych osób dotyczących przebiegu studiów.

Zastosowano celowy dobór próby. Grupę badawczą stanowiło sześć studentek i trzech studentów niewidomych w wieku 23–25 lat. Były to studentki i studenci niewidomi zróżnicowanych kierunków studiów magisterskich: pedagogika, socjologia, psychologia, pedagogika specjalna, muzykologia, politologia, filologia angielska, germanistyka, lingwistyka stosowana.

Przed przeprowadzeniem wywiadów zwrócono uwagę na pełną anonimowość prowadzonych badań oraz na znaczenie szczerości i pogłębionej refleksji na temat własnego życia związanego z czasem studiowania, jako elementów decydujących o wartości uzyskanego materiału badawczego (Gibbs, 2022). W celu wyeliminowania presji czasu i uzyskania przemyślanych, szerszych wypowiedzi ustalono czas na wykonanie tego zadania, w zależności od preferencji i możliwości badanych osób. Każdy z wywiadów miał taki sam układ na postawie założeń metodologii wywiadu narracyjnego. Teksty poszczególnych narracji zostały podzielone na części tematyczne (Demetrio, 2000; Kos, 2013). Następnie wyłoniono kategorie wspólne dla większości narracji, dotyczące: adaptacji materiałów dydaktycznych, dostosowania dla studentów niewidomych form zajęć, zaliczeń i egzaminów, dostępności zasobów bibliotecznych, dostępności serwisów internetowych uczelni, warunków urbanistycznych i barier architektonicznych, opinii badanych na temat postaw pracowników naukowych i studentów pełnosprawnych wobec studiujących osób niewidomych, postaw studentów niewidomych wobec procesu kształcenia i ocena swojej roli w tym procesie¹.

WYNIKI

W analizie zebranego materiału badawczego odnoszącego się do przyjętego celu badań uwzględniono najczęściej wymieniane przez badanych studentów kategorie, dotyczące ich opinii na temat dostępności edukacji akademickiej.

Adaptacja materiałów dydaktycznych

Osoby niewidome najczęściej nagrywają zajęcia lub notują w alfabecie Braille'a za pomocą maszyny brajlowskiej, specjalnego elektronicznego notatnika, komputera, linijki brajlowskiej. Wszyscy respondenci korzystają z materiałów dydaktycznych w formie elektronicznej. Dwie z badanych studentek są osobami ociemniałymi i nie nabyły umiejętności posługiwania się pismem Braille'a. Dlatego korzystają z materiałów zaadaptowanych do formy elektronicznej oraz wykorzystują syntezytor mowy lub duże powiększenie tekstu (w przypadku studentki z głęboką słabowzroczno-

¹ W artykule przedstawiono oryginalne wypowiedzi badanych studentów. Wszystkie imiona badanych osób zostały zmienione.

ścią). Badani rzadko korzystają z księgozbioru drukowanego pismem punktowym: „Dość marginalnie się posługuję brajlem, bo nie ma takich podręczników, korzystam z komputera, z programu odczytującego, syntezy mowy, skanera” (Jacek).

Kolejną barierą dotyczącą adaptacji materiałów dydaktycznych są zdjęcia, rysunki, wykresy, schematy w materiałach dydaktycznych: „Najtrudniej dla mnie to się uczyć języka obcego. O ile ja sobie resztę materiałów mogę zaadaptować, o tyle materiały do języków mają bardzo dużo rysunków i tu jest duży problem właśnie z dostępem do materiałów” (Kamila).

Zdecydowana większość badanych przygotowuje materiały samodzielnie. W miarę swoich możliwości studenci starają się być samowystarczalni: „Ja raczej sobie wszystkie materiały sama organizuję. Studiuję, więc muszę być odpowiedzialny za siebie, stawać się coraz bardziej samodzielny” (Adam).

Na podstawie wypowiedzi badanych niewidomych studentek i studentów można wnioskować, że warunki kształcenia na poziomie wyższym nie odznaczają się dla nich pełną dostępnością. Respondenci, odwołując się do własnych doświadczeń studiowania na różnych uczelniach, wymieniają wiele kategorii barier i przykładów sytuacji trudnych, z jakimi się zetknęli. Najczęściej wymienianą przez nich barierą jest niewystarczająca dostępność materiałów dydaktycznych.

Dostosowanie form zajęć, zaliczeń i egzaminów

Na ogół badani respondenci uczestniczą w zajęciach razem z całą grupą. Taka forma im odpowiada i nie odczuwają potrzeby dodatkowego dostosowania zajęć do ich potrzeb. Poza dostosowaniem formy zajęć niewidomi studenci korzystają z możliwości dostosowania form zaliczeń i egzaminów. Starają się dostosować do sposobu odpowiadania na pytania, który obowiązuje całą grupę studentów. Stwierdzają, że wykładowcy przygotowują odpowiednie formy egzaminu: „Oczywiście zawsze mnie wykładowcy pytają, w jakiej formie chcę zaliczyć egzamin, czy ma być to ustnie, czy pisemnie” (Jacek).

Tylko jedna badana studentka stwierdziła, że pracownicy naukowcy narzucają jej formę ustną odpowiedzi, zamiast zagwarantować jej możliwość wyboru: „Zdaję takie same egzaminy jak pozostali, tylko często wykładowcy chcą to w formie ustnej, co uważam, że też jest niesprawiedliwe. Ja mam wtedy mniej czasu na zastanowienie się” (Emilia).

Kolejnym aspektem są specyficzne bariery związane z przebiegiem egzaminów, które są uwarunkowane kierunkiem studiów. Jedna z badanych stwierdza, że nie każdy niewidomy student może skorzystać z wyboru formy ustnej:

Inaczej zdaję egzaminy pod tym względem, że jest forma elektroniczna, ale nie zdaję egzaminów w formie ustnej zamiast formy pisemnej, bo to jest jednak lingwistyka stosowana i gdybym miała z wykładowcą uzupełniać jakieś zdania, to by trwało chyba długo. On by musiał mi to czytać i ja bym tego i tak już nie pamiętała, więc nie korzystam z formy ustnej (Kamila).

W swoich wypowiedziach respondenci podkreślają, że najczęściej mają możliwość adaptacji form realizacji zajęć indywidualnych oraz dostosowania zaliczeń i egzaminów.

Ocena dostępności zasobów bibliotecznych

Podobnie jak w przypadku materiałów dydaktycznych, większość badanych studentek i studentów preferuje książki w formie elektronicznej. Są to e-booki oraz pozycje samodzielnie zeskanowane i zaadaptowane do formy możliwej do odczytania przez oprogramowanie udźwiękawiające. Badani rzadko sięgają po literaturę wydrukowaną w brajlu: „Głównie korzystałem z książek czarnodrukowych, bo tych w brajlu się nie opłaca, bo to za drogie, za duże” (Adam).

Barierą, jaką napotykają respondenci poszukujący interesujących ich pozycji, jest ich niska dostępność: „Zawsze jak jestem w bibliotece cyfrowej i sprawdzam, czy już książka, która chciałam przeczytać, jest zaadaptowana, to oczywiście nigdy nie jest” (Kamila).

Często pierwszym źródłem dostępności literatury jest Internet: „Sporo mogę znaleźć tak po prostu w zasobach internetowych” (Magda). Respondenci mają swoje ulubione strony internetowe: „Jest taka strona *Library Genesis* i tam są książki w PDF-ach. Ja tam sporo znalazłam, ale nie wszystkie” (Kamila).

Kolejna studentka zwraca uwagę odpowiednio przygotowanie literatury w formie elektronicznej, tak by była możliwa do odczytania. Badana studentka też przyznaje, że ma niskie kompetencje w zakresie korzystania z internetowych zasobów bibliotecznych, które często wynikają z rodzaju sprzętu, jakim dysponuje i ograniczeń związanych z wykorzystaniem jego funkcji:

Co do bibliotek cyfrowych, to to ja po prostu tego nie ogarniam. Z reguły wszystko karcetkowo sobie przerabiam. To jest kwestia mojego notatnika, który np. zeskanowanych książek mi nie przeczyta, muszę sobie to poprzerabiać. Mam znajomych, którzy mają program, który mi to przerabia (Marta).

Respondenci wskazują na niepełną dostępność literatury w bibliotekach swoich uczelni. Rzadko sięgają oni po pozycje brajlowskie, zazwyczaj adaptują książki czarnodrukowe do wersji elektronicznych, a także tekstów w formie zdigitalizowanej szukają w zasobach internetowych. Niestety nie zawsze mają dostęp notatników brajlowskich lub do urządzeń umożliwiających przetwarzanie materiałów drukowanych do formy elektronicznej lub do udźwiękowionego sprzętu komputerowego z dostępem do Internetu i wbudowaną lupa lub funkcją powiększenia.

Ocena dostępności serwisów internetowych szkoły wyższej

Studentki i studenci niewidomi pozytywnie oceniają dostępność stron internetowych uczelni:

Strona instytucyjowa jest fajna, ona jest czytelna, ona jest przystępna, bo sobie ją przetestowałam (Marta).

Strona uczelni w sumie jest dostępna, chociaż w 2020 się trochę zmieniła i teraz trzeba trochę pogrzebać, ale to bez problemu da się zrobić (Adam).

Jednak wymieniają też bariery utrudniające korzystanie ze stron uczelni. Bariery jest np. użytkowanie serwisów za pomocą telefonu:

Ja to tylko sprawdzam plan zajęć tam i oceny na Wirtualnej Uczelni na komputerze (Emilia).

Strona uczelni jest, wydaje mi się, w miarę czytelna. Tylko informacje, które są tam zamieszczane są nieczytelne, po prostu zanim je znajdziesz, jest taka mało przejrzysta, zanim domyślisz się, że akurat ta informacja będzie tu i tu, to musisz przez 15 podstron przejść, mało przejrzysta jest ta strona (Emilia).

Strona naszej Wirtualnej Uczelni to już jest trochę większy problem, bo np. nie da się wypełnić ankiet dotyczących wykładowców i to nie działa (Adam).

Myszę, że warto poruszyć zagadnienie rejestracji na seminaria. Bo one owszem, działają, ale to są rejestracje na czas i bardzo szybko rozchodzą się miejsca (Jacek).

Podsumowując, należy stwierdzić, że wiele badanych respondentów wymienia przykłady świadczące o barierach w dostępności do serwisów internetowych uczelni. Wśród nich są m.in.: niedostępność formularzy do wypełnienia przez studentów, brak możliwości korzystania ze strony w wersji mobilnej, mało przejrzyste treści, trudności w elektronicznej rejestracji na czas.

Ocena warunków urbanistycznych i barier architektonicznych

Badani pozytywnie oceniają zagospodarowanie przestrzeni uczelni i możliwość swobodnego poruszania się w jej obrębie. Jednak Kamila i Emilia zwracają uwagę na nielogiczny układ budynków, który utrudnia wyobrażenie przestrzenne danego miejsca:

KUL jest uczelnią, na której się bardzo łatwo można zgubić i wydaje mi się, że to nie jest domena niewidomych, tylko ogólnie, bo to jest bardzo duży kompleks budynków (Magda).

Bardzo się cieszę, że nie studiuje na wydziale zarządzania [...]. To budynek bardzo nowoczesny, dużo jest skosów i ma 3 wejścia, a o godzinie 18 już jest tylko jedno wejście otwarte i trzeba wiedzieć które [...]. Mój wydział jest bardzo prosty, ma logiczny układ (Kamila).

Najczęściej wymieniane udogodnienia to: windy z oznaczeniami brajlowskimi i dźwiękowymi komunikatami, brajlowskie oznaczenia sal dydaktycznych, dla niektórych studentów niewidomych, np. ociemniałych – są zwykle cyfry dostosowane do poznania dotykowego:

Są wdrażane na uczelni rozwiązania, z którymi ja się nie zgadzam i uważam, że są bez sensu, ale to zawsze jest indywidualna ocena każdego studenta [...]. Ja jestem za projektowaniem uniwersalnym takim, żeby to służyło osobom niewidomym, słabowidzącym i osobom pełnosprawnym. Nie podoba mi się wprowadzanie dodatkowych urządzeń specjalistycznych, czy te etykiety, komunikaty głosowe, no bo to jest stygmatyzujące. Umieszczenie tabliczki na odpowiedniej wysokości i oznaczenie w brajlu służy wszystkim, osobom pełnosprawnym i niewidomym (Emilia).

Badani oceniają swoje uczelnie jako umiarkowanie dostępne w aspekcie warunków urbanistycznych. Zwracają uwagę na obecność wielu udogodnień, ale wymieniają też bariery urbanistyczne, np. brak odpowiedniego oznakowania schodów oraz drzwi wykonanych z przezroczystych tafli szkła. Większość z nich porusza się samodzielnie na terenie uczelni.

Opinie badanych na temat postaw pracowników naukowych i studentów pełnosprawnych wobec studiujących osób niewidomych

Badane osoby starają się nawiązać indywidualny kontakt z wykładowcami podczas pierwszych zajęć z nimi i pytać o możliwość adaptacji materiałów lub form egzaminów. Emilia stwierdza:

Ja mam strategię taką, że na pierwszych zajęciach z jakimś wykładowcą zawsze się pytam, czy mogę zostać po zakończeniu [...]. Wtedy biorę wersję papierową jakichś tekstów i skanuję. Proszę też o udostępnienie materiałów, jeżeli jest to możliwe w formie elektronicznej (Emilia).

Natomiast Magda twierdzi, że zdarzało jej się, że wykładowca uprzedził jej pytanie:

Taki sobie zrobiłam zwyczaj, jeszcze na pierwszym stopniu, że podchodziłam do wykładowców zazwyczaj po pierwszych zajęciach, ale też zdarzało się tak, że w trakcie zajęć po prostu już wykładowca mnie pytał, czego będę potrzebowała i w jaki sposób może mi pomóc (Magda).

Wielu wykładowców nie ma doświadczenia w pracy ze studentami z niepełnościami. Emilia, studentka psychologii, uważa, że:

Są wykładowcy, którzy też tak nie do końca wiedzą, jak zapytać. [...] Większość wykładowców jest w porządku, niektórzy się dziwią. Myślą, że będzie problem, potem się okazuje, że jednak mniejszy niż myśleli (Emilia).

Adam, student germanistyki, podkreśla, że postawa pracowników naukowych może być zależna od postawy studenta z niepełnosprawnością:

Postawa wykładowców jest taka: jeżeli student jest niepełnosprawny, darzą studenta dużą empatią, nie lubią postawy roszczeniowej. Rozumiem, że tak twierdzą. Korzystam z ich pomocy tylko wtedy, kiedy muszę (Adam).

Czasem jak pytałem o możliwość nagrywania zajęć, wykładowcy nigdy nie robili żadnych problemów, z tym że zastrzegali, żeby nie dzielić się tym z nikim i nie udostępniać nikomu. A wiem, że bywają tacy wykładowcy, którzy się nie zgadzają (Jacek).

Z kolei Emilia, studentka z resztkami wzroku, funkcjonująca jako osoba niewidoma, twierdzi, że wykładowcy nie rozumieją istoty jej niepełnosprawności i wymagają realizacji zadań niemożliwych do wykonania:

Zdarzają się głupie komentarze, ja akurat takiej sytuacji nie miałam, ale koleżanka usłyszała od wykładowcy „To czemu pani nie chodzi w okularach?”. [...] Zdarzyło się też, że na egzaminie był jakiś rysunek i pan chciał, żebym ja odpowiedziała na pytanie do tego rysunku, no i rzucił mi na projektor. Ja siedziałam blisko i on myślał, że ja to będę widzieć, no i jednak się trochę przeliczył (Emilia).

W narracjach badanych pojawiają się także relacje z pełnosprawnymi studentami. Istotnym wyznacznikiem jakości relacji interpersonalnych osób pełnosprawnych osób i z niepełnosprawnością jest rodzaj niepełnosprawności (Bartnikowska i Ćwirynkało, 2016). Studenci niewidomi, potrzebujący dodatkowego wsparcia, mogą być w trudniejszej sytuacji. Kontakty z innymi mogą mieć istotne znaczenie, zwłaszcza dla kogoś, kto dopiero szuka i próbuje określać samego siebie lub potrzebuje określonego wsparcia i zrozumienia. Wśród wypowiedzi badanych można zauważyć poczucie wykluczenia, izolacji:

Jestem trochę taką koleżanką drugiej kategorii, bo jak jest jakaś praca w grupach, to one się tam dobierają, a ja najczęściej muszę po prostu do kogoś dołączyć. [...] Teoretycznie to powinno być tak, że jeśli ja np. nie spojrzę komuś w oczy, to nie powinno znaczyć, że jestem gorsza [...]. Nie wiem, z czego to dokładnie wynika... Może to jest kwestia tego, że one nie lubią ze mną za bardzo przebywać, chociaż rozmawiają ze mną normalnie. W kolejne relacje weszłam dopiero, gdy wypracowałam sobie nowe postawy, gdy uświadomiłam sobie, że moje potrzeby są ważne, że najlepiej powiedzieć, co się naprawdę myśli. Praca nad sobą ma dla mnie szczególne znaczenie, gdyż pracuję z dziećmi, a w pracy tej moim głównym celem jest przekazywanie uniwersalnych wartości, według których młodzi ludzie będą mogli kształtować swoje życie. W życiu towarzyszy mi reguła: Traktuj innych tak, jak ty byś chciał być traktowany i to ona pomaga mi kontrolować siebie oraz swoje działania (Sara).

Inni studenci także przyznali, że integracja z grupą nie była łatwa:

Nie byłem lubiany, bo wyróżniałem się stylem bycia, niepełnosprawnością [...]. Na poprzednich studiach studenci mieli podejście negatywne do siebie, nie zgraliśmy się [...] teraz na drugim kierunku ludzie są w porządku, jest większe zgranie (Adam).

Na początku przyszedłam do dosyć dziwnej grupy, [...] czasami ze mną normalnie rozmawiali, a czasami mnie ignorowali. Ale jednocześnie poznałam równoległą grupę, do której się potem przenieśliśmy i miałam dobre kontakty (Magda).

Badani studenci oceniają postawy wykładowców i studentów pełnosprawnych w sposób zróżnicowany. Zazwyczaj wyrażają zadowolenie z ich postaw, ale też podają przykłady negatywnych zachowań i brak zrozumienia ze strony wykładowców. Nie wydaje się to zaskakujące, biorąc pod uwagę różnorodne zadania, które stoją współcześnie przed nauczycielami akademickimi, a także fakt, że kultura współczesnego uniwersytetu jest już porównywana do kultury korporacyjnej (Sztompka, 2014; Kulczycki, 2017). Jednak należy podkreślić, że ważnym jest, aby nauczyciel akademicki był wyczulony na to, iż wśród studentów mogą być potencjalnie osoby z niepełnosprawnościami.

Opinie studentów niewidomych dotyczące motywów wyboru kierunku studiów oraz oceny siebie w roli studenta

Czynniki wpływające na ocenę siebie w roli studenta i motywów wyboru kierunku studiów również mają złożony i wielowymiarowy charakter. W swoich wypowiedziach badani nawiązują do własnych, pozytywnych bądź negatywnych, doświadczeń, związanych z procesem studiowania. Niektórzy odnoszą się do własnych doświadczeń z dzieciństwa:

Wybrałam ten kierunek, ponieważ zawsze mnie interesował język jako taki, jako jeszcze gimnazjalistka wiedziałam, że dość dobrze czuję się w tłumaczeniach i to tłumaczeniach ustnych, bo wtedy też zaczynałam jakieś takie próby. Będąc w szkole przyjeżdżali do nas goście z zagranicy i ja w miarę się orientowałam i byłam tłumaczem. Wiedziałam też, że łatwo mi się uczyć języków i że łatwo też jest mi zidentyfikować akcent, np. ze względu na to, że skończyłam szkołę muzyczną, gram na skrzypcach i jakoś tak mi się to wszystko ładnie wiązało muzycznie. Zawsze lubiłam też pisać i wiedziałam, że pójdę na studia filologiczne (Magda).

Wybrałam te studia dlatego, że od dziecka lubiłam się uczyć angielskiego i zawsze interesowałam się językami obcymi. Duży wpływ na moją decyzję o studiowaniu mieli też rodzice. Oboje mają wyższe wykształcenie. Było dla mnie rzeczą oczywistą, że jak skończę szkołę podstawową, to pójdę do gimnazjum, liceum i potem na studia wyższe. Taka była droga moich rodziców i taką ja uważam za jedynie słuszną (Kamila).

Emilia potrzebowała czasu na podjęcie decyzji na wybór określonego kierunku studiów:

To było zawsze moje marzenie. [...] U mnie to była decyzja dość mocno przemyślana z tymi studiami, ja miałam kilka lat przerwy między jednym a drugim studiami, zawsze chciałam iść na psychologię [...] (Emilia).

Kolejny badany student wybrał kierunek studiów, kierując się swoimi zainteresowaniami:

Zdawałem maturę z WOS-u i jak do tej matury się przygotowywałem, to trochę bardziej się tym wszystkim zainteresowałem, polityką itd. Stwierdziłem, że właśnie albo dziennikarstwo albo politologię lub prawo. Złożyłem na kilka uczelni i dostałem się akurat tam. Studia potraktowałem bardzo poważnie. Wykorzystuję każdą możliwość, aby zdobyć dodatkową wiedzę z zakresu wybranej specjalizacji (Adam).

Sara dokonała wyboru kierunku swoich studiów, uwzględniając swoje dotychczasowe doświadczenia:

To był mój taki świadomy wybór. Bo ja wcześniej miałam epizod z muzykologią na UJ, ale zupełnie się nie odnalazłam na tych studiach i stwierdziłam, że pedagogika specjalna będzie dużo lepsza. Miałam jeszcze wolontariat w przedszkolu dla dzieci z autyzmem i właściwie od tego się zaczęło, ta pedagogika specjalna mnie zainteresowała. Zawsze uważałam, że to moja odpowiedzialność za to, jaka jestem i jaka mogę być (Sara).

Ważna jest również renoma i prestiż uczelni:

To jest uczelnia z jakąś tam renomą w Polsce, więc na tym mi też zależało, żeby jednak skończyć coś, co będzie miało jakąś wartość, też merytoryczną i żeby mieć jakiś poziom, żeby go prezentować sobą i swoim dyplomem (Magda).

Dlaczego ta uczelnia? Ze względu na reputację (Marta).

Dla niektórych badanych studentów ważne też były opinie znajomych:

Miałam znajomych, którzy tam wcześniej studiowali, ale też z racji... znałam jedną osobę niewidomą, która tutaj studiowała, która tu była wcześniej, ale raczej jak ja wybierałam jakieś studia, jakieś kursy, jakieś miejsca, czy cokolwiek innego, to nie szukam opinii, sugestii osób niewidomych w szczególności (Marta).

W analizowanych wypowiedziach silnie zaznacza się motyw podjęcia studiów oraz różnorodnych uwarunkowań tego procesu. Niewidomi studenci zwracają

uwagę na niektóre postawy studentów pełnosprawnych utrudniające im prawidłowe relacje. Podają też przykłady pozytywnych kontaktów z innymi studentami, przywołują sytuacje, w których mogą liczyć na ich wsparcie i pomoc.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Analiza zebranego materiału wskazuje, że student niewidomy z uwagi na różnego rodzaju ograniczenia wynikające z nieprawidłowości w obrębie narządu wzroku jest częściej narażony na trudne sytuacje, które są dla niego przyczyną pojawiania się stresu. Zdaniem Nowak-Adamczyk „realizacja podejścia włączającego osoby niepełnosprawne w główny nurt kształcenia akademickiego oznacza stworzenie w uczelni systemu wsparcia edukacyjnego obejmującego działania bezpośrednio skierowane do studentów, ale także do wykładowców jako osób przekazujących wiedzę i umiejętności z danej dziedziny wszystkim studentom” (Nowak-Adamczyk, 2014, s. 203).

Oceniając wypowiedzi badanych studentów, należy zwrócić uwagę na konieczność działań mających na celu wyrównanie ich szans edukacyjnych, polegających m.in. na kształtowaniu prawidłowych postaw wobec niepełnosprawności, budowaniu nieformalnego systemu wsparcia dla studentów z niepełnosprawnością, np. poprzez szkolenia lub wolontariat studencki. Zapewnienie w pełni włączającego środowiska uczenia się jest procesem złożonym i równocześnie przynoszącym korzyści wszystkim uczącym się, wymaga zmiany myślenia oraz zmiany zachowania na poziomie indywidualnym i instytucjonalnym (Chimicz, 2021). Dostęp osób z niepełnosprawnością do studiów wyższych jest powiązany ściśle ze stworzeniem im pełnych możliwości uczestnictwa w życiu społecznym oraz z wdrażaniem zasad równego traktowania.

Jedną z podstawowych barier w realizacji prawa do edukacji jest oparte na stereotypach podejście do osób z niepełnosprawnościami (Giermanowska i in., 2015; Sztobryn-Giercuskiewicz, 2016). Postawy wobec osób z niepełnosprawnościami, uważność na ich potrzeby, potrzeba zrozumienia ze strony społeczności akademickiej czy grupy pracowników są wskazane jako wielowymiarowe i ważne w wielu współczesnych badaniach (m.in. Giermanowska i in., 2015; Sztobryn-Giercuskiewicz, 2016). Jest to zjawisko niejednorodne, wielowymiarowe i jednostkowe (Juszczak-Rygałło, 2016; Kumar, 2017).

W związku z tym w projektowaniu edukacji akademickiej w kontekście jej dostępności dla studentów niewidomych konieczne jest indywidualizowanie jej profilu do potrzeb studentów – zarówno ze względu na ograniczenia psychofizyczne, jak i specyfikę studiowanych przez nich kierunków. Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnością to długotrwały proces zmierzający do tego, by ich potrzeby były respektowane na równi z potrzebami studentów pełno-

sprawnych. Istotne jest, by udzielane wsparcie pomagało im być aktywnymi członkami społeczności akademickiej, a uzyskane wykształcenie było szansą i drogą do zatrudnienia i niezależnego życia.

WNIOSKI

Dokonana w niniejszym artykule analiza doświadczeń oraz potrzeb studentów niewidomych jest wielowątkowa i jednostkowa. Ukazała wiele barier tkwiących w dostępie do szkolnictwa wyższego. Do wymienionych barier zaliczono adaptację materiałów dydaktycznych, stron internetowych uczelni, zasobów bibliotecznych w formach alternatywnych oraz form zaliczeń i egzaminów do potrzeb i indywidualnych możliwości tej grupy studentów, niewystarczające organizacyjne przygotowanie uczelni do kształcenia studentów z różnymi niepełnosprawnościami. Zwrócono też uwagę na postawy studentów pełnosprawnych, postawy wykładowców prowadzących zajęcia dydaktyczne i egzaminy oraz bariery tkwiące w samych studentach niewidomych, np. słaba znajomość obsługi specjalistycznych urządzeń dla osób z niepełnosprawnością wzroku, ułatwiających proces dydaktyczny, niska samoocena, brak wiary we własne możliwości, sposób doświadczania własnej niepełnosprawności i siebie w roli osoby z niepełnosprawnością. Badani studenci wskazywali również na pozytywne zmiany, dokonujące się w zakresie podnoszenia stopnia dostępności uczelni wyższych dla osób niewidomych oraz na własną samodzielność i radzenie sobie w sytuacjach trudnych. Istotne jest, aby wszystkie działania wspierające studentów niewidomych na polskich uczelniach miały charakter systemowy i były skierowane do całej społeczności akademickiej. Wskazane jest, aby studenci niewidomi już od początku studiów otrzymywali informację, jaką pomoc ze strony uczelni mogą uzyskać.

OGRANICZENIA BADAŃ

Pewnym ograniczeniem przeprowadzonych badań jest zawężona grupa studentów niewidomych. Trudnością w realizacji zaprezentowanych było dotarcie do większej liczby osób. Wielkość próby została ograniczona przez trudności kontynuacji badań zgodnie z przyjętą procedurą badawczą w okresie pandemii COVID-19. Być może udział w wywiadach jeszcze innych studentów pozwoliłby na ukazanie wielu innych opinii i doświadczeń dotyczących dostępności edukacji akademickiej. Ograniczenie to może wyznaczać jedną z kolejnych eksploracji badawczych. Szersze opisanie doświadczeń płynących z edukacji akademickiej osób niewidomych przyczyniłoby się do lepszego poznania sytuacji tej grupy studentów.

BIBLIOGRAFIA

- Alsalamah, A. (2020). Assessing Students in Higher Education in Light of UDL Principles. *American Research Journal of Humanities & Social Science*, 3(1), 24–27.
- Bartnikowska, U., Ćwirynkało, K. (2016). Wyznaczniki kształtujące sytuację ucznia z niepełnosprawnością w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej – analiza dostępnych badań. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 13, 29–48.
- Bilewicz, M. (2013). Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów niewidomych i słabo widzących. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 9, 17–26.
- Chimicz, D. (2021). Uniwersalność w projektowaniu procesu dydaktycznego studentów z niepełnosprawnością. Koncepcja UDL dla szkolnictwa wyższego. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 44, 54–75.
- Demetrio, D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Impuls.
- Franczak, R. (2016). Psychoterapia wśród studentów. Stan aktualny i potrzeby. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska w Lublinie-Polonia*, 29(1), 251–262.
- Gibbs, G. (2022). *Analizowanie danych jakościowych*. PWN.
- Giermanowska, E., Kumaniecka-Wiśniewska, A., Raclaw M., Zakrzewska-Manterys, E. (2015). *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy*. Wyd. UW.
- Głódkowska, J. (2014). Podmiotowość a doświadczenie zależności przez osoby z niepełnosprawnością – normalizacja jako narzędzie ideowe rehabilitacji podmiotowej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3, 87–106.
- Hołda, J., Hołda Z., Ostrowska, D., Rybczyńska, J.A. (2014). *Prawa człowieka. Zarys wykładu*. Wolters Kluwer.
- Juszczyk-Rygałło, J. (2016). Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2(40), 13–24.
- Kennette, L., Wilson, N. (2019). Universal Design for Learning (UDL): Student and Faculty Perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 2(1), 1–26.
- Killian, M. (2016). Studenci z niepełnosprawnościami: doświadczenia, potrzeby, wyzwania. *Forum Pedagogiczne*, 1, 267–282.
- Kirenko, J. (2018). Asertywność a radzenie sobie w sytuacjach trudnych studentów kierunków nauczycielskich z różnym poziomem samooceny. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(4), 9–23.
- Kos, E. (2013). Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych. W D. Urbaniak-Zajęc, E. Kos (Red.), *Badania jakościowe w pedagogice* (s. 98–104). PWN.
- Kulczycki, E. (2017). Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(49), 63–78.
- Kumar, D. (2017). Teachers for all: Inclusive Education for Children with Disabilities. *International Journal of Scientific Research*, 6, 533–535.
- Lourens, H., Swartz, L. (2016). Experiences of Visually Impaired Students in Higher Education: Bodily Perspectives on Inclusive Education. *Disability & Society*, 31(2), 240–251.

- Melville, W., Kerr, D., Verma, G., Campbell, T. (2018). Science Education and Student Autonomy. *Canadian Journal of Science*, „*Mathematics and Technology Education*”, 18(2), 87–97.
- Nowak-Adamczyk, D. (2014). Świadomość niepełnosprawności warunkiem kształcenia inkluzywnego. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 3, 201–215.
- Riddell, S., Weedon, E. (2014). Disabled Students in Higher Education: Discourses of Disability and the Negotiation of Identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38–46.
- Schlesinger, L. (2013). The Social Model's Case for Inclusion: 'Motivating Factor' and 'But For' Standards of Proof Under the Americans with Disabilities Act and the Impact of the Social Model of Disability on Employees with Disabilities. *Cardozo Law Review*, 35, 2115–2145
- Skrzetuska, E. (2019). Refleksja nauczyciela podstawą działań włączających w edukacji. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64, 106–118.
- Stunell, K. (2020). Supporting Student-Teachers in the Multicultural Classroom. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 1–17.
- Sztobryn-Giercuskiewicz, J. (2016), Alter idem – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego. W E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski (Red.), *Samodzielni, zaradni, niezależni. Ludzie niepełnosprawni w systemie polityki, pracy i edukacji* (s. 99–145). Wyd. UŁ.
- Sztompka, P. (2014). Uniwersytet współczesny; zderzenie dwóch kultur. *Nauka*, 1, 7–18.
- Zima-Parjaszewska, M. (2020). Zakaz dyskryminacji a uchybienie godności studenta. *Studia Iuridica*, 84, 40–58.

ACADEMIC EDUCATION IN TERMS OF ITS ACCESSIBILITY FOR BLIND STUDENTS

Introduction: Contemporary civilizational and cultural changes mean that blind students experience many psychological, social and physical challenges that can contribute to educational and social difficulties.

Research Aim: The aim of the research was to find out about the opinions of blind students regarding their situation and difficulties while studying, as well as the possibilities of received support.

Method: Qualitative research has been carried out. These were statements obtained through an narrative interview in the form of personal, subjective experiences and experiences of the respondents.

Results: Educational experiences of blind students were presented in the form of their opinions on the adaptation of teaching materials, adaptation of classes, credits and examinations for blind students, availability of library resources, access to university websites, urban planning conditions and architectural barriers, opinions of the respondents about the attitudes of research workers and non-disabled students towards blind students, attitudes of the respondents towards the education process and assessment of their role in this process.

Conclusion: Despite pointing out a number of barriers to accessibility, respondents expressed satisfaction with taking up higher education.

Keywords: academic education, barriers, accessibility, blind students, education, studies, adaptation, inclusion.

