

**Dorota Szulc**

Stowarzyszenie Na Rzecz Edukacji i Rodziny

„Węgielek” w Katowicach

ORCID: 0000-0003-4154-9043

Normalizacja i włączenie społeczne w teorii i w praktyce kształcenia akademickiego. Wsparcie studentów słabosłyszących i niesłyszących w ekosystemie szkoły wyższej – prezentacja ustaleń badawczych

Artykuł porusza problem normalizacji i inkluzji społecznej studentów z niepełnosprawnościami w ekosystemie szkoły wyższej. W pierwszej części zostaje przybliżona teoria dotycząca tytułowych idei. Wskazane zostają główne założenia i uwarunkowania realizacji koncepcji normalizacji i inkluzji w przestrzeni edukacyjnej. Określeni są kluczowi dla procesu uczestnicy (studenci i nauczyciele), ich przymioty i zadania. Rozważania teoretyczne znajdują swoją egzemplifikację w drugiej części artykułu, która przedstawia wyniki badań własnych nad problemem wsparcia studentów słabosłyszących i niesłyszących w 34 uczelniach na terenie Polski, jako przykład realizacji idei normalizacji i inkluzji. Ukazuje funkcjonujący w uczelniach system wsparcia – wraz z trudnościami, które zagrażają jego wysokiemu poziomowi, oraz jego formy. Artykuł podkreśla potrzebę indywidualnego i wielopłaszczyznowego wsparcia studentów z uszkodzonym narządem słuchu w ekosystemie uczelni.

Słowa kluczowe: surdopedagogika, edukacja włączająca, inkluzja, normalizacja, studenci z uszkodzonym narządem słuchu, wsparcie studentów słabosłyszących i niesłyszących

**Normalization and social inclusion in theory and practice of academic education.
Support for hard of hearing and deaf students in the ecosystem
of an academic institution – presentation of research findings**

The article deals with the problem of normalization and social inclusion of students with disabilities in the ecosystem of an academic institution. The first part presents the theory of the title ideas. The main assumptions and conditions for the implementation of the concept of

normalization and inclusion in the educational space are indicated. The key participants in the process (students and teachers), as well as their qualities and tasks are determined. Theoretical considerations are exemplified in the second part of the article, which presents the results of own research on the problem of supporting hard of hearing and deaf students in 34 academic institutions in Poland, as an example of the implementation of the idea of normalization and inclusion. It shows the support system functioning in academic institutions – along with the difficulties that threaten its high level and its form. The article emphasizes the need for individual and multifaceted support for students with hearing impairment in the academic institution ecosystem.

Keywords: surdopedagogy, inclusive education, inclusion, normalization, hearing impaired students, support for deaf and hard of hearing students

Część I. Idee normalizacji i inkluzji społecznej w edukacji na poziomie wyższym – założenia teoretyczne

Upodmiotowienie oraz obiektywizacja niepełnosprawności stają się podstawą życiowej normalizacji osób dotkniętych przez deficyty fizyczne lub psychiczne (Rakowska, 2005, s. 18). Normalizacja jako idea odnoszona do problematyki niepełnosprawności sprowadza się do wizji, w której możliwe będzie funkcjonowanie jednostek z niepełnosprawnością bez wyraźnych zakłóceń na tyle, na ile to możliwe mimo ograniczeń rozwojowych (Chrzanowska, 2015, s. 410). Amadeusz Krause (2010, s. 189–198) pisze o normalizacji w kategoriach paradygmatu i przyjmuje za jego zasadnicze założenie „normalność środowiska i warunków otaczających osobę niepełnosprawną” (Krause, 2010, s. 197). Tym samym czyni sprawą zbiorowości powodzenie lub niepowodzenie człowieka z dysfunkcją w poprawnym funkcjonowaniu, a samą niepełnosprawność lokuje w uwarunkowaniach społeczno-kulturowych.

Stwarzanie osobom z niepełnosprawnościami szans na „normalne” życie wymaga zmian w wielu obszarach rzeczywistości. Polem, w którym postulaty normalizacji środowiska nabierają szczególnego brzmienia, jest obszar edukacji, zwłaszcza edukacji na szczeblu wyższym.

W ostatnich latach w naszym kraju zauważalne było podejmowanie wielu dyskusji oraz starań i wysiłków mających na celu zapewnienie osobom z niepełnosprawnościami dostępu do kształcenia akademickiego. Ważnym posunięciem systemowym w zakresie zmian w przestrzeni edukacyjnej, umożliwiającym osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podejmowanie nauki w uczelniach, było wprowadzenie przez organy ustawodawcze odpowiednich regulacji prawnych (por. Palak, 2015, s. 175). W ten sposób działania na rzecz wspierania studentów z niepełnosprawnościami przestały być wyrazem jedynie dobrej woli

uczelnii, w odpowiedzi na zwiększającą się z roku na rok liczbę studentów z różnymi trudnościami zdrowotnymi; wynikają z realizacji postanowień zawartych w ratyfikowanych przez Państwo umowach międzynarodowych lub z przyjętych aktów legislacyjnych (por. Perdeus i Nowak-Adamczyk, 2014, s. 3).

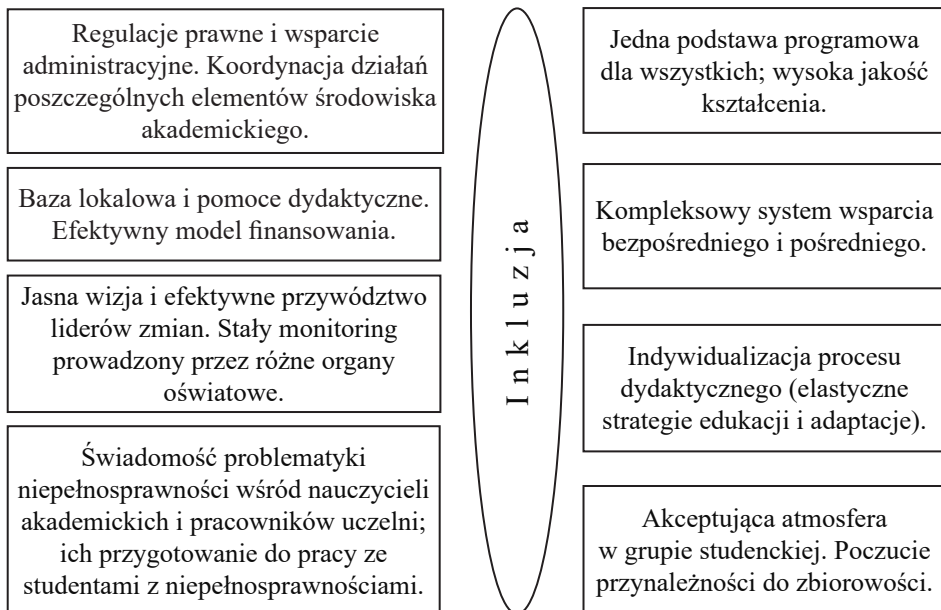
Istotną zmianą było dodanie w 2011 roku do listy podstawowych zadań uczelni, wymienionych w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, sformułowania: „stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych”¹. W obowiązującym Prawie o szkolnictwie wyższym i nauce (Ustawa z dn. 20 lipca 2018 r.) zadanie to przybrało brzmienie: „podstawowymi zadaniami uczelnią są: [...] stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w: a) procesie przyjmowania na uczelnię w celu odbywania kształcenia, b) kształceniu, c) prowadzeniu działalności naukowej” (art. 11, pkt. 6). Uzupełnieniem dla tych zapisów są artykuły ustawy, na mocy których uczelnie mają otrzymywać środki celowe, przeznaczone na dofinansowanie lub finansowanie kosztów realizacji inwestycji, służących kształceniu studentów i doktorantów, będących osobami niepełnosprawnymi oraz na zadania związane ze stwarzaniem studentom i doktorantom, będącym osobami niepełnosprawnymi warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia.

Innym ważnym krokiem na drodze ku normalizacji warunków życia i wyrównywania osobom z niepełnosprawnościami dostępu do szeroko rozumianych dóbr społecznych było ratyfikowanie przez Polskę we wrześniu 2012 r. Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Konwencja ta mówi o konieczności podejmowania działań niedyskryminujących osoby z niepełnosprawnościami w różnych sferach życia oraz o promowaniu możliwości korzystania przez nie ze wszystkich fundamentalnych praw na równi z innymi obywatelami. Równość w dokumencie jest rozumiana jako upodmiotowienie i uwidocznienie udziału osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie przy uwzględnieniu ich różnorodności wynikającej z niepełnosprawności oraz innych cech narażających je na dyskryminację (np. płci, języka, pochodzenia, statusu majątkowego). Zgodnie z art. 24. Konwencji, poświęconym prawu osób z niepełnosprawnościami do edukacji, aby realizować to prawo bez jakiegokolwiek dyskryminacji i na zasadach równości, Państwa-Strony zadeklarowały się zagwarantować system edukacji włączającej na wszystkich etapach edukacyjnych oraz kształcenia ustawicznego.

Taki stan prawny uformował zupełnie nową perspektywę kształcenia osób z niepełnosprawnościami na poziomie szkolnictwa wyższego. Realizacja wyżej wymienionych zapisów wiąże się z przyjęciem przez uczelnie nowej filozofii edukacji, a w jej konsekwencji z opracowaniem kompleksowego systemu wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami.

¹ Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku, art. 13 ust. 1 pkt. 9.

Realizacja idei normalizacji i edukacji inkluzyjnej w warunkach szkolnictwa wyższego wymaga tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej dla wszystkich uczących się osób, bez względu na stan ich zdrowia i sprawności. Oznacza to zaplanowanie warunków kształcenia w edukacji głównego nurtu tak, aby odpowiadały one na różnorodne potrzeby edukacyjne uczniów, wynikające z ich indywidualnych cech i zdolności. Odnosi się to do zespołu aktywności okołodydaktycznych, które w zamierzeniu mają na celu pomoc w osiągnięciu wykształcenia wyższego poprzez niwelowanie różnic w sposobie i jakości nauczania niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Chodzi o tworzenie takich warunków nauczania i uczenia się, dzięki którym studenci z niepełnosprawnościami uzyskują możliwość zrealizowania takiego samego programu studiów, jak osoby pełnosprawne (Czarnecka, 2012, s. 124). W pierwszym przypadku dokonuje się to poprzez dostosowanie procesu dydaktycznego do „specjalnych potrzeb edukacyjnych” studentów; początkowym krokiem jest więc ustalenie istniejących braków i ograniczeń (Parys, 2009, s. 54). W drugim przypadku wypracowywane są rozwiązania organizacyjne nadające udzielanemu studentom wsparciu charakter z góry zaplanowany, kompleksowy i stały. Prowadzone są także starania nakierowane na podnoszenie świadomości na temat problematyki niepełnosprawności pośród nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych oraz społeczności studenckiej, a tym samym przygotowujące te osoby do kontaktu lub pracy ze studentami z niepełnosprawnościami.



Rysunek 1. Uwarunkowania kształcenia inkluzyjnego, opracowanie własne

Osoba z niepełnosprawnością, w myśl założeń normalizacji i inkluzji, nie jest definiowana jako posiadająca przywileje. Przeciwnie: w kontekście kształcenia akademickiego podkreśla się, że student z niepełnosprawnością podlega temu samemu, co student „bez niepełnosprawności”, regulaminowi studiów, tj. posiada te same prawa i obowiązki. Promowany obraz osoby z niepełnosprawnością akcentuje znaczenie jej kompetencji, aktywności, samookreślenia i niezależności. Student z niepełnosprawnością ma prawo do zdobywania wiedzy, rozwijania własnych zainteresowań naukowych oraz przygotowywania się do wykonywania określonych zawodów w kulcie prawdy, sumiennej pracy i w atmosferze wzajemnej życzliwości. Jednocześnie ma obowiązek postępować zgodnie z treścią ślubowania oraz przepisami obowiązującymi w uczelni. U podstaw wypełnienia obowiązków leżą: świadomość zakresu własnych powinności oraz gotowość do poniesienia wysiłku związanego z realizacją zasad studiowania. Nie bez znaczenia są także realne możliwości wypełniania obowiązków, wynikające ze specyficznej sytuacji studenta (Lipińska-Lokś, 2011, s. 147). Osoba z niepełnosprawnością, która podejmuje decyzję o rozpoczęciu edukacji na poziomie wyższym, winna dokonać refleksji nad własnymi zdolnościami do sprostania wymaganiom stawianym na szczeblu akademickim i potrafić je racjonalnie ocenić. Działania w zakresie zapewniania dostępności do edukacji dla osób z niepełnosprawnościami muszą skutkować balansem między utrzymaniem przyjętych dla wszystkich studentów standardów, a zapewnieniem równości tym z nich, którzy reprezentują grupy narażone na wykluczenie (Nowak-Adamczyk, 2014, s. 203).

Tabela 1.

Zasady wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami – przykład zasad przyjętych przez Dział Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego

„7 zasad wsparcia edukacyjnego studentów niepełnosprawnych:

Zasada 1. Indywidualizacja – adaptacje procesu studiowania osoby niepełnosprawnej zawsze przygotowywane są w odpowiedzi na jej indywidualne potrzeby edukacyjne wynikające ze specyfiki stanu zdrowia w danym momencie oraz specyfiki danego kursu, w tym warunków, w jakich się on odbywa;

Zasada 2. Podmiotowość, czyli uwzględnianie autonomii osoby niepełnosprawnej i jej prawa do decydowania o sobie;

Zasada 3. Rozwijanie potencjału osoby niepełnosprawnej w związku ze studiowanym przez nią kierunkiem studiów. Oznacza ono dobór takich adaptacji, które pozwalały studentowi/studentce nabywać wiedzę i rozwijać praktyczne umiejętności;

Zasada 4. Racjonalność dostosowania, to znaczy proponowania adaptacji racjonalnych ekonomicznie, skutecznie wyrównujących szanse osoby niepełnosprawnej oraz gwarantujących zachowanie standardu akademickiego;

Ciąg dalszy tabeli nr 1

Zasada 5. Utrzymanie standardu akademickiego, czyli przygotowanie adaptacji studiów przy jednoczesnym utrzymaniu kryteriów merytorycznych obowiązujących wszystkich studentów danego kierunku/specjalności;

Zasada 6. Adaptacje najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć, to znaczy takie, które nie mają charakteru przywilejów dla osoby niepełnosprawnej, ale w sposób racjonalny wyrównywałyby jej szanse w dostępie do oferty kształcenia uznanej za optymalną na danym kierunku;

Zasada 7. Równe prawa i obowiązki, czyli dbałość nie tylko o realizowanie równych praw dla osób niepełnosprawnych, ale również (dzięki zapewnieniu tych praw) egzekwowania wypełniania obowiązków studenckich na takim samym poziomie, jak w przypadku studentów bez niepełnosprawności”.

Źródło: Perdeus i Nowak-Adamczyk, 2013, s. 10.

W podejściu inkluzyjnym bierze się pod uwagę jakość stosunków społecznych (Kruk-Lasocka, 2012, s. 13). Podejście to skutkuje przemianami mentalnymi, zmianą świadomości i postaw każdego z uczestników procesu edukacyjnego – studenta z niepełnosprawnością, studentów „bez niepełnosprawności”, nauczycieli akademickich i wszystkich pozostałych pracowników uczelni.

Nauczyciele akademicy są zdaniem Anny Firkowskiej-Mankiewicz (2012, s. 18) jednym z kluczowych elementów w rozwoju włączających form i sposobów nauczania. To ich poglądy, postawy i działania tworzą klimat i kontekst sprzyjający bądź utrudniający studentom zdobywanie wiedzy i funkcjonowanie w środowisku akademickim. Dlatego Dagmara Nowak-Adamczyk (2014, s. 204) zwraca uwagę na konieczność podnoszenia świadomości na temat niepełnosprawności wśród pracowników uczelni, zwłaszcza pracowników dydaktycznych. Podaje:

Konieczność współpracy [...] z osobami niepełnosprawnymi, wymaga od nauczycieli akademickich wysokich kompetencji metodycznych, przyjęcia partycypacyjnego podejścia do studentów opartego na dialogu i współpracy z różnymi podmiotami, szczególnie pracownikami centrów wspierających, jak również dużej otwartości na zmiany. Cechą podejścia inkluzyjnego jest dywersyfikacja odpowiedzialności za zapewnienie warunków kształcenia osobom niepełnosprawnym, z których część ponoszą wykładowcy (Nowak-Adamczyk, 2014, s. 204).

Dla realizacji idei normalizacji i inkluzji niezbędne są zatem również działania, dzięki którym nauczyciele będą czuli się wspierani w swoich wysiłkach, jak też odpowiedzialni oraz zmotywowani do poszukiwania efektywnych sposobów pracy ze studentami z niepełnosprawnościami.

Budowanie włączającej przestrzeni wokół studenta ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga trudu w pokonywaniu uprzedzeń i schematów mentalnych. Jeśli uda się je pokonać, to przestrzeń ta powinna się charakteryzować kilkoma cechami. Powinna być: skoncentrowana na osobie – w przestrzeni tej student ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi traktowany jest podmiotowo, ma poczucie sprawstwa i jest decydem swoim losu; wzmacniająca – daje siłę do pokonywania trudności i barier; kompleksowa – w przestrzeni tej uwzględniane są wszystkie środowiska i subsystemy (np. relacje z nauczycielami akademickimi, relacje w grupie studenckiej itp.), w jakie wchodzi student ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; poszukująca – w niej szuka się najlepszych rozwiązań, metod skutecznego wzmacniania rozwoju; plastyczna – tj. otwarta na nowe modyfikacje zabezpieczające indywidualne potrzeby studenta; pozytywna – ważne są nie tylko ograniczenia, ale także mocne strony osoby i środowiska; zapraszająca – na tyle interesująca, że student chce w niej przebywać, bo czuje się zaproszony do uczestniczenia i przynależny do większej zbiorowości; łącząca – w przestrzeni tej poszukuje się tego, co łączy, a nie tego, co dzieli; profesjonalna – wszyscy, którzy zajmują się sprawami studenta lub pracują z nim, są skutecznie przygotowanymi specjalistami; optymistyczna – wzbudzająca wiarę, że można przekraczać granice szans rozwojowych, że można skutecznie wspierać i że należy pokonywać stereotypy (por. Głodkowska, 2010, s. 6–7).

Podstawą budowania konstrukcji teoretycznej edukacji równych szans na poziomie wyższym jest więc humanizacja edukacji. Postulowane powyżej założenia oparte są na filozofii personalistycznej i związane są z nurtem pedagogiki dialogu, który daje prymat podmiotowej koncepcji człowieka i zakłada równouprawnienie oraz dialogiczne relacje pomiędzy studentami a innymi członkami społeczności akademickiej (por. Cierpiałowska, 2009, s. 198). Student niepełnosprawny jest tu przede wszystkim studentem, a dopiero w dalszej kolejności osobą niepełnosprawną (Parchomiuk, 2010, s. 27).

Grzegorz Szumski (2006, s. 102) postrzega edukację włączającą jako „względnie spójną koncepcję o charakterze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym”. Krause (por. 2010, s. 198) przypomina jednak, że funkcjonowanie paradygmatu normalizacyjnego w teorii edukacji nie oznacza jego natychmiastowego zastosowania w praktyce. Czas przełożenia teorii na konkretne działania jest – zdaniem wspomnianego autora (Krause, 2010) – długi. Nowak-Adamczyk (2014, s. 202–203) przypomina, że uczelnie powinny wziąć odpowiedzialność za promowanie słuszności tej idei i podejmować kroki do jej wdrażania, bowiem „szkolnictwo wyższe od stuleci postrzegane jest jako ważny czynnik rozwoju społecznego, gospodarczego i ekonomicznego, a działalność uczelni zgodna z zasadami społecznej odpowiedzialności [...] przynosi korzyści zarówno społeczeństwu, jak i szkole” (Nowak-Adamczyk, 2014, s. 203). Ważne jest więc, by idea jedności

mimo różnic była uznawana i spełniana w życiu; by nie tylko funkcjonowała na poziomie teorii, ale żeby przede wszystkim ujawniała się w konkretnych sytuacjach. Dopiero urzeczywistnienie idei może nadać realne wymiary deklaracjom uznawania praw i poszanowania godności osób z niepełnosprawnościami (Głodkowska, 2010, s. 5).

W części drugiej artykułu zostanie przedstawiony funkcjonujący w wybranych polskich uczelniach system wsparcia studentów z uszkodzonym narządem słuchu, jako przykład założeń normalizacji i inkluzji w praktyce kształcenia akademickiego.

Część II. Funkcjonujący system wsparcia studentów słabosłyszących i niesłyszących w wybranych polskich uczelniach – – doniesienie z badań

Jednym ze standardów europejskich odpowiadających na różnorodność studentów jest funkcjonowanie w uczelniach jednostek organizacyjnych, w których kompetencje wpisane są działania wyrównujące osobom z niepełnosprawnościami szanse w dostępie do oferty edukacyjnej szkoły wyższej. Jednostki, o których mowa, wdrażają i koordynują działania na rzecz studentów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami. Są centrami, które – jak podaje Nowak-Adamczyk (2014, s. 203) – uwzględniają różnorodny potencjał studentów, ich style nauki, w połączeniu z wymogami akademickimi obowiązującymi wszystkie osoby uczące się.

Działy te są powszechne i popularne w szczególności – jak wynika z raportu Rzecznika Praw Obywatelskich (Trociuk, 2015, s. 50) – w dużych ośrodkach akademickich. Mniejsze uczelnie, zwłaszcza o wąskim profilu kształcenia, organizacyjnie pozostają na wyznaczeniu jednoosobowego stanowiska pełnomocnika do spraw osób z niepełnosprawnościami lub też – jak donosi raport (Trociuk, 2015) – rezygnują nawet z takiego rozwiązania, tłumacząc się brakiem studentów niepełnosprawnych na uczelni.

Badania własne autorki artykułu², przeprowadzone w roku akademickim 2015/16 na terenie 34 uczelni w Polsce³, ukazały, że we wszystkich objętych ba-

² Badania prowadzone w ramach przygotowywania rozprawy doktorskiej pt. *Osoba z uszkodzonym narządem słuchu w przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej. Funkcjonowanie na poziomie zadaniowym, relacji interpersonalnych i osobistym*. Rozprawa obroniona w 2019 roku na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego.

³ Terenem badań zostały objęte następujące uczelnie: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Łódzki, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w To-

daniami ośrodkach albo mianowano pełnomocnika do spraw studentów z niepełnosprawnościami, albo wyznaczono inne osoby do zajmowania się sprawami takich studentów (np.: osoby zatrudnione na stanowisku specjalisty do spraw osób niepełnosprawnych; nauczyciele akademicy, którzy dodatkowo pełnili funkcję pełnomocnika rektora / specjalisty do spraw osób niepełnosprawnych; pracownicy biur obsługi studenta, pracownicy dziekanatów lub innych jednostek administracyjnych uczelni, którzy w ramach swoich zadań zapewniali również wsparcie studentom niepełnosprawnym). W 22 uczelniach działały jako osobne jednostki organizacyjne biura, działy lub centra wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami. W 20 z nich, oprócz pełnomocnika, pracowały także inne osoby (od jednej do kilku; na stanowiskach konsultantów, doradców edukacyjnych i in.), które zajmowały się działaniami na rzecz studentów z niepełnosprawnościami. Jednostki do spraw studentów niepełnosprawnych powoływane były – jak wynika z badań autorki – nie tylko w dużych uczelniach, lecz często (co autorka uznała za zmianę w stosunku do lat poprzednich) także w mniejszych ośrodkach akademickich. Najrzadziej spotykało się je w wyższych szkołach zawodowych. Wielkość ośrodka nie była jednak jedynym wyznacznikiem w tym zakresie, ponieważ brak wydzielonych jednostek do spraw wsparcia studentów niepełnosprawnych autorka zaobserwowała również w kilku większych uczelniach (skupiających od sześciu do jedenastu tysięcy studentów). Na osobną uwagę zasługuje fakt, że w dwóch spośród objętych badaniami uczelni funkcjonowały rozbudowane centra, prowadzące szeroko zakrojoną działalność wspierającą edukację studentów z niepełnosprawnościami⁴.

runiu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Politechnika Śląska w Gliwicach, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Politechnika Częstochowska, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, Politechnika Opolska, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Akademia Jana Długosza w Częstochowie, Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach, Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Wyższa Szkoła Technologii Informatycznych w Katowicach. Uczelnie zostały wybrane do badań ze względu na fakt, że kształcili się w nich studenci z uszkodzonym narządem słuchu, co było przedmiotem zainteresowania autorki w badaniach przedstawionych w wymienionej w przypisie 2. rozprawie doktorskiej.

⁴ Mowa o Centrum Edukacji Studentów Niesłyszących i Słabosłyszących przy Katedrze Pedagogiki Specjalnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych przy Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach.

Informacje zawarte w przywoływanym raporcie Rzecznika Praw Obywatelskich (Trociuk, 2015, s. 46–47) wskazują, że w uczelniach, w których funkcjonują centra/działy/biura do spraw osób niepełnosprawnych, poziom wsparcia oferowanego studentom z niepełnosprawnościami jest znacząco wyższy. Studenci mogą liczyć na bogatszą i pełniejszą ofertę wsparcia. Wykładowcy natomiast częściej są informowani o specjalnych potrzebach osób z niepełnosprawnościami oraz dowiadują się o obecności takich studentów na zajęciach z pewnym wyprzedzeniem. Pozwala to na lepsze i szybsze dostosowanie formy prowadzonych zajęć do indywidualnych potrzeb studenta, a także minimalizuje potencjalne sytuacje konfliktowe. Pracownicy działów zapewniają przy tym lepsze i skuteczne wsparcie nauczycieli akademickich w procesie dostosowania form nauczania do potrzeb osób z niepełnosprawnościami.

Zamieszczone w raporcie wyniki badań wskazują, że pomiędzy istniejącymi w polskich uczelniach centrami, biurami lub działami do spraw osób niepełnosprawnych widoczne są różnice w zakresie koncepcji i filozofii działalności. Pierwsze z dających się wyróżnić podejść można określić mianem reaktywnego. Charakteryzuje je reagowanie na pojawiające się problemy, a nie ich wyprzedzanie. Przyjętą w tej koncepcji zasadą jest podążanie za studentem z niepełnosprawnością, identyfikowanie jego potrzeb i ich zaspokajanie poprzez odpowiednie zakupy, inwestycje, adaptacje pomieszczeń lub inne działania. Drugie podejście – wspierane przez Rzecznika Praw Obywatelskich, jest przeciwieństwem pierwszej strategii i zakłada, że dostosowywanie uczelni (jej oferty, infrastruktury itp.) do potrzeb osób z niepełnosprawnościami jest warunkiem realizacji zasady równego traktowania. W tym ujęciu działania podejmowane są w sposób z góry zaplanowany. Sukcesywnie dokonuje się kolejnych inwestycji, które są niezbędne i potrzebne w celu zlikwidowania barier w dostępie osób z niepełnosprawnościami do edukacji akademickiej. Podejście to nie wyklucza oczywiście reagowania na specyficzne potrzeby konkretnych studentów z niepełnosprawnościami studiujących na kolejnych rocznikach akademickich, ale nie to wyznacza rytm pracy jednostek uczelni do wykonywania zadań na rzecz osób niepełnosprawnych. Na potwierdzenie tej tezy w raporcie zamieszczono następującą wypowiedź pełnomocnika do spraw osób niepełnosprawnych:

To nie jest bezpośredni serwis dla studentów. To jest jakby działalność systemowa, że my systematycznie usuwamy bariery, a oprócz tego usuwamy je interwencyjnie [...] Na początku mieliśmy taką trudność, że ludzie nam mówili, a po co wy w ogóle chcecie zaadaptować budynek, skoro tutaj nikogo nie ma. I myśmy wtedy mówili, że jak się go nie zaadaptuje, to tu nikogo nie będzie (Trociuk, 2015, s. 48–49).

Spśród form wsparcia oferowanego przez uczelnie rozróżnić można te, które adresowane są do wszystkich studentów z niepełnosprawnością i/lub znajdujących się w szczególnej sytuacji zdrowotnej, jak również te, które skierowane są do wybranej grupy studentów – tj. specyficzne dla osób z danym schorzeniem.

Jako przykład praktycznej egzemplifikacji przedstawianych rozważań przedstawia się poniżej formy wsparcia, jakie otrzymywali studenci z uszkodzonym narządem słuchu w uczelniach objętych badaniami przez autorkę artykułu. Autorka ustaliła, że wsparcie studentowi z uszkodzeniem słuchu w badanych uczelniach przyznawane było na podstawie orzeczenia o niepełnosprawności z symbolem 03-L⁵, ale także wtedy, gdy student nie posiadał orzeczenia o niepełnosprawności lub gdy wskazana w orzeczeniu przyczyna niepełnosprawności była inna niż związana z uszkodzeniem narządu słuchu, jednak przedstawił on odpowiednią dokumentację medyczną potwierdzającą zgodność dysfunkcji zdrowotnej z wnioskowanym rodzajem wsparcia.

Wśród inicjatyw na rzecz studentów słabosłyszących i niesłyszących dały się zauważyć dwa typy działań. Pierwszy obejmował troskę o tworzenie przyjaznej dla studentów z niepełnosprawnościami atmosfery na uczelni i nastawiony był na przygotowanie środowiska wspierającego. W przypadku studentów z uszkodzonym narządem słuchu spośród działań tego typu można było wymienić:

- wprowadzanie do regulaminów studiów i/lub w postaci odrębnych rozporządzeń rektora odpowiednich zapisów dotyczących dostosowania sposobów organizacji i realizacji procesu dydaktycznego do potrzeb osób z niepełnosprawnością słuchową;
- współpracę przedstawicieli lub pracowników biur do spraw studentów niepełnosprawnych z nauczycielami akademickimi, którzy w prowadzonych przez siebie grupach zajęciowych mieli kontakt ze studentami słabosłyszącymi lub niesłyszącymi; współpraca polegała na informowaniu o stanie zdrowia studenta oraz o możliwościach komunikowania się z nim, na opracowywaniu wskazówek dotyczących możliwych form adaptacji zajęć oraz organizacji egzaminów i zaliczeń (przykładowe formy adaptacji zajęć to: wykorzystywanie w trakcie zajęć środków dydaktycznych umożliwiających odbiór informacji kanałem wzrokowym – prezentacji multimedialnych, przeźroczy, grafów,

⁵ W obecnym orzecznictwie o niepełnosprawności do celów pozarentowych, prowadzonym przez powiatowe lub miejskie zespoły do spraw orzekania o niepełnosprawności, przyczyny powstania niepełnosprawności oznacza się symbolami, które odpowiadają grupom uszkodzonych narządów (nie zaś określonym jednostkom chorobowym). Symbol 03-L odnosi się do: zaburzeń głosu, mowy i chorób słuchu, w tym m.in. trwałych uszkodzeń czynności ruchowej jednego lub obu łańcuchów głosowych, częściowej lub całkowitej utraty krtani z różnych przyczyn, zaburzeń mowy spowodowanych uszkodzeniami mózgu, głuchoniemoty, głuchoty oraz wielu innych schorzeń powodujących dysfunkcję narządu słuchu lub mowy.

wykresów, map, ilustracji, zdjęć; udostępnianie studentowi materiałów do zajęć odpowiednio wcześniej przed ich rozpoczęciem – konspektów w formie elektronicznej lub papierowej, głównych tez, bibliografii, prezentacji multimedialnych; przygotowywanie instrukcji do zadań i poleceń wykonywanych podczas zajęć w formie pisemnej);

- korzystanie podczas zajęć z pętli indukcyjnej i systemów FM;
- szkolenia dla pracowników uczelni umożliwiające pogłębienie świadomości na temat niepełnosprawności, w tym niepełnosprawności słuchowej; szkolenia z zakresu metodyki pracy ze studentami słabosłyszącymi i niesłyszącymi;
- systematyczne organizowanie kursów Polskiego Języka Migowego lub Systemu Językowo-Migowego dla nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych i studentów słyszących;
- wprowadzenie do programu wybranych kierunków studiów przedmiotów związanych z komunikacją językową z niesłyszącymi;
- publikacje biuletynów na temat niepełnosprawności, w tym niepełnosprawności słuchowej;
- inicjowanie pomocy koleżeńskiej oraz przygotowanie wolontariuszy – nauczycieli akademickich i studentów – do pomocy niesłyszącym w czasie zajęć, egzaminów lub w sprawach związanych ze studiowaniem w ogóle;
- współpraca biur do spraw osób niepełnosprawnych z uczelnianymi zrzeszeniami studentów oraz z fundacjami w celu uzyskania wsparcia w działaniach na rzecz studentów niepełnosprawnych;
- organizowanie „dni integracji”, otwartych spotkań i konferencji, których celem jest zwrócenie uwagi na obecność w społeczności akademickiej osób niepełnosprawnych, także niepełnosprawnych słuchowo, i zwiększenie świadomości na temat ich problemów.

Drugi rodzaj działań polegał na pomocy bezpośredniej, adresowanej do samych studentów z uszkodzeniem słuchu. Najczęściej obejmował on następujące formy wsparcia:

- konsultowanie z pełnomocnikiem studentów niepełnosprawnych lub z innymi pracownikami działów wsparcia studentów niepełnosprawnych spraw związanych z przebiegiem studiów;
- pośredniczenie przez pracowników biura do spraw osób niepełnosprawnych pomiędzy studentem a nauczycielami akademickimi w bieżących sprawach związanych ze studiowaniem;
- wsparcie w komunikacji podczas zajęć oraz w kontaktach z pracownikami dziekanatów, sekretariatów, bibliotek i innych jednostek uczelni poprzez zapewnienie usług tłumacza Polskiego Języka Migowego lub Systemu Języka Migowego, lipspeakera, asystenta sporządzającego notatki podczas zajęć, tłumacza fonogestów;

- zaopatrzenie sal wykładowych w pętle induktofoniczne oraz możliwość wypożyczenia sprzętu wspomagającego słyszenie i odbiór mowy (np. przenośnych systemów FM);
- udostępnianie dyktafonów w celu sporządzania nagrań treści zajęć (za zgodą prowadzących zajęcia);
- organizacja specjalnych lektoratów obcych języków nowożytnych, wyposażenie sal, w których odbywają się lektoraty, w tablice interaktywne;
- wprowadzenie do regulaminów studiów lub w postaci osobnych rozporządzeń zapisów dotyczących wydłużenia czasu trwania egzaminu (przeciętnie o 15–30%) oraz możliwości zmiany formy egzaminu z ustnej na pisemną lub odwrotnie;
- kursy/lektoraty praktycznej nauki języka polskiego; zajęcia z logopedą;
- możliwość konsultacji z polonistą, korekta językowa prac dyplomowych (licencjackich, inżynierskich, magisterskich) lub prac pisemnych przygotowywanych przez studenta na zaliczenie kursu/przedmiotu;
- możliwość bezpłatnego korzystania z kserokopiarki w celach powielania materiałów związanych ze studiami;
- pomoc w pozyskaniu notatek z zajęć.

Najczęściej udzielane studentom słabosłyszącym i niesłyszącym formy wsparcia przedstawiono w tabeli 2. W tabeli uwzględniono jedynie te formy wsparcia, które były świadczone studentom z uszkodzonym narządem słuchu w momencie prowadzenia przez autorkę artykułu badań, tj. w roku akademickim 2015/2016. Tabela nie uwzględnia zatem form wsparcia, które uczelnia realizowała w przeszłości, lub tych, które była w stanie świadczyć w przyszłości, o ile zaistniałaby taka potrzeba. Przyporządkowane do poszczególnych uczelni formy wsparcia należy rozumieć więc jako bieżącą na tamten moment odpowiedź uczelni na zgłoszone potrzeby studentów. Wymienione formy wsparcia dotyczą pomocy zorganizowanej, odbywającej się z inicjatywy lub przy zaangażowaniu poszczególnych jednostek uczelni, nie zaś spontanicznej pomocy, np. pomocy koleżeńskiej, niemającej charakteru systematycznego. Uczynienie takiej uwagi wydaje się konieczne, ponieważ – jak pokazały badania autorki – w niektórych uczelniach część z form wsparcia była świadczona przez wolontariuszy – kolegów i koleżanki, których zaangażowanie nie miało charakteru systematycznego ani też nie było koordynowane przez pracownika uczelni.

Tabela 2.

Wybrane formy wsparcia udzielanego studentom z uszkodzonym narządem słuchu w uczelniach objętych terenem badań⁶. Stan na rok akademicki 2015/2016

Wyjaśnienie oznaczeń (skrótów literowych użytych w tabeli) zamieszczono pod tabelą

		Formy wsparcia																		
lp.	Typ uczelni wyróżniony ze względu na profil kształcenia ⁸	PJM	SJM	FON	LIP ⁷	NOT	PNO	SFM	REG	RPE	POS	DYZ	LEK	LJP	LOG	KOR	KOJ	KOZ	KSE	
1	uniwersytet	+																		
2	uniwersytet					+	+	+	+	+	+		+			+				
3	uniwersytet	+	+					+	+	+	+	+	+				+			+
4	uniwersytet						+	+		+			+							
5	uniwersytet												+							

⁶ Dane przedstawione w tabeli opracowano w oparciu o informacje przekazane przez pełnomocników do spraw studentów niepełnosprawnych lub pracowników zajmujących się sprawami studentów niepełnosprawnych z poszczególnych uczelni. W związku z prośbami niektórymi pełnomocników o niewymianie w niniejszym zestawieniu nazwy reprezentowanych przez nich uczelni, autorka zastępuje nazwy szkół określeniem typu szkoły ze względu na profil kształcenia.

⁷ Lipspeaking może być realizowany jako odrębna forma wsparcia lub jego elementy mogą być wykorzystywane podczas realizacji innych usług pomocowych, np. tłumaczeń na SJM lub niekiedy PJM. W niniejszej tabeli lipspeaking oznacza odrębną formę wsparcia.

⁸ Uczelnie niepubliczne finansowane na zasadach uczelni publicznych zostały sklasyfikowane według poszczególnych typów profili kształcenia. Pozostałe uczelnie niepubliczne, dla których w systemie „Polon” (polon.nauka.gov.pl) nie określono profilu kształcenia, ujęto w kategorię „uczelnie niepubliczne”.

Tabela 3.

Częstość wybranych form wsparcia udzielanego studentom z uszkodzonym narządem słuchu w uczelniach objętych terenem badań

Forma wsparcia	Liczba uczelni	Forma wsparcia	Liczba uczelni
RFE	30	KSE	13
REG	27	PJM	12
POS	27	LJP	8
SFM	25	KOR	8
LEK	19	KOJ	8
NOT	18	KOZ	6
DYZ	17	LIP	2
PNO	14	FON	1
SJM	13	LOG	1

Wyjaśnienie oznaczeń zastosowanych na wykresie takie jak przy tabeli 2.

Studenci z uszkodzonym narządem słuchu, tak jak studenci z innymi dysfunkcjami zdrowotnymi, mieli ponadto możliwość: korzystania z poradnictwa pedagogiczno-psychologicznego (w 23 uczelniach), udziału w spotkaniach, imprezach i wyjazdach integracyjnych (13), udziału w szkoleniach dla osób niepełnosprawnych z zakresu rozwoju osobistego i umiejętności psychospołecznych (10), udziału w spotkaniach organizowanych specjalnie dla studentów z niepełnosprawnościami z potencjalnymi przyszłymi pracodawcami (6), udziału w obozach szkoleniowo-integracyjnych lub dydaktyczno-szkoleniowych (5). Dodatkowo pełnomocnicy z pojedynczych uczelni wspominali o: stanowisku w dziekanacie do obsługi indywidualnej studenta niepełnosprawnego; wydzielonym pokoju dydaktycznym, w którym student niepełnosprawny i wykładowca mają możliwość indywidualnej konsultacji i pracy; możliwości wypożyczenia książek z biblioteki poza kolejnością i bez ograniczeń czasowych; zapewnieniu dodatkowych, indywidualnych konsultacji studenta z wykładowcami; wyjazdach na konferencje o tematyce niepełnosprawności – w tym o problematyce głuchoty; szkoleniach podnoszących atrakcyjność na rynku pracy (pisanie CV, trening autoprezentacji, kurs przedsiębiorczości); zajęciach rehabilitacyjno-sportowych; możliwości wypożyczenia laptopów i tabletów jako pomocy dydaktycznych; udogodnieniach związanych z sygnalizacją świetlną w akademikach (dzwonki świetlne); przedstawianiu oferty projektów aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów z niepełnosprawnością oraz pomocy osobom zainteresowanym w nawiązywaniu kontaktu z jednostkami prowadzącymi te projekty. Na terenie trzech uczelni wprowadzono możliwość korzystania z usług zdalnego tłumacza

języka migowego, poprzez aplikację „Tłumacz Migam”⁹. W dwóch z nich studenci mieli możliwość wypożyczenia laptopów z wykupionym abonamentem tłumacza on-line, w celu przeprowadzenia spraw na uczelni (np. w sekretariacie czy podczas konsultacji wykładowcami; usługa nie obejmowała tłumaczenia podczas zajęć). Także w dwóch uczelniach dodatkowo zastosowano rozwiązania stacjonarne w postaci video-telefonów: w jednej z uczelni – w rektoracie, dziekanacie i innych jednostkach uczelni, w drugiej – w bibliotece głównej. Badani przedstawiciele argumentowali, że za wprowadzeniem rozwiązania „tłumacz on-line” przemawiał argument finansowy; koszt abonamentu był niższy od sumy kosztu usług wykonywanych przez tłumacza osobiście, oraz argument stałej dostępności usługi – w porównaniu do ograniczonej dostępności tłumaczy współpracujących z uczelnią.

Podczas badań autorka pytała pełnomocników/pracowników uczelni zajmujących się sprawami studentów niepełnosprawnych również o wymiar udzielanego wsparcia w poszczególnych latach studiów studenta. Niemal wszyscy pełnomocnicy deklarowali, że studenci mają możliwość korzystania z oferowanego wsparcia w takim samym wymiarze przez cały okres studiów (dotyczy wszystkich form wsparcia dostępnych w uczelni; taką odpowiedź udzieliło 30 badanych pełnomocników). Tylko w przypadku jednej z uczelni występowała preferencja ustalona dla wcześniejszych lat studiów w kwestii zapewnienia wsparcia tłumacza języka migowego. Jedna z pracownic biura osób niepełnosprawnych mówiła: „Wsparcie tłumacza oferowane jest w wymiarze 100 proc. jedynie dla pierwszego rocznika studiów. Wymiar późniejszego wsparcia zależy od liczby nowych, rozpoczynających studia osób słabosłyszących i niesłyszących, jednakże nie wynosi on mniej niż 60 proc.”

Zatrudnienie tłumaczy języka migowego było tematem, który najczęściej poruszali pełnomocnicy studentów niepełnosprawnych i wskazywali na trudności w zapewnieniu tej formy wsparcia. Podkreślali przede wszystkim kwestię finansowania usług tłumaczy, jak też dostępności wysoko wykwalifikowanych tłumaczy. Badani pełnomocnicy zwracali uwagę, że środki dotacji MNiSW na kształcenie studentów niepełnosprawnych były nieadekwatne w przypadku studentów nie(do)słyszących, potrzebujących pomocy tłumaczy języka migowego. Jeden z pełnomocników w trakcie wywiadu przyznał: „[...] po 18 lipca 2012 roku”¹⁰

⁹ Więcej na temat aplikacji „Tłumacz Migam” i zasadach jej działania na stronie internetowej: <https://migam.org/pl/tlumacz-migam> (dostęp 12.02.2022).

¹⁰ Sytuacja uczelni pod względem finansowania usług tłumacza języka migowego diametralnie zmieniła się po zakończeniu w dniu 18 lipca 2012 roku programu *Pitagoras 2007*, w ramach którego uczelnie mogły uzyskać najpierw finansowanie (w latach 2007 do marca 2010), a następnie (od 11 marca 2010 roku) dofinansowanie do pokrycia usług tłumaczy ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Zakończenie programu związane było między innymi z wprowadzeniem dnia 1 kwietnia 2012 roku w życie Ustawy o języku migowym i innych środkach komunikowania się, oraz z powiązanymi z nią zmianami w zasadach dofinansowania

uczelnie zostały pozostawione same sobie, jeśli chodzi o finansowanie usług tłumacza migowego”. Inna pełnomocniczka mówiła:

Jeśli przyszedłby do mnie student z prośbą o tłumacza, zaproponowałabym mu przeniesienie się do innej uczelni, do jakiegoś dużego ośrodka, np. do Krakowa na AGH, tam mają więcej możliwości. Ja mam bardzo niewiele środków na pomoc studentom niepełnosprawnym. Jeśli potrzeba by było zatrudnić tłumacza, to jego wynagrodzenie w ciągu jednego semestru pochłonęłoby zdecydowaną większość środków, jakimi uczelnia dysponuje na działania studentów niepełnosprawnych w ogóle. A to tylko jeden semestr, a co dalej?

Jeszcze inni przyznają:

[...] U nas tłumacz zarabia bardzo mało. Żeby zmniejszyć koszty, w którymś momencie zmieniliśmy formę współpracy z umowy-zlecenie na umowę o pracę;

albo:

[...] Zmiany w zasadach finansowania poskutkowały tym, że dobrzy [mowa o wysoko wykwalifikowanych tłumaczach – dopowiedzenie autorki] tłumacze zaczęli rezygnować z pracy. Zwłaszcza rezygnowali ci, dla których to była jedyna praca i podstawowe źródło utrzymania;

[...] Oby nie pojawił się na uczelni żaden student niesłyszący, bo nie ma możliwości [mowa o możliwościach finansowych – dopowiedzenie autorki] zapewnić mu tłumacza.

Poza kwestią finansowania tłumaczeń w języku migowym, przedstawiciele uczelni zwracali także uwagę na problem pozyskania do współpracy wykwalifikowanych tłumaczy, zwłaszcza biegłych w posługiwaniu się Polskim Językiem Migowym (w odróżnieniu od Systemu Języka Migowego)¹¹. Wspominali o niskiej podaży tłumaczy na rynku pracy; na sytuację tę zwracali uwagę przede wszyst-

przez poszczególne organy administracji państwowej usług dla osób nie(do)słyszących. Po 18 lipca 2012 roku usługi tłumacza mogą być finansowane w ramach kwoty dotacji przekazywanej uczelniom z budżetu państwa, min. na mocy zapisów w Prawie o szkolnictwie wyższym, według przyjętego algorytmu podziału środków. Zmiany te wywołały liczne dyskusje wśród pracowników uczelni zajmujących się wsparciem studentów słabosłyszących i niesłyszących. Pełnomocnicy studentów niepełnosprawnych zwracali uwagę na nieadekwatność poziomu finansowania. O problemie finansowania usług tłumacza języka migowego szczegółowo wypowiedział się np. Andrzej Wójtowicz (2012) podczas konferencji *Pełnosprawny Student VI*, która odbyła się 23 października 2012 roku w Krakowie.

¹¹ Niemal we wszystkich uczelniach objętych terenem badań nawiązaniem współpracy z tłumaczami języka migowego zajmowali się pracownicy uczelni oddelegowani do wspierania studen-

kim przedstawiciele uczelni zlokalizowanych w północnej i zachodniej Polsce. Opowiadali o zniechęceniu tłumaczy niskim w porównaniu do poprzednich lat wynagrodzeniem za świadczone usługi.

Mimo istniejących trudności należy podkreślić to, że uczelnie, w których autorka prowadziła badania, podejmowały starania, by zapewnić studentom usługę tłumacza języka migowego. W roku akademickim 2015/2016 usługa tłumaczeń była świadczona w 15 z 31 badanych uczelni¹². Wśród uczelni tych przeważały duże ośrodki, w których najczęściej kształciło się kilkudziesięciu studentów z orzeczeniem 03-L. W większości z nich (w 10) studenci mogli liczyć na wsparcie tłumacza podczas wszystkich lub prawie wszystkich zajęć na uczelni. Tylko w jednej z uczelni studenci mieli możliwość korzystania z usług tłumacza sporadycznie. Szczegółowe dane na temat zakresu i kryteriów udzielania wsparcia tłumacza przedstawiają tabele 4 i 5.

Tabela 4.

Zakres usług tłumacza PJM/SJM podczas zajęć w uczelniach, w których usługa była realizowana w roku akademickim 2015/2016

Usługi zapewniane są:	
podczas wszystkich lub prawie wszystkich zgłoszonych przez studenta zajęć	10
podczas znacznie powyżej połowy zgłoszonych przez studenta zajęć	3
podczas około połowy zgłoszonych przez studenta zajęć	1
podczas znacznie poniżej połowy zgłoszonych przez studenta zajęć	0
sporadycznie	1
Ogółem	15

Tabela 5.

Kryterium udzielania wsparcia przez tłumacza języka migowego – wypowiedzi pełnomocników do spraw studentów niepełnosprawnych

Wypowiedzi pełnomocników:	
a)	<i>Wsparcie uzależnione jest od ilości środków na tłumaczenia, potrzeby uczestnictwa tłumacza w zajęciach (system indywidualnych ustaleń student – tłumacz).</i>
b)	<i>Kryterium to rodzaj zajęć (ćwiczenia kończące się egzaminem, zajęcia z pracą w grupach). Najmniej priorytetowe są wykłady, w trakcie których student pożycza notatki od swojej grupy.</i>

tów niepełnosprawnych. Tylko w jednej z uczelni zadanie pozyskania tłumacza do współpracy spoczywało na zainteresowanym studencie (usługi tłumacza finansowane były jednak przez uczelnię).

¹² W większości spośród pozostałych 16 uczelni usługa tłumacza nie była realizowana również z innych niż finansowych powodów; na przykład przedstawiciele niektórych uczelni zgłaszali, że studenci nie zwracali się do nich w sprawie uruchomienia usługi tłumaczeń.

- | |
|--|
| c) <i>Wsparcie udzielane jest tylko na zajęciach, podczas których studenci go najbardziej potrzebują, ogólnie więcej niż podczas połowy zajęć. Jest za mało tłumaczy, ci, którzy są, są często niekompetentni, nie znają PJM lub słabo migają, a ci, którzy świetnie migają, bardzo się cenią lub pracują gdzie indziej.</i> |
| d) <i>Wsparcie tłumaczy udzielane jest w zależności od potrzeb studenta, formy prowadzenia zajęć (ćwiczenia, wykład), liczebności grupy, ewentualnie warunków akustycznych sali dydaktycznej.</i> |
| e) <i>od 2012 roku i zlikwidowania Programu „Pitagoras 2007” wsparcie tłumacza zapewnione jest jedynie podczas zaliczeń, egzaminów, obrony prac, spraw formalnych – np. w dziekanatach i innych jednostkach. Wcześniej było zapewnione także podczas wszystkich zajęć na uczelni.</i> |

W świetle problemów finansowania działań na rzecz studentów niepełnosprawnych rozwiązaniem w pewnym zakresie wydawał się być na niektórych uczelniach wolontariat. W części szkół wyższych pełnomocnicy podejmowali intensywne działania w kierunku inicjowania wolontariatu i/lub przygotowania pełnosprawnych studentów do pomocy niepełnosprawnym kolegom i koleżankom. Dały się tu rozróżnić dwa typy działań: pierwszy związany był z wolontariatem, który pełnił funkcję uzupełniającą względem innych działań uczelni na rzecz studentów niepełnosprawnych; drugi miał miejsce wówczas, kiedy zadania uczelni w zakresie zapewnienia wsparcia studentom niepełnosprawnym były realizowane wyłącznie przez wolontariuszy zamiast przez zatrudnionych w tym celu (wykwalifikowanych) pracowników. Inną kwestią, na którą zwróciła uwagę autorka badań, był zróżnicowany stopień sformalizowania i zorganizowania działań wolontariuszy. Na szczególną uwagę zasługiwały inicjatywy, w których wolontariat przebierał postać skoordynowanego systemu działań, tj. takiego, dzięki któremu student niepełnosprawny uzyskiwał wsparcie ciągłe i systematyczne¹³ (w odróżnieniu od spontanicznej pomocy koleżeńskiej).

W dwóch z uczelni objętych badaniami usługi tłumacza migowego oraz lipspeakera były realizowane przez studentów – wolontariuszy; w jednej – w miejsce zatrudnienia wykwalifikowanego tłumacza języka migowego, w drugiej – na zmianę z profesjonalnym tłumaczem. Takie rozwiązanie pozwoliło – jak tłumaczyli pełnomocnicy – obniżyć koszty związane z zapewnieniem studentowi wsparcia tłumacza lub zapewnić je w sytuacji, gdy finansów na ten cel brak. W niektórych uczelniach podczas wykładów i ćwiczeń towarzyszył studentowi niesłyszącemu wolontariusz, który sporządzał dla niego notatki z zajęć. Ponadto, przedstawiciele studentów niepełnosprawnych deklarowali, że często zachęcają studentów, którzy kształcą się w tej samej grupie zajęciowej co student nie(do)

¹³ O przykładzie inicjatywy zorganizowanego systemu studenckiego wolontariatu pod nazwą Studencki Klub Pomocy Koleżeńskiej w PWSZ w Raciborzu można przeczytać na stronie: <https://student.pwsz.raciborz.edu.pl/studenci-z-niepełnosprawnością/studencki-klub-pomocy-koleżeńskiej/> (dostęp 12.02.2022).

słyszący, do regularnego udostępniania studentowi nie(do)słyszającemu notatek z zajęć. Formą wsparcia studentów z wadami słuchu było także angażowanie wolontariuszy – korepetytorów do pomocy w nauce i przy pracach zaliczeniowych.

W tym miejscu stosowne wydaje się uczynienie dygresji dotyczącej przygotowywania notatek z zajęć dla studentów z uszkodzonym narządem słuchu. Przygotowywanie notatek przez słyszących kolegów i koleżanki, którzy uczęszczają do tej samej grupy zajęciowej co student niesłyszący, ma swoje zalety i wady. Z jednej strony dzięki takiemu rozwiązaniu student z uszkodzeniem słuchu może otrzymać notatki bezpośrednio po zakończeniu zajęć; z drugiej zaś dyskusyjna może być jakość tych notatek – zazwyczaj są one skrótowe i niekompletne. Studenci notują na ogół to, co wydaje się dla nich samych ważne lub o czym wcześniej nie wiedzieli. Ponadto przygotowywanie notatek dla osób niesłyszących, zwłaszcza niesłyszących od urodzenia, powinno uwzględnić specyfikę ich funkcjonowania językowo-poznawczego. Dotyczy to zwłaszcza przygotowania notatek dla osób niesłyszących o względnie niskim poziomie kompetencji w zakresie języka ogólnonarodowego. Zapiski takie powinny cechować się odpowiednią organizacją treści, właściwym zasobem leksykalnym i szykiem wyrazów w zdaniu. Nierzadko, w celu dokładnego odtworzenia przekazywanych podczas zajęć treści, notatki mogą być przygotowywane po zajęciach na podstawie nagrań magnetofonowych (takie rozwiązanie jest bardzo czasochłonne, przez co studenci otrzymują notatki z dużym opóźnieniem po zajęciach). Tylko jedna z uczelni objętych terenem badań podjęła się przygotowania wolontariuszy w tym obszarze¹⁴. Kwestia zapewnienia studentom z uszkodzonym słuchem usług o odpowiedniej jakości dotyczy także każdej innej formy ich wsparcia.

Gdy wypowiadamy się o poziomie wsparcia w poszczególnych uczelniach, należy pamiętać o tym, aby brać pod uwagę zarówno działania uczelni w omawianym zakresie, jak też kwestię zapotrzebowania na konkretne wsparcie ze strony samych studentów. Nie każdy bowiem student słabosłyszący, niesłyszący lub taki, który doświadcza trudności w studiowaniu (nawet kiedy są one bardzo duże), korzysta z oferty wsparcia. Pośród szkół objętych terenem badań były takie, w których żadna z kilkudziesięciu studiujących osób z uszkodzonym narządem słuchu nie nawiązała w danym roku akademickim kontaktu z pełnomocnikiem i nie wniosowała o pomoc. Część z tych studentów deklarowała (w innych badaniach autorki: Szulc, 2018), że chce bazować na własnych możliwościach i samodzielnie radzić sobie podczas zajęć na uczelni. Inni studenci z głębokimi uszkodzeniami narządu słuchu z powodu słabej znajomości języka

¹⁴ Inne badania autorki (Szulc, 2018) ujawniły, że jeśli student otrzyma pozwolenie na nagrywanie treści wykładów/ćwiczeń, transkrypcji nagrań dokonuje jego najbliższa rodzina. W przypadku sporej grupy studentów niesłyszących obserwuje się wysoki poziom zaangażowania członków najbliższej rodziny w proces edukacji wyższej studenta. Zaangażowanie rodziców w edukację akademicką swojego niesłyszącego dziecka to interesujący temat na odrębny artykuł.

polskiego oraz języka migowego zarazem nie byli w stanie efektywnie korzystać z proponowanych przez uczelnię form wsparcia, o wsparcie takie więc nie wniesili. Osoby te nie korzystały efektywnie z zajęć na uczelni, uczestniczyły tylko w tych zajęciach, które były obowiązkowe (np. ćwiczenia, laboratoria), a dzięki uprzejmości kolegów i koleżanek pozyskiwały notatki z zajęć, z których – z pomocą rodziny – przyswajali treści wykładów i ćwiczeń. Innym przypadkiem byli studenci, którzy nie wnosili o pewne formy wsparcia, np. o usługę tłumacza języka migowego, która w ich przypadku byłaby uzasadniona, ponieważ zobowiązywałoby to ich do – jak deklarowali – „regularnego i aktywnego uczestnictwa w zajęciach” (w niektórych uczelniach objętych terenem badań wprowadzono do regulaminów przyznawania wsparcia odpowiednie zapisy, które miały obligować studentów do uczęszczania na zajęcia, o wsparcie na których wnioskowali). To, czy student korzystał z oferty wsparcia, zależało zatem zarówno od niego samego – od jego osobistych preferencji i przejawianych potrzeb edukacyjnych – jak również od tego, czy w ofercie uczelni były dostępne formy wsparcia adekwatne do jego potrzeb¹⁵.

Podsumowując, przeprowadzone badania ukazały szkoły wyższe jako środowiska, dla których ważne są problemy studentów z uszkodzonym narządem słuchu i które wyrażają gotowość do podejmowania działań w zakresie wyrównania szans edukacyjnych tych studentów. W odniesieniu do niemal wszystkich uczelni można mówić, że zostały w nich stworzone podstawy formalne i organizacyjne, umożliwiające realizację idei normalizacji i inkluzji studentów słabosłyszących oraz niesłyszących w środowisko akademickie. Uczelnie starały się – w miarę własnych możliwości – tworzyć bogatą ofertę rozwiązań nakierowanych na wsparcie edukacyjne studentów z niepełnosprawnością słuchową. Na drodze tej napotykały przede wszystkim bariery finansowe, które znacząco utrudniały wdrożenie określonych rozwiązań pomocowych lub zapewnienie tych rozwiązań w wymiarze odpowiadającym rzeczywistym potrzebom studentów. Ograniczenia finansowe wydały się być czynnikiem, który może w konsekwencji powodować ograniczanie dostępu do edukacji na poziomie wyższym dla osób słabosłyszących i niesłyszących.

¹⁵ Badania autorki prowadzone wśród 114 studentów z uszkodzonym narządem słuchu, którzy kształcili się w uczelniach, o których mowa w artykule, pokazały, że odsetek studentów z uszkodzonym narządem słuchu, którzy korzystali z oferty wsparcia, był w dużym stopniu zróżnicowany. Sumarycznie w badanych uczelniach ze wsparcia korzystała ponad połowa uprawnionych studentów z wadami słuchu (im wyższy był stopień orzeczonej niepełnosprawności, tym studenci częściej zwracali się o wsparcie). Równocześnie 9,6% studentów przyznało, że w ofercie uczelni nie było takich form wsparcia, jakich by oczekiwali. Na taką odpowiedź najczęściej wskazywali studenci z głębokim stopniem uszkodzenia narządu słuchu. Blisko 37% badanych stwierdziło natomiast, że nie potrzebuje wsparcia podczas zajęć i w sprawach związanych z tokiem studiów (Szulc, 2018).

Zdaniem Marzeny Kowaluk i Anny Bieganowskiej (2010, s. 134)

niczym nieskrępowany dostęp do edukacji to w przypadku osób z niepełnosprawnością nie tylko ważny element procesu rehabilitacji społecznej i zawodowej, ale również – tak jak dla pozostałej części społeczeństwa – wymóg współczesności, próba sprostania oczekiwaniom rynku pracy oraz konsekwencja życia w społeczeństwie informacyjnym, w którym to właśnie edukacja, informacja i wiedza są kołami napędowymi rozwoju.

Na zagadnienie normalizacji i edukacji inkluzyjnej realizowanych na poziomie akademickim można patrzeć jako na ukoronowanie całego dotychczasowego procesu usprawniania, edukacji i wychowania osób z niepełnosprawnościami, nastawionego – podobnie jak w przypadku osób zdrowych – na uzyskanie maksymalnej życiowej samodzielności.

Bibliografia

- Chrzanowska I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cierpiałowska T. (2009). *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Czarnecka K. (2012). Realizacja idei edukacji włączającej w działalności Biura ds. Osób Niepełnosprawnych UJ. W: K. Kutek-Słabek (red.), *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*. Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2012). *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*. Zaczerpnięte 12 lutego 2022. Strona internetowa <https://www.ore.edu.pl/2015/03/edukacja-wlaczajaca/>
- Głodkowska J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe cz 1*. Zaczerpnięte 12 lutego 2022. Strona internetowa <http://docplayer.pl/5172184-Model-ksztalcenia-uczniow-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-rosnice-nie-moga-dzielic.html>
- Kowaluk M. i Bieganowska A. (2010). Edukacja akademicka osób niepełnosprawnych. W: S. Byra i M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kruk-Lasocka J. (2012). *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lipińska-Lokś J. (2011). Osoba z niepełnosprawnością w roli studenta – możliwości i ograniczenia (przegląd zagadnień). W: H. Ochonczenko, M. Czerwińska i M. Garbat (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowak-Adamczyk D. (2014). Świadomość niepełnosprawności warunkiem kształcenia inkluzywnego. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 7, 3(24), 201–215.
- Palak Z. (2015). Uczniowie z uszkodzeniem słuchu w edukacji włączającej – nowe szanse i możliwości wsparcia. W: K. Krakowiak i R. Kołodziejczyk (red.), *Nie głos, ale słowo... 5. Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Parchomiuk M. (2010). Radzenie sobie z problemami przez studentów niepełnosprawnych. W: S. Byra i M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Parys K. (2009). Normalizacja w procesie kształcenia uczniów niepełnosprawnych – założenia i działania. W: Cz. Kosakowski, A. Krause i M. Wójcik (red.), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*. T. 8. Toruń – Olszyn: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Perdeus M. i Nowak-Adamczyk D. (2013). Równe traktowanie w procesie kształcenia. *Wiadomości o Równości*, 2(3), 4–8.
- Rakowska A. (2005). Norma, normalność i normalizacja w strukturze językowej pedagogiki specjalnej. W: Cz. Kosakowski i A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Szulc D. (2018). *Osoba z uszkodzonym narządem słuchu w przestrzeni edukacyjnej szkoły wyższej. Funkcjonowanie na poziomie zadaniowym, relacji interpersonalnych i osobistym*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Szumski G. (2006). Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, LI, 1, 93–114.
- Trociuk S. (red.) (2015). *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich*, nr 5. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Wójtowicz A. (2012). *Sytuacja studentów głuchych po wejściu Ustawy o języku migowym*. Referat wygłoszony na konferencji „Pełnosprawny Student VI”, Kraków, 23 października 2012 roku.