

Agnieszka Woynarowska

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0001-8798-2358

<https://doi.org/10.26881/ndps.2025.55/56.04>

Doświadczenia studiowania na Uniwersytecie Gdańskim w perspektywie studentów z niepełnosprawnościami – kształtowanie kultury włączającej w społeczności akademickiej

Liczba osób z niepełnosprawnościami, które podejmują studia w Polsce, stale rośnie. Wdrażanie misji społecznej odpowiedzialności za kształcenie studentów z niepełnosprawnościami, będące przejawem krytycznego namysłu nad zastaną rzeczywistością oraz wyrazem budowania włączających społeczności akademickich opartych na kulturze inkluzji, stało się jednym z celów współczesnej wyższej edukacji. Edukacji, która niezwykle ceni równość, różnorodność oraz inkluzyjność. Niniejszy artykuł bazuje na danych zebranych w pilotażowym badaniu jakościowym na Uniwersytecie Gdańskim, którego celem było poznanie głosu studentów z niepełnosprawnościami i odsłonięcie znaczeń nadawanych doświadczeniom studiowania przez osoby identyfikujące się jako niepełnosprawne. Badania osadzono na pograniczu pedagogiki specjalnej oraz krytycznych studiów o niepełnosprawności, a to oznaczało oddanie głosu studentom z niesprawnościami, którzy w myśl hasła *Nic o nas bez nas*, stali się ekspertami, współtwórcami, audytorami dostępności/ inkluzyjności. Ukazane wyniki pozwoliły zidentyfikować mocne oraz słabe strony realizowanej/ doświadczanej edukacji oraz odsłonić obszary problemowe, wymagające przepracowania – głównie dotyczące relacji student/ wykładowca. Budowanie inkluzyjnej społeczności akademickiej jest procesem i należy mieć na uwadze fakt, iż mimo widocznego zaangażowania na rzecz stworzenia środowiska inkluzyjnego i dostępnego, studenci z niepełnosprawnościami nadal mogą być w trudniejszej sytuacji niż ich pełni sprawni koledzy.

Słowa klucze: studiowanie z niepełnosprawnością, inkluzyjna kultura, dostępny uniwersytet

Studying at the University of Gdańsk from the perspective of students with disabilities – creating an inclusive culture in the academic community

The number of people with disabilities, undertaking studies in Poland, is constantly growing. Implementing a mission of social responsibility for the education of disabled students, which reflects critical thinking about the current situation and promotes the development of inclusive academic communities based on a culture of inclusion, has become one of the goals of contemporary higher education. This education highly values equality, diversity and inclusiveness. This article is based

on data collected in a pilot qualitative study at the University of Gdańsk, which aimed to give a voice to disabled students and reveal the meanings they attribute to their study experiences. Situated at the intersection of special education and critical disability studies, the research gave a voice to disabled students who, in line with the slogan *Nothing about us without us*, became experts, co-creators and auditors of accessibility and inclusiveness. The results enabled us to identify the strengths and weaknesses of the education provided and experienced, and revealed problem areas that need to be addressed, primarily concerning student-lecturer relations. Building an inclusive academic community is an ongoing process. Despite visible commitment to creating an inclusive and accessible environment, it should be recognised that students with disabilities may still face greater challenges than their able-bodied peers.

Key words: studying with a disability, inclusive culture, accessible university

Wprowadzenie

Liczba osób z niepełnosprawnościami, które podejmują studia, stale rośnie. Na uczelniach jest również coraz więcej studentów neuroatypowych – w spektrum autyzmu, z ADHD/ADD czy z dysleksją (Pisula, Płatos i in. 2024). Ich obecność wzbogaca społeczność akademicką, ale jednocześnie stanowi dla procesu studiowania spore wyzwanie. Dla wielu wykładowców trudnością jest zrozumienie potrzeb edukacyjnych i relacyjnych takiego studenta. Dla studentów proces studiowania, związany z nabywaniem wiedzy, samodzielnością, relacjami społeczno-emocjonalnymi, może być zbyt przytłaczający. Od lat w Polsce uniwersytety podejmują wiele działań¹, aby akademicka przestrzeń tworzyła inkluzywną społeczność, w której każdy student będzie miał adekwatne do swoich potrzeb warunki do studiowania.

Idea inkluzywnego społeczeństwa, koncept pedagogiki różnorodności (Speck 2013; Rzeźnicka-Krupa 2020) oraz koncepcja zrównoważonego rozwoju i wpisująca się w nią idea zrównoważonego rozwoju w edukacji (Delors 1998: 86), umożliwiająca każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – realizowane są również dzięki dostępnej edukacji wyższej. Edukacja włączająca oraz akademicka edukacja włączająca stanowią jeden z kluczowych elementów budujących demokratyczne, otwarte na różnicę i odmienność, inkluzyjne społeczeństwo. Od lat toczą się dyskusje o sposobie rozumienia edukacji włączającej, trwają debaty nad jej kształtem (Szumski 2015; Gajdzica 2019; Chrzanowska, Szumski 2019; Rzeźnicka-Krupa 2020), od lat wdrażane są przeróżne rozwiązania (zapisane w 24 artykule KPON ONZ) mające zrealizować prawo do edukacji bez dyskryminacji i na zasadach równości.

W związku z powyższym, w ostatnich dwudziestu latach w szkolnictwie wyższym położono większy nacisk na równość, różnorodność i integrację. Skal-

¹ Między innymi opracowane przez Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich zasady wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami. Dokument nr 52/VI Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich.

ska (2022) jest zdania, że obecnie obserwuje się w politykach uniwersytetów przyjmowanie i wdrażanie misji społecznej odpowiedzialności za kształcenie studentów z niepełnosprawnościami, co jest przejawem krytycznego namysłu nad zastaną rzeczywistością oraz wyrazem budowania włączających społeczności akademickich, opartych na kulturze inkluzji. Jest to szczególnie ważne, ponieważ szkoły wyższe są kluczowymi miejscami, w których studenci mogą rozwijać i wzmacniać swoją tożsamość oraz zdobywać kompetencje umożliwiające im przyszłe zatrudnienie, dające szansę na prowadzenie niezależnego życia. Od lat polskie uniwersytety starają się być przestrzenią kreowania inkluzyjnej kultury szkolnictwa wyższego, czyli stają się miejscami, w których niezwykle ważne są wartości i praktyki sprzyjające równości, otwartości i współpracy. Ainscow oraz Booth (2002) są zdania, że inkluzyjne podejście, tworzenie edukacji wyższej opartej na paradygmacie edukacji równych szans (Cierpiałowska 2009: 185), wiąże się z budowaniem/projektowaniem/kreowaniem w szkołach wyższych kultury, polityki oraz praktyk inkluzji, co prowadzi do kreowania wspólnoty, w której każdy człowiek czuje się szanowany, wspierany oraz ma realny wpływ na wspólne działania. Ainscow oraz Booth (2002) uważają, że tworzenie inkluzyjnej kultury szkoły oznacza budowanie wspólnoty ustanawiającej inkluzyjne wartości, to „tworzenie bezpiecznej, akceptującej, współpracującej i stymulującej wspólnoty, w której każdy jest doceniany, co stanowi podstawę najwyższych osiągnięć wszystkich” (2002:8). Tworzenie inkluzyjnej polityki to rozwijanie szkoły dla wszystkich oraz dostarczanie pomocy i wsparcia w odpowiedzi na różne potrzeby uczniów/ studentów. Ten wymiar ma zapewnić „włączenie zasady inkluzji do wszystkich planów szkoły. Polityka szkoły zachęca do uczestnictwa wszystkich uczniów oraz pracowników od chwili, gdy przekroczą próg szkoły/akademii, wykluczając marginalizację. Za wsparcie uważa się wszystkie działania, które podnoszą zdolność szkoły sprostania wyzwaniu, jakim jest różnorodność wśród uczniów/studentów” (tamże: 8). Rozwój inkluzyjnych praktyk oznacza „opracowanie sposobu kształcenia oraz aktywizowanie zasobów i wiąże się z rozwojem praktyki edukacyjnej, która odzwierciedla inkluzyjną kulturę i politykę szkoły/akademii. Zajęcia prowadzone są w sposób uwzględniający różnorodność wśród uczniów/ studentów”(tamże: 8).

Wdrażanie prawa do edukacji w rozumieniu konwencyjnym spowodowało zmiany legislacyjne. Od 2011 roku szkoły wyższe mają obowiązek stwarzać osobom z niepełnosprawnościami warunki do pełnego udziału w procesie kształcenia oraz w badaniach naukowych (Garbat, Paszkowicz 2015). Warto jednak dodać, że zwrot ku inkluzji w edukacji wyższej miał miejsce znacznie wcześniej. Jak zauważają Czerw, Karpuszenko, Kukla „znaczące zmiany w obrębie szkolnictwa wyższego przypadają w Polsce na lata 90. XX wieku. Jednocześnie był to czas gwałtownego wzrostu liczby osób studiujących. Z czasem wzrostowe tendencje

zaczęto odnotowywać w zakresie aktywności akademickiej osób z niepełnosprawnością. Uczelnie również uległy przekształceniu i w sposób świadomy, powoli dostosowywały programy oraz infrastrukturę do potrzeb osób z dysfunkcjami” (2019: 152). Jednak sukcesywny wzrost liczby studentów z niepełnosprawnościami na uczelniach jest związany właśnie z ratyfikacją Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami ONZ, sprzyjającymi zmianami organizacyjnymi i strukturalnymi w obrębie szkół wyższych, zmianami społecznej świadomości oraz zmianami legislacyjnymi. Czerw, Karpuszenko, Kukła, podkreślają, że „nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 2018 roku zwiększyła zakres przedmiotu dotacji. Jednocześnie na poziomie uczelni zaczęły obowiązywać regulaminy studiów określające dostosowanie procesu dydaktycznego do możliwości i potrzeb studentów z niepełnosprawnością” (2019: 151). Według art. 11.1 pkt. 6 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. z 2023 r., poz. 742 ze zm.) do jednych z podstawowych zadań uczelni należy stwarzanie osobom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia. Wsparcie studentów z niepełnosprawnościami na polskich uczelniach „ma charakter materialny i niematerialny. Do pierwszego z nich zalicza się różnego rodzaju stypendia i zapomogi, drugą grupę wsparcia tworzy działalność biur lub pełnomocników rektorów do spraw niepełnosprawnych studentów” (Garbat, Paszkowicz 2015: 114). Jednak, co wydaje się najważniejsze, zmiany wdrażające, zapisane w Konwencji Prawo do edukacji, wynikają, jak zauważa Skalska, „ze zmiany sposobu myślenia o niepełnosprawności, od traktowania jej jako problemu z zakresu opieki społecznej do przyjęcia perspektywy, w której jest ona traktowana jako problem równościowy. Nowe spojrzenie oznacza włączenie osób z niepełnosprawnością w politykę rozwoju, a tym samym zamianę opresyjnych doświadczeń na doświadczenia o charakterze rozwojowym” (2022: 72).

Problem edukacji włączającej, realizowanej w szkolnictwie wyższym, dostępności uniwersytetów oraz doświadczeń edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami stał się osią analiz wielu badaczy zarówno w Polsce, jak i na świecie. W swoich projektach badawczych zgłębiali oni m.in. problematykę przystosowania studentów z niepełnosprawnościami do społeczności akademickiej (m.in. Byra, Parchomiuk 2010; 2012; Sendyk 2005; Cierpiałowska 2009), wpływu niepełnosprawności na odnalezienie się w roli studenta (Bełza 2017), doświadczanych barier, szans i ograniczeń kształcenia akademickiego osób z niepełnosprawnościami (m.in. Sztobryn-Gircuszkiewicz 2018; Mikrut 2013; Garbat 2011; Shaw 2021; Czerw, Karpuszenko, Kukła 2019; Gajdzica 2015) czy znaczeń nadawanych doświadczeniom studiowania (Cierpiałowska, Trojańska 2007; Brewer, Urwin, Witham 2023; Kendall 2016). Ostatni z wymienionych obszarów podejmowanych aktywności badawczych jest współcześnie niezwykle ważny, wiąże się bowiem z oddawaniem głosu studentom z niepełnosprawnościami. Poznając

w ten sposób ich perspektywę, można zidentyfikować praktyki inkluzyjne oraz wszelkie bariery utrudniające uczestnictwo. Poznanie złożoności studenckich doświadczeń jest konieczne dla procesu tworzenia włączającej kultury uniwersytetu. Warto również wspomnieć, iż w 2018 r. Najwyższa Izba Kontroli opublikowała raport z kontroli, dotyczącej realizacji przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia studentom i doktorantom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych. Według raportu „większość skontrolowanych uczelni akademickich i zawodowych w sposób prawidłowy podejmowała działania na rzecz zapewnienia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie nauczania i w badaniach naukowych. Na 7 uczelniach (spośród 15 objętych kontrolą) wciąż zdarzały się jednak sytuacje uniemożliwiające takim osobom kształcenie i udział w badaniach naukowych na równi z osobami pełnosprawnymi. Występowały w nich bowiem bariery architektoniczne i rozwiązania techniczne niesprzyjające osobom niepełnosprawnym. Niedostateczny był także poziom wsparcia udzielanego tym osobom. Skutkowało to m.in. brakiem możliwości uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego lub koniecznością pokonywania dłuższej drogi w celu wejścia do obiektu uczelnianego. Na jednej uczelni niepełnosprawny ruchowo student musiał być nawet wnoszony do budynku, w którym zaplanowano zajęcia” (NIK 2018: 17).

Koncepcja projektu badawczego

W latach 2020–2024 autorka pełniła funkcję Pełnomocnika Dziekana Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego ds. osób z niepełnosprawnościami. W tym czasie była łącznikiem pomiędzy studentami z niepełnosprawnościami, kształcącymi się na Wydziale Nauk Społecznych a Biurem ds. Osób z Niepełnosprawnościami Uniwersytetu Gdańskiego. W razie potrzeby interweniowała w sytuacjach kryzysowych na linii student–wykładowca czy student–student. Sytuacje te, warto zaznaczyć, zdarzały się niezwykle rzadko. Ponadto we współpracy z BON UG udało się zlikwidować zgłaszane przez studentów bariery architektoniczne (m.in. zakup ławek z regulowanym blatem, dostosowanych do potrzeb studentów z niepełnosprawnością ruchową). Jak pokazują analizy, system wsparcia studentów na polskich uczelniach ciągle się rozbudowuje, wprowadzane są korzystne zmiany w statutach, regulaminach, trybie rekrutacji. Ponadto szkoły wyższe opracowują odpowiednie strategie działań na rzecz studentów i pracowników z niepełnosprawnościami. Wszystko to zachęca osoby z niepełnosprawnościami do podjęcia studiowania (Czerw, Karpuszenko, Kukła 2019). Uniwersytet Gdański, na długo przed ratyfikowaniem przez Polskę KPON ONZ,

podjął działania umożliwiające studiowanie osobom z niepełnosprawnościami. Przyglądając się wszystkim zmianom oraz widząc zwiększającą się liczbę studentów z orzeczeniami o niepełnosprawności oraz studentów neuroatypowych na Uniwersytecie Gdańskim i na Wydziale Nauk Społecznych, przyglądając się działaniom budującym inkluzyjną kulturę tej uczelni, autorka postanowiła oddać głos studentom i poznać ich doświadczenia edukacyjne oraz ich percepcję akademickiej wspólnoty, do której należą i którą tworzą.

Głównym celem zaprojektowanych badań pilotażowych uczyniono poznanie doświadczeń studiowania/ bycia studentem Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, jednocześnie będąc osobą z niepełnosprawnością. Eksploracja perspektywy studentów z niepełnosprawnościami, odsłaniającej doświadczenia kształcenia się na poziomie wyższym, pozwoliła zidentyfikować analizowaną problematykę w trzech płaszczyznach: znaczeń przypisywanych studiowaniu w kontekście samorozwoju; percepcji swoich zróżnicowanych potrzeb i wynikających z nich różnorodnych trudności doświadczanych w procesie studiowania (relacji w grupie studenckiej oraz relacji z wykładowcami), doświadczanych barier (architektonicznych, relacyjnych, dostępu do materiałów, realizacji dostosowanej ścieżki edukacyjnej) i sposobów/ wypracowanych strategii radzenia sobie z nimi. Projekt badawczy, identyfikujący doświadczenia studiowania studentów z niepełnosprawnościami, pozwolił odsłonić i uwypuklić obszary praktyk, które budują włączającą kulturę Uniwersytetu Gdańskiego. Badania zostały osadzone na pograniczu pedagogiki specjalnej oraz krytycznych studiów o niepełnosprawności, a to oznacza oddanie głosu osobom/ studentom z niepełnosprawnościami, którzy w projekcie, w myśl hasła *Nic o nas bez nas*, stają się ekspertami, współtwórcami, audytorami dostępności/ inkluzyjności. Badania, eksponując perspektywę studentów z niepełnosprawnościami, pozwoliły zidentyfikować mocne oraz słabe strony realizowanej/ doświadczanej edukacji oraz na ich podstawie umożliwiły sporządzenie rekomendacji, przyczyniających się do uczynienia Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego miejscem promocji polityki emancypacji, czyli idei równości, sprawiedliwości i uczestnictwa (Giddens 2012). Badania zostały realizowane w jakościowej strategii badawczej (Denzin, Lincoln 2017). Do analizy rekonstrukcji doświadczeń studiowania na WNS UG z doświadczeniem niepełnosprawności została wykorzystana metoda jakościowego studium przypadku, umożliwiająca rozpatrywanie interesującego pola problemowego zarówno w płaszczyźnie indywidualnej, jak i pewnego zjawiska konstruującego się w odniesieniu do praktyk i kultury inkluzji miejsca (Denzin, Lincoln 2017; Booth, Ainscow 2002). Podstawowym sposobem gromadzenia danych był wywiad jakościowy/ skoncentrowany na problemie. Projekt badawczy uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Gdańskiego o numerze 37/2024/WNS.

Na Uniwersytecie Gdańskim studiuje obecnie 21 958 studentów, z czego 420 ma orzeczenie o niepełnosprawności (BON, ug.edu.pl). Według GUS w roku akademickim 2023/2024 w uczelniach kształciło się 21,9 tys. osób z orzeczeniem o stopniu niepełnosprawności (1,8% ogólnej liczby studentów), a ukończyło je 5,3 tys. osób (1,8% ogólnej liczby absolwentów). Wśród doktorantów 15,4% stanowiły osoby z orzeczeniem o stopniu niepełnosprawności (stat.gov.pl). Uniwersytet Gdański mieści się w ogólnopolskich trendach, a nawet jest lekko powyżej średniej krajowej, ponieważ studenci z niepełnosprawnościami stanowią 1,91% ogólnej liczby studentów. Według danych Biura ds. osób z niepełnosprawnością UG na WNS studiuje 15 osób z niepełnosprawnościami², a liczba wszystkich studentów wynosi 5300.

Gromadzenie danych trwało od 1.07.2024 r. do 30.09.2024 r. Do projektu zostali zaproszeni studenci z niepełnosprawnościami z Wydziału Nauk Społecznych UG. Na zaproszenie odpowiedziało piętnastu studentów/ studentek, jednocześnie wyrażając zgodę na udział w projekcie badawczym. Wśród nich znalazły się cztery osoby studiujące pedagogikę specjalną, jedna pedagogikę, cztery psychologię, jedna socjologię, dwie dziennikarstwo, dwie pracę socjalną oraz jedna geografię. Studenci/ studentki sami określali swoją niepełnosprawność. Kierując się tą studencką samoidentyfikacją wykazano, że w grupie badawczej było sześć osób studenckich z niepełnosprawnością ruchową (poruszające się na wózkach, jak i posiadające inne trudności motoryczne wymagające wsparcia kul), jedna słabosłysząca, jedna słabowidząca, pięć w spektrum autyzmu, jedna z ADHD oraz jedna z trudnościami psychicznymi (depresja i lęk uogólniony). Biorąc pod uwagę kierunek studiów oraz zadeklarowaną niepełnosprawność można dookreślając grupę badawczą, wskazać, iż wśród studentów pedagogiki specjalnej dwie osoby były z niepełnosprawnością ruchową, jedna ze spektrum autyzmu, jedna z trudnościami psychicznymi. Cztery osoby w spektrum autyzmu studiowały psychologię, cztery osoby z niepełnosprawnością ruchową kształciły się na kierunku pedagogika, dziennikarstwo, socjologia i praca socjalna. Osoba słabosłysząca studiowała pracę socjalną, z ADHD dziennikarstwo oraz słabowidząca geografię.

W niniejszym artykule, odnosząc się do studenckich narracji, wyeksponowano: znaczenia nadawane studiowaniu, zaakcentowane potrzeby edukacyjne, różnorodne trudności doświadczane w procesie studiowania, zdefiniowane zakresy wsparcia oraz ogólną ocenę inkluzyjności kształcenia na poziomie wyższej edukacji.

² Liczba na dzień 31.12.2023 r. to studenci, na których Uniwersytet Gdański otrzymuje dotacje.

Kształtowanie kultury włączającej w środowisku akademickim Uniwersytetu Gdańskiego: założenia strategiczne i praktyka instytucjonalna

Obecnie jednym z celów Uniwersytetu Gdańskiego jest budowanie społeczności akademickiej akceptującej różnorodność, tworzenie polityki integracyjnej i rozwijanie praktyk integracyjnych. Na Uniwersytecie Gdańskim działania te rozpoczęto na długo przed powstaniem i ratyfikacją Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. W 2000 r. Uniwersytet Gdański powołał Komisję Projektową ds. Dostępnego Uniwersytetu. Głównym zadaniem Komisji było zintegrowanie działań na rzecz studentów z niepełnosprawnościami na Uniwersytecie Gdańskim. W 2000 r. Uniwersytet Gdański powołał również Rzecznika ds. Osób Niepełnosprawnych. W 2005 r. zakupiono urządzenia wspomagające słyszenie dla studentów z niepełnosprawnościami. Wraz z rozbudową kampusu we wszystkich nowych budynkach wprowadzono zasady uniwersalnego projektowania. Obecnie Uniwersytet Gdański posiada Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami oraz Centrum Zrównoważonego Rozwoju. Oprócz Przedstawiciela Rektora ds. Studentów z Niepełnosprawnościami, każdy wydział ma swojego przedstawiciela dziekana. Usługi świadczone przez BON obejmują: pomoc w dostosowaniu materiałów dydaktycznych, dostosowanie warunków kształcenia, w tym egzaminów, organizację transportu, szkolenia z orientacji przestrzennej, pomoc materialną/ stypendia, zapewnienie usług asystenta dydaktycznego, dostęp do Akademickiej Biblioteki Cyfrowej, tłumaczenia na Polski Język Migowy. Ponadto Uniwersytet Gdański realizuje projekty *Dostępny UG* i *Dostępny UG 2.0*. Oba projekty są kompleksowymi programami, mającymi na celu usunięcie barier w dostępie do edukacji dla osób niepełnosprawnych. Celem ich realizacji jest poprawa dostępności Uniwersytetu Gdańskiego dla studentów niepełnosprawnych, poprzez wdrożenie kompleksowego rozwiązania skupionego na zmianach organizacyjnych, architektonicznych, technologicznych i pedagogicznych, a także organizację szkoleń dla kadry dydaktycznej i administracyjnej, w celu podniesienia ich kompetencji w pracy z osobami niepełnosprawnymi³. Zgodnie z zasadami uniwersalnego projektowania i ogólną polityką inkluzji Uniwersytetu, budynek Wydziału Nauk Społecznych posiada następujące udogodnienia dla osób niepełnosprawnych: przed budynkiem Wydziału Nauk Społecznych, naprzeciwko głównego wejścia, znajduje się 8 miejsc parkingowych dla osób niepełnosprawnych, z obniżonym krawężnikiem. Sam budynek posiada udogodnienia dla osób z niepełnosprawnościami. Główne wejście jest dostępne dla osób o ograniczonej sprawności ruchowej. Budynek posiada windy z komunikatami głosowymi

³ Informacje pochodzą ze strony BON UG: <https://bon.ug.edu.pl/> [dostęp: 30.06.2025].

i oknami na podczerwień dla zdalnie sterowanych wózków inwalidzkich. W budynku znajdują się również poręcze dla osób niewidomych. Wszystkie pomieszczenia mają na drzwiach oznaczenia informacyjne w alfabecie Braille'a. Wydział Nauk Społecznych posiada rampy dla wózków inwalidzkich oraz dwa elektryczne wózki inwalidzkie zasilane bateriami. W 2021 r. w budynku został zainstalowany system Totupoint – system zapewniający dźwięk i opis punktów w przestrzeni publicznej dla osób z dysfunkcją wzroku.

Można zatem stwierdzić, że polityka Uniwersytetu Gdańskiego realizuje zasadę zrównoważonego rozwoju w edukacji, ucieleśniając dążenia do stworzenia przestrzeni, w której rozwój jednostki i społeczności, uwzględniający kapitał społeczny, intelektualny oraz ludzką różnorodność, będzie sensem edukacji (Błachowicz 2017), a każdy student będzie miał możliwość rozwijania swojego indywidualnego potencjału i kształtowania własnej polityki życiowej (Giddens 2012). Ponadto założenia projektów Dostępnego Uniwersytetu są zgodne z art. 24 Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, której głównymi celami są: wyeliminowanie wykluczenia osób niepełnosprawnych z ogólnego systemu edukacji, wprowadzenie racjonalnych usprawnień dla poszczególnych rodzajów niepełnosprawności, uwzględnienie indywidualnych potrzeb w celu maksymalizacji rozwoju intelektualnego i społecznego, zgodnie z celem pełnej inkluzji.

Doświadczenia studiowania w Uniwersytecie Gdańskim w percepcji studentów z niepełnosprawnościami

Studenckie narracje wprowadzają w przestrzeń doświadczeń studiowania, są lustrem, w którym urealnia/ odbija się to, co zostało założone w ogólnej polityce UG. Te studenckie doświadczenia, zestawione z celami polityki zrównoważonego rozwoju UG, dają obraz faktycznej studenckiej sytuacji, sytuacji (studentów z niepełnosprawnościami oraz studentów neuroatypowych) i pozwalają odpowiedzieć na pytanie, czy *WNS UG jest włączającą i szanującą różnorodność akademicką wspólnotą?* Studenckie narracje odsłaniają indywidualne pola edukacyjnych doświadczeń, które eksponują wątki znaczeń nadawanych studiowaniu oraz studiowaniu w sytuacji niepełnosprawności/ neuroróżnorodności, doświadczanych trudności, identyfikacji potrzeb i oczekiwanego wsparcia.

Doświadczenia studiowania i znaczenia nadawane studiowaniu

Narracje studenckie odsłaniają różne doświadczenia studiowania. Ośmiu studentów studiuje po raz pierwszy, siedmiu studiowało już wcześniej, a spośród

nich trzy osoby nie ukończyły wcześniejszych kierunków. Dwie osoby uważają, że nieukończenie wcześniejszych studiów wynika z doświadczanych trudności w relacji z wykładowcami oraz z niezrozumienia przez nich studenckich potrzeb, wynikających z niepełnosprawności. Nieukończenie studiów wynika również z trudności związanych ze studencką neuroróżnorodnością, która może blokować odnalezienie się czy wpisanie w reguły studiowania oraz z brakiem wiedzy nauczycieli akademickich o tym stanie. Studenci bardzo często nie informują o doświadczanych trudnościach i przerywają studia. Jak wybrzmiewa to w ich narracjach:

Studiowałem prawo na UG. Nie zostały ukończone ze względu na ADHD właśnie i zbyt dużo nieobecności na zajęciach (W1).

Socjologia – nie skończyłam studiów z powodu traumatycznych przeżyć jakie tam miałam (W2).

Dla studentów w spektrum autyzmu studiowanie jest procesem trudnym, męczącym, obciążającym ich emocjonalnie i sensorycznie. Jak mówią, bardzo często „odchorowują” swoją obecność na zajęciach, nie wszyscy również informują wykładowców o swojej neuroatypowości.

Szczerze to studiowanie jest męczące, bo mam niewielką potrzebę kontaktu z taką liczbą osób na raz, przytłacza mnie to i wykańcza psychicznie. Jak mam cały weekend na uczelni, to po powrocie do domu jestem kompletnie wypruta, bez energii i chęci do niczego, muszę to odchorować jakiś tydzień (dobrze, że pracuje zdalnie i praca mnie uspokaja). Żeby pojechać na uczelnię też muszę się „mentalnie” przygotować już dobry tydzień przed i nastawić na przymus kontaktu z ludźmi, dużą ilością dźwięków, dużą ilością światła, brakiem czasu na wyciszenie się. Nie jest to wina uczelni, po prostu spektrum tak się u mnie objawia. Ciężko mi przychodzi studiowanie, mimo że już kończę czwarty rok, jakoś się obyło bez dziekanki, to kosztowało mnie strasznie dużo energii (W3).

Sam proces studiowania jest dla nich jednak bardzo ważny, studiowanie jest przede wszystkim nauką i zdobywaniem nowej wiedzy, zdobywaniem umiejętności, rozwijaniem przyjaźni, a także możliwością rozwoju. Dla niektórych neurotypowych studentów studiowanie jest wyzwaniem oraz przekraczaniem własnych barier, jest również procesem wzmacniania siebie.

Obecnie jest to dla mnie poszerzanie wiedzy i kompetencji z obszaru, który naprawdę mnie interesuje (W2).

Rozwijam się i robię to, co lubię. Dowiaduję się mnóstwa ciekawych rzeczy (W5).

Możliwością rozwoju siebie i swoich kompetencji (W8).

Studiowanie to przygotowanie do wybranego zawodu, a także sprawdzenie czy ta dziedzina faktycznie mi odpowiada. Daje mi możliwość nauki, rozwoju, wyjazdów, a także zdobycia nowych znajomości i doświadczeń (W15).

Jest wiele przedmiotów, które mnie interesują, mam możliwości, aby dowiedzieć się tego czego chciałam idąc na studia. Studiowanie jest dla mnie przestrzenią do zdobywania wiedzy, zagłębiania się w tematy, które mnie interesują, przygotowania do pracy, zdobywaniem niezbędnego doświadczenia, poznawaniem ludzi oraz włączaniem się w działalności społeczne (W9).

Zdobywanie wiedzy, inspirowanie się różnymi rzeczami na swój użytek oraz przeżywanie różnych przygód (W11).

Studiowanie jest dla mnie dużą możliwością rozwoju osobistego. Tematy okołopsychologiczne interesowały mnie od wieku nastoletniego. Daje mi też to szansę na całkiem stabilną pracę w przyszłości. Poniekąd jest też szansą udowodnienia innym, w tym niektórym prowadzącym, że osoba z autyzmem także może być dobrym psychologiem (W3).

Znaczenia nadawane studiowaniu pokazują jak bardzo ten etap w biografii jest dla tych młodych ludzi ważny, jaką ma rozwijającą i budującą moc. Dlatego też potrzebny jest dialog, uważność oraz rozpoznawanie trudności, aby ewentualne porzucenie studiów nie korelowało z barierami relacyjnymi z rówieśnikami i wykładowcami.

Doświadczone trudności, rozpoznane potrzeby i sugerowane wsparcie

Dziewięciu studentów korzysta ze wsparcia Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami UG. Ciekawy jest fakt, iż niektórzy nie wiedzieli, że takie wsparcie może być im oferowane. Wśród wymienionych form wsparcia są: adaptacja procesu kształcenia, korzystanie ze wsparcia asystenta dydaktycznego czy pobieranie stypendium. Studenci dość pozytywnie wypowiadają się o obecnym procesie studiowania, wskazują jednak na pewne trudności, które wynikają z ich niepełnosprawności, być może także z braku dialogu z wykładowcami; na trudności, które mogą utrudniać im zdobywanie wiedzy. Pierwszą z wymienionych trudności są bariery architektoniczne i, mimo że budynek WNS UG jest dostosowany do potrzeb osób z niepełnosprawnością ruchową, to w swoich wypowiedziach studenci wyszczególniają pewne, istniejące w ich opiniach, bariery architektoniczne. Pojawiają się również głosy studentów w spektrum autyzmu, których potrzeby sensoryczne do tej pory nie były brane pod uwagę. Zwracają oni uwagę na niedo-

stosowanie auli do potrzeb osób na wózkach, na psujące się często windy czy na brak pokoju wyciszeń dla osób w spektrum autyzmu.

Na pewno aule są takimi miejscami, których nie jestem w stanie nazwać w pełni dostępnymi dla osób z niepełnosprawnościami, zwłaszcza ruchowymi. Ponadto jeśli chodzi o kwestię toalet: są one dostosowane tylko w części, bo jeśli jakiś student z powodów zdrowotnych musi być cewnikowany, to nie ma gdzie tego załatwić – brak kozetek (W2).

Uważam, że jest w porządku, teraz, kiedy windy wreszcie działają. Myślę jednak, że dla studentów używających wózków inwalidzkich czy mniej mobilnych niż ja, wciąż można by było wprowadzić kilka ułatwień (W8).

Brakuje na pewno miejsca, pokoju do wyciszenia. Zdarzały się sytuacje, kiedy byłam przeładowana emocjonalnie i jedynym bezpiecznym miejscem była toaleta. Problematyczne są dla mnie natężenia światła na korytarzach i w salach, jest ono tam dość mocno rażące. Poza tym jest dość przystępnie (W10).

Oceniam negatywnie, ponieważ aby wejść do budynku, trzeba przechodzić przez parking między samochodami, co jest bardzo niekomfortowe (W12).

Niezwykle ważne są zdefiniowane i wybrzmiałe trudności w relacjach z nauczycielami akademickimi, trudności na linii student–nauczyciel, wynikające bardzo często z niedoinformowania, z niezrozumienia potrzeb, z niezrozumienia pewnej „studenckiej wrażliwości” często nierozpoznanej przez wykładowcę. Studenci z niepełnosprawnościami głównie zwracają uwagę na: wypowiadanie na forum grupy komentarzy, dotyczących sytuacji i możliwości studenta z niepełnosprawnością, bagatelizowanie zgłaszanych trudności, dotyczących relacji z innymi studentami, wyśmiewanie zgłaszanych trudności natury psychicznej, niedostosowywanie warunków zaliczenia zajęć do kondycji studenta, bezzasadne (w ocenie studenta) obniżanie ocen egzaminacyjnych, zalecenia podjęcia terapii w celu umożliwienia normalnego studiowania, obraźliwe komentarze kwestionujące zasadność studiowania przez osoby ze spektrum autyzmu, brak zrozumienia potrzeb wynikających z niepełnosprawności i neuroróżnorodności. Niektórzy mówią wręcz o mobbingu, a inni oceniają relację z wykładowcami bardzo dobrze.

Są wspaniali wykładowcy, ale też tacy, których mam nadzieję już nigdy nie spotkać. Niestety nie ma skutecznych metod przeciwdziałania mobbingowi ze strony wykładowców, a głos studentów jest marginalizowany. Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami nie zapewnia odpowiedniego wsparcia (W7).

Relacje są w porządku, czasem dało się zauważyć dziwne spojrzenia na moje blizny na rękach po self-harm, ale to nic takiego, pewnie ciekawość. Może raz miałam sytuację na „introduction to psychology”, kiedy prezentowałam swoją prezentację zdalnie po angielsku i byłam ogromnie zestresowana, łamał mi się głos i ledwo dało się zrozumieć, co mówiłam, to dostałam komentarz (taki niby z troski, ale chyba nie do końca), że

powinnam nauczyć się panować nad lękiem. Jak doszło do mnie, że bardzo słyhać, że się męczę, to było jeszcze gorzej. Na szczęście potem na grupie na Messengerze inni studenci zauważyli, że zachowanie prowadzącej było nie w porządku i dostałam wsparcie (W3).

Prowadzący są raczej przyjaźnie nastawieni, inni studenci również. Jedynym problemem są niektóre komentarze prowadzących (W6).

Właśnie niedostosowanie materiału na zajęciach do tego co było na kolokwium (podane zagadnienia nie pokrywały się z tym co było na zaliczeniu), brak dokładnego opisu jak będzie wyglądało zaliczenie dodatkowo mnie stresuje. Moja rzetelnie wykonana praca została oceniona na taką samą ocenę (4,5) co bardzo słaba praca wykonana przez grupę z innym studentem z niepełnosprawnością, ta ocena nie satysfakcjonowała mnie, a ja też mam trudności; inny przykład jest taki, że nauczyciel do oceny końcowej dodaje aktywność na zajęciach, ale dla mnie jako osoby w spektrum autyzmu jest to bardzo trudne, żeby odzywać się na zajęciach i uważam, że to niesprawiedliwe, żeby mieć niższą ocenę z przedmiotu (W10).

Na kilku zajęciach zdarzyło mi się usłyszeć od prowadzących słowa, że osoby autystyczne nie powinny studiować psychologii, że nie nadają się do budowania takich relacji. Nie były to słowa kierowane bezpośrednio do mnie, ale w ramach rozmów o autyzmie. Sprawilo mi to duże poczucie dyskomfortu i było mi po prostu przykro. Zwłaszcza patrząc na fakt, że są to psychologowie, którzy powinni wiedzieć, że spektrum jest tematem niejednolitym (W3).

Pierwszy problem pojawił się z Prodziekan do Spraw Studenckich. Kiedy składałam wniosek o indywidualną organizację studiów, Prodziekan powiedziała, że powinnam uczęszczać na terapię, aby „wzmocnić się psychicznie, by później móc studiować normalnie jak inni studenci”. W związku z tym pojawił się u mnie stres związany z tym, czy w przyszłości uda mi się uzyskać zgodę na wniosek o IOS. Drugi problem miałam z konkretną wykładowczynią. Początkowo deklarowała, że podpisze mój wniosek o indywidualną organizację studiów, ale kiedy do niej już przyszedłam z tym wnioskiem to nie chciała go podpisać. Gdy prosiłam ją o ten podpis pod i tłumaczyłam, że doświadczam przeładowania sensorycznego kiedy jestem na uczelni, do tego od lat mam stany lękowe i nie jestem w stanie być tak często jak reszta osób na zajęciach, wykładowczyni zapytała mnie, czy zdaję sobie sprawę, że na moim roku są też inne osoby w spektrum autyzmu i nie mają takich wymagań jak ja. Ta sama wykładowczyni później podchodziła do grupy, z którą miałam wykonać ćwiczenie na jej zajęciach i kierowała komunikaty do osób z mojej grupy, takie jak: „tylko jak będziecie z nią rozmawiać, to raczej bez przenośni, bez skomplikowanych metafor”. Kiedy prosiłam ją o informację jaką mam mieć minimalną obecność i jakie będą możliwości jeżeli jej nie spełnię, wykładowczyni zaczęła mi tłumaczyć, że właśnie zaczynam fatalizować, że mam sobie zracjonalizować zaistniałą sytuację i nie podążać za toksycznym schematem patrzenia przez pryzmat najczarniejszego scenariusza. Ostatecznie nie uzyskałam tych odpowiedzi (W5).

Jeszcze przed moim pójściem do BON, wielu wykładowców nie chciało dostosować zaliczeń i kryteriów oceniania. Do dziś doświadczam trudności związanych z przemieszczaniem się wykładowców po sali – jest to dla mnie najbardziej uciążliwa trudność. Nierówne traktowanie tak, wykładowca obniżał mi ocenę z fonetyki, ponieważ cicho mówię, a wynikało to z niepełnosprawności (W11).

Na obecnych studiach od jednej z wykładowczyń, w momencie kiedy powiedziałam jej, że nie jestem w stanie wykonać zadanego przez nią zadania domowego (zrobienia odcisku stopy i obliczenia kąta Clarke'a) ze względu na niepełnosprawność, usłyszałam, że „jak najbardziej rozumiem pani sytuację, ale i tak robi pani to zadanie, bo po prostu pani musi. Proszę sobie stopę wymyślić i narysować”. Kolejna wykładowczyni z kolei na forum grupy, podczas wykładu powiedziała o mnie, że mam „nieelastyczny mózg i myślenie, skoro nie potrafię sobie poradzić z tym, że otoczenie nie zawsze będzie do mnie dostosowane”. Na socjologii z kolei padłam ofiarą dyskryminacji ze strony grupki studentów, z którymi pracowałam w ramach zaliczenia jednego z przedmiotów. Dostawałam bardzo wulgarne wiadomości, które w pewnym momencie zamieniły się wprost w pogrożki. Kiedy – nie wiedząc co robić i bojąc się już chodzić na zajęcia – udałam się po poradę do opiekuna roku (który prowadził też przedmiot, od którego zaczęła się ta sytuacja), ten zareagował skandalicznie. Po wysłuchaniu, co mam do powiedzenia, po zapoznaniu się z treścią wiadomości, które dostawałam, powiedział, z uśmiechem na twarzy, że on się bardzo cieszy, że ufam mu na tyle, że do niego z tym przyszedłam i, że on chętnie by mi pomógł, ale tego nie robi, bo... nie stało się nic złego. Patrząc w oczy powiedział mi, że sformułowanie „j.b.na k.r.a na wózku, która udaje niepełnosprawność”, nie jest ani obraźliwe, ani wulgarne, a tak w ogóle, to „ludzie się czasem kłócą” i że jeśli się tym przejęłam, to znaczy, że „coś w tym określeniu jest, proszę się nad sobą zastanowić”. Dodał, że „proszę nie przesadzać z tymi groźbami, i tak pół życia spędza pani z matką, a przy niej pani nikt nie zaj.b.e przecie”. Po kilku miesiącach od tej sytuacji byłam już w bardzo złym stanie psychicznym, ze stwierdzoną depresją i zaburzeniami lękowymi, na początku leczenia. Początkowo leczenie miało silne skutki uboczne, uniemożliwiające mi normalne funkcjonowanie na co dzień, a co dopiero studiowanie. Zaczęłam więc rozmowy indywidualne z wykładowcami, pytałam o możliwość zaliczeń w innym terminie. Żaden z wykładowców nie robił mi problemów, poza opiekunem roku – z którym miałam wtedy drugi już przedmiot. Podczas konsultacji indywidualnych zapytał mnie „jak się rozwiązała tamta sprawa” i wtedy powiedziałam mu wprost o tym, że się leczę psychiatrycznie. Wykładowca zareagował uśmiechem i słowami: „ale pani wie, że to jest głupie, niedojrzałe i po prostu śmieszne, prawda?”. Odmówił mi wszelkiej pomocy, co więcej – zaliczenie jego przedmiotu polegało na wykonaniu projektu w parach, wykładowca więc porozmawiał z osobą, z którą byłam w parze i powiedział jej, że ma mnie zostawić samą i robić samej, bo ja w jego opinii mogłam tę osobę jedynie pociągnąć na dno. Ta sytuacja przelała czarę goryczy, od razu złożyłam wniosek o urlop dziekański, z którego ostatecznie nigdy nie wróciłam. Ale od zaufanych osób wiem, że ten wykładowca, na-

wet, gdy mnie już fizycznie nie było na uczelni, opowiadał o mojej sytuacji i się śmiewał (W2).

Do doświadczanych trudności relacyjnych z wykładowcami dochodzą również, chociaż bardzo rzadko, trudności relacyjne w grupie studenckiej. Zdarzają się one jednak sporadycznie, studenci w znacznej większości pozytywnie wypowiadają się o relacjach z kolegami i koleżankami z roku, pewne nieporozumienia mogą wynikać, ze „studenckiej zazdrości”, mniemania, iż student z niepełnosprawnością otrzymuje lepsze oceny, albo łatwiej jest mu/jej zdać egzamin, ponieważ wykładowca spogląda łaskawszym okiem. Bardzo często studenci neuroatypowi nie mówią o swojej kondycji, obawiając się odrzucenia oraz negatywnej rówieśniczej oceny.

Inni studenci nie wiedzą o mojej niepełnosprawności (W5).

Ze studentami sprawa jest bardziej skomplikowana, regularnie spotykam się z niezrozumieniem, zdarzają się też słowa sugerujące zazdrość/złość, że „mam inne egzaminy, pewnie łatwiejsze” (egzaminy ustalane w indywidualnych terminach, ze zmianą formy z pisemnej na ustną), (W2).

W swoich wypowiedziach studenci, prezentując indywidualną perspektywę, próbowali określić również inne doświadczane trudności, zaprezentować perspektywę swoich potrzeb oraz sformułować zakres oczekiwanego wsparcia, które ułatwiłoby im proces studiowania. Studenci wymienili następujące trudności: niedostosowane do percepcji, możliwości i potrzeb studenckich warunki zaliczeń, przeciążenie wymaganiami, nieudostępnianie materiałów, trudności w robieniu notatek. Studenci wymieniali również cały szereg, niezwerbalizowanych wykładowcom, indywidualnych potrzeb, takich jak: przemieszczanie się nauczyciela w sali wykładowej, formułowanie bardzo jasnych, precyzyjnych, konkretnych komunikatów o warunkach zaliczenia czy grafiku zajęć. Dla studentów w spektrum autyzmu ta stałość i klarowność jest bardzo ważna, ponieważ każda nieoczekiwana zmiana powoduje napięcie. Bardzo znacząca jest również wypowiedź jednej ze studentek, która boi się rozmawiać z wykładowcami o swoich trudnościach i potrzebach, czuje się niekomfortowo, gdy ma je objawić, prosząc jednocześnie o ewentualne wsparcie.

Niektóre pytania na egzaminach są sformułowane w niewystarczająco jasny sposób, a kiedy już jestem na etapie zaliczania przedmiotu, głupio mi zwrócić na to uwagę, ponieważ nie chce sprawiać dodatkowych problemów (W1).

Zdarzają się egzaminy, na których prowadzący wyświetlają pytania na slajdach, przez co zamiast skupiać się na faktycznej treści, trzeba próbować rozczytać je szybko z końca sali (W12).

Bardzo nie chciałabym prezentować niczego na forum grupy ani prowadzić warsztatów, nie chciałabym również być odpytywana w ramach zaliczenia, chciałabym wiedzieć dokładnie, jaki jest plan na obecne i kolejne zajęcia (aby się przygotować mentalnie), żeby wiedzieć, na czym będzie polegało zaliczenie i co dokładnie obowiązuje (bo zazwyczaj z tym jest problem) i żeby dostawać materiały na bieżąco. Tylko problem jest taki, że bardziej niekomfortowe niż brak tych wszystkich udogodnień jest dla mnie proszenie o nie prowadzących. Boję się ich reakcji, bo przecież studiuję psychologię i muszę umieć prezentować i występować na forum (W13).

Wraz z określeniem swoich trudności studenci próbowali scharakteryzować swoje potrzeby oraz nakreślić jakiego wsparcia oczekują. Wśród ich wypowiedzi można wyodrębnić skorelowane ze sobą trudności/potrzeby/wsparcie dotyczące następujących obszarów: indywidualizacji zaliczeń, wydłużenia czasu egzaminów, możliwości zamiany egzaminu pisemnego na ustny, dostosowania kryteriów oceniania, dostosowania dynamiki wykładu do potrzeb studentów słabosłyszących, tworzenia bardziej przyjaznego planu zajęć, bez okienek, posiadania wyrozumiałości dla studenckiej neuroróżnorodności, zwiększenia limitu nieobecności na zajęciach, wydłużenia przerwy, uporządkowania informacji na stronie internetowej, organizacji częstszych spotkań informacyjnych dla studentów z niepełnosprawnościami.

Przydałyby się trochę dłuższe przerwy i krótsze zajęcia, nawet jeśli miałyby być ich więcej, bo wolałabym mieć 5 zajęć jednego dnia, które by trwały po założymy 1–1,5 godz. niż blok 5-godzinny jednego wykładu; planuję się zapisać na parę przedmiotów, z których są tylko jedno zajęcia np. 8-godzinne i – pomimo ogromnej chęci uczestnictwa – nie mam pojęcia, jak sobie poradzę. Szczerze – nie mam pojęcia czy potrzebuję wsparcia od uczelni, a jeśli tak, to nie wiem czego mogłabym oczekiwać. Jestem tylko jednostką i ciężko byłoby dopasować do mnie zajęcia, albo planować coś przede mną. Nauczyłam się dostosowywać, przynajmniej z perspektywy drugiej osoby, tak to wygląda (W13).

Na pewno uporządkowanie informacji na stronie internetowej. Jest tam dość duży bałagan i dużo szybciej można znaleźć informacje, wyszukując hasło w przeglądarce niż na stronie docelowej. Duży stres wynika z problemów z zapisami na przedmioty, zwłaszcza w roku obecnym, gdzie osoby, które tym się zajmują, nie są w stanie odpowiedzieć na pytania odnośnie zapisów. Problematyczne jest także znajdowanie informacji kontaktowych czy godzin konsultacji do prowadzących. W sumie to jest tak ogólnie duży problem z przepływem informacji. Najbardziej stresującą częścią studiowania jest cała biurokracja (W10).

Bardzo przyjazne byłoby spotkanie na początku każdego roku dla osób z niepełnosprawnościami, aby mogły dowiedzieć się, jakie są faktyczne formy wsparcia. Dla mnie dużym problemem jest zgłosić się o pomoc, mimo że kilkakrotnie już jej potrzebowałam. Byłoby mi łatwiej, gdybym na początku mogła się zapoznać z osobami, z którymi mo-

głabym się kontaktować. Byłoby super dostawać faktyczny wykaz literatury, zagadnień i innych przydatnych informacji od prowadzących, bo informacje z sylabusa (do którego przez zmianę systemu nie ma i tak obecnie możliwości dostępu) często mijają się z prawdą. Dość dosłownie traktuję dane mi wytyczne, staram się skrupulatnie realizować plan, co okazuje się w zatrważającej liczbie przypadków niepotrzebne i mam poczucie marnowania czasu (W5).

Zrozumienia, że pewnych rzeczy – np. mogących się zdarzyć długich nieobecności związanych z moimi chorobami przewlekłymi – nie przeskoczę, i że moje potrzeby są rzeczywistymi potrzebami, nie wymysłami (W2).

Wydłużenie czasu podczas egzaminów pisemnych oraz możliwość zdawania egzaminów np. w formie ustnej (W14).

Przede wszystkim umożliwienie mi przez wykładowców czytania z ruchu warg, czyli nieprzemieszczania się po sali i patrzenia na mnie, gdy mówię. Również dostosowanie kryteriów oceniania. Ubiegałam się również o system FM, który bardzo by mi pomógł słyszeć wykładowców i wyeliminowałby problem przemieszczania się wykładowców po sali, ale niestety nie otrzymałam go, ponieważ nie był dostępny (W9).

Większego zrozumienia tego, że ADHD to nie lenistwo (W1).

Zwiększenia limitu nieobecności na zajęciach, albo stworzenia alternatywnych możliwości nadrobienia zajęć. Znalazienia przez uczelnię asystenta dydaktycznego, który pomagałby mi w rozmowach z dziekanatem czy załatwianiem spraw z prowadzącymi zajęcia (W4)

Ujednolicony plan zajęć (jeśli w ciągu dnia ma się zbyt wiele okienek, zajęcia są „rozrzucone” w ciągu doby utrudnia to umówienie rehabilitacji), działające windy, specjalnie dostosowane zajęcia i formy zaliczeń wychowania fizycznego (W5).

Większy limit dostępnych nieobecności na zajęciach, możliwość nadrobienia zajęć, wydłużenie czasu na testach, pomoc przy załatwianiu spraw biurowatycznych, potrzeba wydłużenia czasu na oddawanie prac zaliczeniowych (W7).

W podsumowaniu swoich wypowiedzi, studenci z niepełnosprawnościami, studenci neuroróżnorodni, Wydziałowi Nauk Społecznych UG wystawili pozytywną ocenę, uznając tę przestrzeń za przyjazną oraz sprzyjającą inkluzji. Ważąc mocne i słabe strony procesu studiowania, dając wskazówki do zmian, ostatecznie uważają, pomimo wielu krytycznych głosów, że jest to dobre do nauki i własnego rozwoju miejsce.

Relacje na przyzwoitym poziomie, brak niezrozumienia. Dobry kontakt w relacjach studentka z nauczycielem – ludzie z roku oraz studentka (W1)

Z innymi studentami mam bardzo dobrą relację, moja grupa bardzo rozumie moją niepełnosprawność i również mi pomaga. Z wykładowcami jest różnie, większość się dostosowuje, ale niektórzy mają z tym duży problem (W9)

Jako że studiuje pedagogikę specjalną, są wśród nas głównie osoby otwarte i posiadające odpowiednią wiedzę, aby być dla osób z niepełnosprawnościami przyjaznymi (W2).

Jest w porządku, chociaż niektórym wykładowcom brakuje zrozumienia (W10).

Relacje ze studentami i wykładowcami oceniam pozytywnie. Proces studiowania również (W12).

Są wspaniali wykładowcy, ale też tacy, których mam nadzieję już nigdy nie spotkać. Niestety nie ma skutecznych metod przeciwdziałania mobbingowi ze strony wykładowców, a głos studentów jest marginalizowany. Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami nie zapewnia odpowiedniego wsparcia (W7).

Prowadzący są raczej przyjaźnie nastawieni, inni studenci również (W11).

Ja osobiście w tym momencie nie oczekuję ani nie potrzebuję żadnego wsparcia poza tym, które już dostaję (W15).

Podsumowanie

Uniwersytet Gdański jest w procesie kształtowania włączającej kultury, kreowania włączającej polityki i wdrażania włączających praktyk (Ainscow, Booth 2002). W ramach tego procesu niezwykle ważne jest realizowanie celów zrównoważonego rozwoju w edukacji, minimalizujących nierówności oraz sprzyjających budowaniu wspierającej i akceptującej różnorodność akademickiej społeczności. Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego również podąża tą drogą. Kreowanie inkluzyjnej przestrzeni edukacyjnej jest długofalowym procesem, angażującym wszystkie podmioty odpowiedzialne za tworzenie przyjaznej akademickiej wspólnoty oraz uruchamiającym myślenie o wielu płaszczyznach zmian. Zebrane w tym pilotażowym projekcie badawczym studenckie wypowiedzi kierują w stronę obszarów problemowych, związanych z relacjami, rozumieniem potrzeb oraz rozumieniem neuroróżnorodności. W procesie budowania włączających akademickich społeczności jest obecnie czas na rozwijanie inkluzyjnych praktyk, na konstruowanie szkoleń wspierających wykładowców, aby lepiej rozumieli różnorodne potrzeby studentów z niepełnosprawnościami oraz studentów neuroróżnorodnych. Wielu studentów ukrywa swoje trudności, boi mówić się o nich wykładowcom, wielu studentów w spektrum autyzmu doświadcza przeciążenia zarówno sensorycznego, jak i psychicznego. Być może brakuje w wielu przypadkach dialogu oraz zaufania. Raport o neuroróżnorodności na polskich uczelniach wykazuje, że studenci w spektrum autyzmu, z ADHD czy dysleksją, mają bardzo ograniczony dostęp do wsparcia ukierunkowanego na ich trudności, ich wypowiedzi „wskazują na wiele barier w dostępie do wsparcia, w tym na trudności z uzyskaniem informacji o usługach, nieadekwatną ofertę,

a także wymagania formalne dotyczące posiadania diagnozy albo orzeczenia o niepełnosprawności. Przeszkodą może być ponadto niechęć do ujawniania diagnozy, związana m.in. z lękiem przed stygmatyzacją i odrzuceniem” (Pisula, Płatos i in. 2024: 230). Studenci w spektrum autyzmu, studiujący na WNS UG, również akcentują podobne trudności związane z lękiem przed ujawnieniem diagnozy oraz doświadczeniem ogromnego psychicznego wysiłku i zmęczenia. Podobne doświadczenia studentów wybrzmiewają w badaniach przeprowadzonych przez Brewer, Urwin, Witham, w których autorzy zauważają, że szkolnictwo wyższe stawia studentom wysokie wymagania, w związku z czym zgłaszają oni, że całą swoją energię poświęcają na naukę: „czuję się, jakbym umierał, całą energię poświęcam na to, żeby po prostu przeżyć, pod koniec dnia jestem wyczerpany, nie mam energii na nic” (2023: 112).

Studenci z niepełnosprawnościami oraz studenci neuroróżnorodni, studiujący na WNS UG, postulują następujące zmiany: szkolenia dla wykładowców o potrzebach osób z niepełnosprawnościami i osób neuroatypowych, w tym o sposobach komunikacji z tymi studentami, o umiejętności formułowania jasnych, precyzyjnych, pisemnych instrukcji do zadań, zapewnienie większego wsparcia ze strony Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami UG – pomoc w znalezieniu asystenta dydaktycznego, pomoc w zorganizowaniu indywidualnej organizacji studiów, poszerzenie wiedzy wykładowców na temat spektrum autyzmu i potrzeb studentów z autyzmem, wprowadzanie dostosowanych warunków egzaminacyjnych, zrozumienie różnych potrzeb studentów, dostosowanie materiałów dydaktycznych, ustalenie jasnych zasad udostępniania materiałów dydaktycznych przez wykładowców (możliwość nagrywania wykładów), zapewnienie wsparcia psychologicznego, stworzenie sali wyciszeń dla osób ze spektrum autyzmu, zmiana oświetlenia na uniwersytecie, zwiększenie limitu nieobecności na zajęciach i stworzenie alternatywnych sposobów nadrobienia zaległości.

Wyniki tego pilotażowego badania pozwoliły zidentyfikować szereg problemów, które sugerują, że pomimo polityki inkluzji oraz legislacyjnego wsparcia procesu studiowania, studenci z niepełnosprawnościami nadal napotykają bariery w uczestnictwie i integracji, a przełamanie ich powinno bazować na kreowaniu zindywidualizowanych praktyk, opartych na wiedzy, dialogu i zaangażowaniu. Jak zauważa Kendall: „wydaje się, że istnieje jedno uniwersalne podejście do wspierania studentów z niepełnosprawnościami, jednak takie uogólnione myślenie nie przynosi pozytywnego skutku. Zindywidualizowane wsparcie wiąże się z kosztami, z którymi musimy się zmierzyć” (2016: 10). Warto również pamiętać, jak wskazuje Gajdzica (2015: 227), że systemowo rozumiany paradygmat równych szans, a w jego ramach zasady postępowania ze studentami z niepełnosprawnościami: subiektywność dialogu, wsparcie, integracja i pełne uczestnictwo,

indywidualne i elastyczne podejście, są jedynie punktem wyjścia do ich aktywizacji i ich rzeczywistego włączenia do społeczności akademickiej.

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE. Bristol.
- Bełza M. (2017), *Dorosłość osób niepełnosprawnych studiujących – podwójna dialektyka studiowania, czyli wybrane kategorie analityczne wyjaśniające sytuację studentów niepełnosprawnych* [w:] M. Bełza, Z. Gajdzica, D. Prysak (red.), *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Arka.
- Błachowicz J. (2017), *Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Prima Educatione; DOI: 10.17951/PE/2017.1.21.
- Brewer G., Urwin E., Witham B. (2023), *Disabled student experiences of higher education*, *Disability & Society*, 40(1): 108–127; <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2263633>.
- Byra S., Parchomiuk M. (2010), *Psychospołeczne przystosowanie studentów z niepełnosprawnością* [w:] S. Byra, M. Parchomiuk (red.), *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo UMCS.
- Byra S., Parchomiuk M. (2012), *Społeczność akademicka wobec osób niepełnosprawnych – percepcja studentów z niepełnosprawnością*, *Polityka Społeczna*, 1.
- Cierpiałowska T. (2009), *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, Wydawnictwo Naukowe UP.
- Cierpiałowska T., Trojańska M. (2007), *Poczucie osamotnienia u studentów z niepełnosprawnością* [w:] C. Kossakowski, A. Krause, A. Żyta (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Czerw M., Karpuszenko E., Kukla D. (2019), *Niepełnosprawni w szkolnictwie wyższym – stan obecny i perspektywy*, *Szkoła – Zawód – Praca*, 18; DOI: 10.34767/SZP.2019.02.09.
- Degener T. (2017), *A New Human rights model of disability* [w:] V. Della Fina, R. Cera, G. Palmisano (red.), *The United Nations Convention on the rights of persons with disabilities*, Springer, Cham; https://doi.org/10.1007/978-3-319-43790-3_2.
- Delors J. (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO.
- Denzin N., Lincoln Y. (2014), *Metody badań jakościowych*, PWN.
- Gajdzica Z. (2019), *Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością*, *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33.
- Gajdzica Z. (2015), *Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości*, *Rocznik Lubuski*, t. 41/2.
- Gajdzica Z., Skotnicka B., Pawlik S., Bełza-Gajdzica M., Trojanowska M., Prysak D., Mrózek S. (2021), *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*, MEiN.
- Garbat M. (2011), *Młodzież z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim* [w:] H. Ochonczenko, M. Czerwińska, M. Garbat (red.), *Osoby z niepełnosprawnością w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza UZ.
- Garbat M., Paszkowicz M. (2015), *Studenci z niepełnosprawnościami na polskich uczelniach*, *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 3, 10; DOI: 10.18559/SOEP.2015.10.7.

- Giddens A. (2012), *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kendall L. (2016), *Higher education and disability: Exploring student experiences*, Cogent Education, 3(1); <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1256142>.
- Mikrut A. (2013), *Kształcenie integracyjne na poziomie wyższym w kontekście podmiotowości studenta z niepełnosprawnościami* [w:] B. Tylewska-Nowak, W. Dykcik (red.), *Student z niepełnosprawnościami w szkole wyższej*, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pisula E., Płatos M., Banasiak A., Danielewicz D., Gosztyła T., Podgórska-Jachnik D., Pyszkowska A., Rumińska A., Winczura B. (2024), *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących w spektrum autyzmu, z ADHD, z dysleksją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Raport NIK (2018), *Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych*; <https://www.nik.gov.pl/plik/id,18218,vp,20815.pdf>, Warszawa, dostęp 1.10.2025.
- Sendyk M. (2005), *Psychiczne przystosowanie studentów niepełnosprawnych na wyższej uczelni* [w:] H. Ochonczenko, G. Miłkowska (red.), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skalska K. (2022), *Kształcenie studentów z niepełnosprawnościami jako wyraz społecznej odpowiedzialności Uniwersytetu*, *Rocznik Pedagogiczny*, 45; <https://doi.org/10.14746/rp.2022.45.5>.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogiką leczniczą*, Harmonia Universalis.
- Shaw A. (2021), *Inclusion of disabled higher education students: why are we not there yet?*, *International Journal of Inclusive Education*, 28(6): 820–838; <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968514>.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2020), *Konstruktywizm i pedagogika różnorodności w kontekście edukacji włączającej*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4/51; <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.12>.
- Szumski G. (2021), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN.
- Szumski G. (2019), *Koncepcja edukacji włączającej* [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski, *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo FRSE.
- Sztobryn-Giercuszkiwicz J. (2018), *Szanse i ograniczenia kształcenia akademickiego osób z niepełno sprawnościami w Polsce – perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.

Źródła internetowe

- <https://ug.edu.pl/o-uczelni/uniwersytet-gdanski/ug-w-liczbach> [dostęp 20.01.2025].
- [bon.ug.edu.pl](https://stat.gov.pl) [dostęp 20.01.2025].
- <https://stat.gov.pl/> [dostęp 20.01.2025].