

Dorota Chimicz

ORCID: 0000-0001-9531-4376

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Uniwersalność w projektowaniu procesu dydaktycznego studentów z niepełnosprawnością. Konceptcja UDL dla szkolnictwa wyższego

Prawo do nauki stanowi nieodzowny element katalogu podstawowych praw człowieka zapisanych we współczesnych ustawach zasadniczych oraz licznych konwencjach czy uregulowaniach prawnych. W zakresie dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnością na gruncie obowiązującego stanu prawnego nie ma w zasadzie w Polsce barier formalnych (prawnych), niemniej dostępne dane statystyczne pokazują, że aktualnie osoby legitymujące się orzeczeniem o niepełnosprawności stanowią w naszym kraju 1,9% ogółu studentów, co wskazuje na wciąż zbyt mały udział tej grupy w edukacji na poziomie wyższym. Niniejszy artykuł ma na celu wskazanie aktualnej sytuacji osób z niepełnosprawnością podejmujących kształcenie w uczelniach wyższych oraz możliwych rozwiązań związanych z organizacją procesu dydaktycznego, sprzyjających zwiększaniu dostępności kształcenia na tym poziomie dla osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, opartych na Konceptcji projektowania uniwersalnego w uczeniu się (UDL).

Słowa kluczowe: projektowanie uniwersalne, UDL, szkolnictwo wyższe, niepełnosprawność, dostępność, proces dydaktyczny

Universality in designing the didactic process of students with a disability. UDL for higher education

The right to education is an indispensable element of the catalogue of basic human rights enshrined in contemporary fundamental laws and numerous conventions and legal regulations. In terms of access to education for people with disabilities under the applicable law, there are generally no formal (legal) barriers in Poland, but the available statistical data show that currently people with a certificate of disability in our country constitute 1.9% of the total number of students, which indicates that the share of this group in higher education is still insufficient. This study aims to indicate the current situation of people with disabilities undertaking education at universities and possible solutions related to the organization of the didactic process, conducive to increasing the availability of education at this level for people with diverse educational needs, based on the concept of Universal Design for Learning (UDL).

Key words: universal design, UDL, higher education, disability, accessibility, didactic process

Wprowadzenie

Prawo do nauki stanowi nieodzowny element katalogu podstawowych praw człowieka zapisanych we współczesnych ustawach zasadniczych oraz licznych konwencjach czy uregulowaniach prawnych. Jego gwarancje na gruncie polskim zawarte są m.in. w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku, w art. 70 ust. 1 i 4. Zgodnie z zawartymi w niej zapisami możemy mówić o prawie do nauki w ścisłym tego słowa znaczeniu, rozumianym jako prawo do uczenia się (pobierania nauki) oraz prawie do nauki w szerszym sensie (prawo do wykształcenia). W tym szerokim ujęciu prawo do nauki odnosi się także do pobierania nauki na poziomie szkolnictwa wyższego (por. Jarosz-Żukowska, Żukowski 2014). Zapisy ustawy zasadniczej (art. 70 ust. 2 zd. 1) gwarantują jego realizację na zasadzie równości w dostępie, mającej charakter tzw. *równości szans*, oznaczającej zakaz dyskryminowania „z jakiegokolwiek przyczyny”. Odwołanie do tej zasady odnajdziemy także w ratyfikowanej przez Polskę w 2006 roku Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych¹ (KPON) zobowiązującej Państwa Strony do zapewnienia włączającego systemu kształcenia umożliwiającego integrację osób z niepełnosprawnością na wszystkich poziomach edukacji. Polska przyjmując na siebie zobowiązania z niej płynące zapewniła, że osoby te będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami.

W zakresie dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnością na gruncie obowiązującego stanu prawnego nie ma w zasadzie w naszym kraju barier formalnych (prawnych). Przypatrzmy się zatem, w jakim stopniu osoby z niepełnosprawnością rzeczywiście korzystają ze swoich praw i podejmują kształcenie na poziomie wyższym. Dane zgromadzone podczas ostatniego Narodowego Spisu Ludności przeprowadzonego w 2011 roku wskazują, że odsetek niepełnosprawnych osób z wyższym wykształceniem wynosił 7,6%. Natomiast w grupie osób w pełni sprawnych współczynnik ten to 17,5%. W ciągu następnych kilku lat te dysproporcje jeszcze się zwiększyły – z 9% do 26% (por. dane BAEL GUS).

Zmiany demograficzne obserwowane w ostatnich kilku latach odbijają się także na liczbie studentów. Jak podaje Główny Urząd Statystyczny (GUS) w ostatnich latach liczba studentów z niepełnosprawnością, podobnie jak i studentów pełnosprawnych, systematycznie zmniejszała się (z 30 096 w roku akademickim 2010/2011 do 21 240 w roku akademickim 2019/2020). Systematyczny spadek zaobserwowano również w odniesieniu do liczby absolwentów (z 7 011 w roku akademickim 2010/2011 do 5 744 osób w roku akademickim 2019/2020).

¹ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169).

Aktualnie studenci legitymujący się orzeczeniem o niepełnosprawności stanowią w Polsce 1,9 % ogółu studentów (por. tab. 1).

Tabela 1. Liczba studentów w latach 2010–2020

Rok akademicki	Studenci ogółem	Studenci z niepełnosprawnością	Odsetek niepełnosprawnych do pełnosprawnych
	(w liczbach bezwzględnych)		(w %)
2010/2011	1 841 251	30 096	1,6
2011/2012	1 764 060	30 249	1,7
2012/2013	1 676 927	31 613	1,9
2013/2014	1 549 877	28 940	1,9
2014/2015	1 469 386	27 730	1,9
2015/2016	1 405 133	26 341	1,9
2016/2017	1 348 822	25 121	1,9
2017/2018	1 291 870	23 828	1,8
2018/2019	1 230 254	22 046	1,8
2019/2020	1 215 307	21 240	1,7

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS – „Szkoły wyższe i ich finanse”.

Musimy jednak pamiętać, że dane prezentowane w corocznych raportach GUS nie oddają rzeczywistej liczby studentów z niepełnosprawnością, obejmują one bowiem tylko te osoby, które zgłosiły na uczelni posiadanie orzeczenia o niepełnosprawności. Należy przypuszczać, że osób z niepełnosprawnością biologiczną (np. przewlekle chorych, czasowo niepełnosprawnych z powodu wypadków itp.), a nieposiadających dokumentu potwierdzającego niepełnosprawność jest na polskich uczelniach znacznie więcej.

Jak podkreślają E. Gorczycka i T. Kanasz, prowadzenie dokładnej ewidencji utrudniają na uczelniach „przepisy Ustawy o ochronie danych osobowych oraz ukrywanie niepełnosprawności przez znaczną część niepełnosprawnych studentów” (Gorczycka, Kanasz 2014: 18). Odnosząc zaprezentowane dane statystyczne do procentowego udziału osób z niepełnosprawnością do ogólnej liczby ludności Polski zauważamy, że liczba osób prawnie i/lub biologicznie niepełnosprawnych wynosi obecnie 12,2% (www.gov.pl/web/rodzina/osoby-niepełnosprawne, dostęp: 25.09.2021). Mając świadomość, iż odniesienie to w kontekście udziału studentów z niepełnosprawnością w edukacji na poziomie wyższym jest dalece nieprecyzyj-

ne ze względu na to, że częstość występowania niepełnosprawności jest związana z wiekiem, a studenci reprezentują w znacznej większości ludzi młodych, możemy wysnuć wniosek, że podana wyżej wartość 1,9% odnosząca się do liczby osób z niepełnosprawnością wśród osób w wieku akademickim, wskazuje na wciąż zbyt mały udział tej grupy w edukacji na poziomie wyższym. Warto by za A. Mikrutem zadać sobie pytanie, czy „za formalnym daniem praw powinny iść konkretne rozwiązania wspierające partycypację tychże osób w edukacji akademickiej?” (Mikrut 2013:53). Niniejsze opracowanie ma na celu wskazanie możliwych rozwiązań związanych z organizacją procesu dydaktycznego sprzyjających zwiększaniu dostępności kształcenia na poziomie wyższym dla osób z niepełnosprawnościami.

Kształcenie akademickie osób z niepełnosprawnościami – uwarunkowania, realia, perspektywy zwiększania dostępności

Niezwykle ważnym zagadnieniem wpływającym na przebieg kształcenia jest realna dostępność polskich szkół wyższych dla osób z niepełnosprawnościami. Kwestię dostępności programów studiów na polskich uczelniach reguluje ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym*, w której wśród podstawowych zadań uczelni wymieniono „stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych” (Dz. U. 2012, poz. 572 ze zm.) oraz wspomniany art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, nakładający na Państwa Strony obowiązek zapewnienia racjonalnych dostosowań dla osób niepełnosprawnych, definiowanych w art.2 jako „konieczne i stosowne modyfikacje i adaptacje niepowodujące za sobą nieproporcjonalnych i niepotrzebnych utrudnień, które to modyfikacje i adaptacje są niezbędne w określonych przypadkach dla zapewnienia osobom niepełnosprawnym możliwości egzekwowania i korzystania z wszystkich praw człowieka i fundamentalnych swobód” .

Problem dostępności szkół wyższych został podjęty przez Komisję ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych, funkcjonującej przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), którego Prezydium 2 czerwca 2016 roku przyjęło Uchwałę w sprawie wyrównywania szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami w dostępie do kształcenia w szkołach wyższych. W załączniku do w/w uchwały KRASP opracowała 7 zasad wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami. Są nimi:

- 1) *Indywidualizacja* – przez którą rozumie się wszelkie adaptacje procesu kształcenia osoby z niepełnosprawnością dostosowane do jej indywidualnych potrzeb edukacyjnych, wynikających ze specyfiki stanu jej zdrowia oraz specyfiki zajęć, w tym także warunków, w jakich się one odbywają.

- 2) *Podmiotowość* – rozumiana jako uznanie prawa osoby z niepełnosprawnością do zachowania własnej autonomii, wyrażającej się poprzez pełną odpowiedzialność za swoje decyzje i rozwój osobisty.
- 3) *Rozwijanie potencjału osoby niepełnosprawnej w związku z realizowanym przez nią procesem kształcenia* – osiągane poprzez poszukiwanie takich adaptacji, które pozwalałyby studentowi z niepełnosprawnością na realizację zajęć przewidzianych w programie studiów a tym samym nabywać wiedzę i rozwijać praktyczne umiejętności.
- 4) *Racjonalność dostosowania* – gwarantująca skuteczne wyrównywanie szans studenta z niepełnosprawnością z zachowaniem standardu akademickiego jednocześnie uwzględniająca ekonomiczny aspekt proponowanych adaptacji, aby poniesiony koszt lub wysiłek związany z jej wprowadzaniem nie był zbyt duży.
- 5) *Utrzymanie standardu akademickiego* – oznacza, że przygotowane adaptacje powinny gwarantować zachowanie kluczowych elementów procesu realizacji programu studiów obowiązujących wszystkich studentów.
- 6) *Adaptacje najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć* – oznaczające poszukiwanie takich rozwiązań, które nie mają charakteru przywileju dla osoby niepełnosprawnej, ale w sposób racjonalny wyrównałyby jej szanse w zakresie możliwości realizacji procesu kształcenia uznanego za optymalny na danych zajęciach.
- 7) *Równe prawa i obowiązki* – przejawiające się w zapewnieniu praw i równym traktowaniu wszystkich studentów, bez względu na poziom ich sprawności, jak i egzekwowaniu wypełniania obowiązków studenckich (załącznik do Uchwały 52, 2016).

Prowadzone badania naukowe czy raporty organów kontroli dotyczące doświadczeń osób z niepełnosprawnością podejmujących kształcenie akademickie sugerują, że pomimo zdecydowanej poprawy warunków studiowania na polskich uczelniach na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia, napotykają one szereg wyzwań i barier w pełnym dostępie i uczestnictwie w szkolnictwie wyższym (Moroń 2014, Bolińska 2016; Sztobryn-Giercuskiewicz 2016; Raport NIK 2019; Raport z badań jakościowych..., 2020).

Wyniki badania zrealizowanego na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich przez konsorcjum firm Bluehill Solutions i Quality Watch w 2014 roku, wskazują bariery, na które napotykają studenci z niepełnosprawnościami oraz pracownicy uczelni odpowiedzialni za stwarzanie im odpowiednich warunków do edukacji. Mimo że przedstawione w raporcie *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia* (2015) wyniki przeprowadzonego badania nie są reprezentatywne dla całego środowiska akademickiego w Polsce, ze względu na to,

iż wzięło w nim udział zaledwie kilkanaście wybranych uczelni z 434 szkół wyższych prowadzących działalność w roku akademickim 2014/2015, to warto zwrócić uwagę na pewne problematyczne z punktu widzenia kształcenia studenta z niepełnosprawnością obszary, do których zaliczono:

1. stereotypowe postrzeganie niepełnosprawności przez studentów pełnosprawnych i nauczycieli akademickich i niska wiedza na temat potrzeb studentów z niepełnosprawnościami;
2. niedostępność niektórych uczelni lub kierunków dla osób z niepełnosprawnościami;
3. niedostępność niektórych zajęć dla osób z niepełnosprawnościami;
4. brak właściwej współpracy pomiędzy Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego a uczelniami wyższymi;
5. uzależnianie decyzji o przyznaniu wsparcia od posiadania aktualnego orzeczenia o niepełnosprawności;
6. brak systemowego wsparcia osób z niepełnosprawnościami w kształceniu ustawicznym;
7. ograniczenia w dostępie do stypendium specjalnego;
8. ograniczenia w zakresie współpracy ze studentami z niepełnosprawnościami, wynikające z procedur dotyczących ochrony danych wrażliwych;
9. brak lub ograniczone dostosowania materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb studenta z niepełnosprawnością;
10. bariery architektoniczne i komunikacyjne;
11. trudności z transportem studentów z niepełnosprawnościami poza terenem uczelni;
12. brak lub niewłaściwa współpraca z tłumaczami języka migowego (*Dostępność edukacji akademickiej...*, 2015).

Przez kolejne lata uczelnie akademickie podejmowały działania na rzecz zapewnienia studentom i doktorantom z niepełnosprawnością warunków umożliwiających im pełny udział w procesie kształcenia i w badaniach naukowych, dążąc tym samym do osiągnięcia celów wyrażonych w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Wyniki tych działań opisano w opublikowanym w 2018 roku przez NIK raporcie pokontrolnym obejmującym okres pomiędzy styczniem 2015 roku a marcem 2018 roku. Kontrolą objęto Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz 15 akademickich i zawodowych uczelni wyższych (w tym jedną w ramach kontroli rozpoznawczej). Rezultaty przeprowadzonej kontroli pokazały, że większość uczelni (89%) wprowadziła przyjazne kandydatom z niepełnosprawnościami zasady rekrutacji, dające im możliwość dostosowania egzaminów praktycznych do ich potrzeb i możliwości.

Powszechne okazały się także dobre praktyki w zakresie identyfikacji indywidualnych potrzeb studentów i doktorantów z niepełnosprawnością (87%), a także wsparcia organizacyjnego dotyczącego właściwej organizacji warunków ich kształcenia (93%). W obszarze wsparcia dydaktycznego kontrolowane uczelnie najczęściej ograniczały się do zapewnienia studentom z niepełnosprawnością możliwości organizacji indywidualnego toku studiów, ustanowienia opiekunów wydziałowych i asystentów osób niepełnosprawnych oraz wyposażenia bibliotek i niektórych sal wydziałów i instytutów w sprzęt wspierający w procesie kształcenia. W trakcie kontroli okazało się, że największe trudności w dostępie do treści kształcenia mają studenci z niepełnosprawnością sensoryczną. Rzadkością były takie formy wsparcia dydaktycznego tej grupy studentów, jak stanowiska wyposażone w odpowiedni sprzęt (np. laptopy z dostępem do Internetu i wbudowanymi narzędziami – lupa, powiększenie czcionki), dostosowywanie pisemnych materiałów dydaktycznych udostępnianych studentom słabowidzącym i niewidomym (np. w alfabecie brajla, w większym rozmiarze czcionki lub kontrastowej kolorystyce) czy wreszcie wsparcie studenta słabosłyszącego czy niesłyszącego dzięki wykorzystaniu pętli indukcyjnych, przenośnych systemów FM lub tłumacza języka migowego.

Optymizmem napawa gotowość uczelni wyższych (93%) do podnoszenia świadomości i wiedzy pracowników uczelni w zakresie zagadnień związanych z niepełnosprawnością. 14 z 15 ocenianych szkół wyższych organizowało szkolenia i kursy związane z funkcjonowaniem osób niepełnosprawnych w środowisku akademickim, identyfikacją ich indywidualnych potrzeb, radzeniem sobie z problemami mogącymi wystąpić w procesie dydaktycznym oraz komunikacją w relacjach ze studentami z niepełnosprawnością.

Problemem polskich uczelni są zdaniem organu kontroli nadal występujące bariery utrudniające lub wręcz uniemożliwiające udział studentów i doktorantów z niepełnosprawnością w procesie kształcenia i w badaniach naukowych na takich samych warunkach jak osób pełnosprawnych. Jak wskazują autorzy raportu, pomimo podejmowanych inwestycji i prac remontowych, 13 spośród 15 kontrolowanych uczelni okazało się niedostosowanymi oraz/lub nieprzyjaznymi dla osób z niepełnosprawnością. Problemem było także wyposażenie i stan techniczny wykorzystywanych urządzeń transportowych. Ustalone przypadki niedostosowania obiektów do potrzeb studentów z niepełnosprawnością dotyczyły przede wszystkim:

- występowania barier architektonicznych wewnątrz budynków uczelni, np. schodów i progów bez pochylni i podjazdów lub zbyt wąskich drzwi;
- braku ciągów komunikacyjnych umożliwiających swobodne poruszanie się osób niepełnosprawnych korzystających z wózków inwalidzkich pomiędzy budynkami uczelni,

- braku wyposażenia części dźwigów osobowych w system informacji głosowej lub w wymagane dodatkowe oznakowanie dla osób niewidomych;
- braku oznakowania miejsc dla pojazdów, z których korzystają osoby niepełnosprawne;
- braku odpowiedniego oznakowania schodów (oznaczenia kontrastowego stopnicy i podstopnicy pierwszego i ostatniego stopnia) oraz drzwi wykonanych z przezroczystych tafli szkła;
- braku toalet przystosowanych dla osób niepełnosprawnych na dostępnych im poziomach budynków.

Tabela. 2. Dostępność wyższych uczelni dla osób z niepełnosprawnością wg raportu NIK z 2018 roku

Obszar dostępności	Zakres dostosowań	%
Przyjazne zasady rekrutacji	wyraźnie określone warunki przystąpienia do egzaminów praktycznych, dopuszczające możliwość ich dostosowania do potrzeb i możliwości kandydatów będących osobami niepełnosprawnymi	89
	możliwość zastosowania zmian w trybie i formie egzaminów wstępnych, uwzględniających rodzaj i stopień niepełnosprawności oraz specyfikę danego kierunku studiów	40
Rozpoznawanie potrzeb	podejmowanie z własnej inicjatywy działań zmierzających do ustalenia potrzeb niepełnosprawnych studentów i doktorantów (w zakresie organizacji działalności dydaktyczno-naukowej oraz identyfikacji barier architektonicznych)	87
Wsparcie organizacyjne	rozpoznawanie potrzeb, problemów i oczekiwań	93
	działalność informacyjna skierowana do niepełnosprawnych studentów i doktorantów w zakresie przysługujących im uprawnień oraz możliwych do uzyskania form pomocy, w tym finansowej	
	opiniowanie wniosków dotyczących ustanowienia asystentów studentów z niepełnosprawnością oraz tłumaczy języka migowego	
	udzielanie indywidualnej pomocy w tym m.in. poprzez reprezentowanie interesów oraz wsparcie w zakresie dostosowania warunków kształcenia do potrzeb studentów i doktorantów z niepełnosprawnością wynikających z rodzaju niepełnosprawności	
	inicjowanie przedsięwzięć na rzecz poprawy warunków studiowania zmierzających do wyrównania szans edukacyjnych, w tym m.in. poprzez dostosowanie organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości studentów niepełnosprawnych	
Wsparcie dydaktyczne	możliwość zapewnienia indywidualnego toku studiów	100
	ustanowienie opiekunów wydziałowych i asystentów osób niepełnosprawnych	
	wyposażenie bibliotek i niektórych sal wydziałów i instytutów w sprzęt wspierający w procesie kształcenia	

Obszar dostępności	Zakres dostosowań	%
Wsparcie dydaktyczne (cd.)	zapewnienie w poszczególnych wydziałach i instytutach stanowisk dostosowanych do przedmiotu zajęć i rodzaju niepełnosprawności, które były wyposażone w odpowiedni sprzęt, jak np. laptopy z dostępem do Internetu i wbudowanymi narzędziami – lupa, powiększenie czcionki	7
	udostępnianie, za pośrednictwem prowadzonych wypożyczalni, sprzętu wyrównującego szanse edukacyjne, jak np.: laptopy z oprogramowaniem udźwiękawiającym i powiększającym, dyktafony, skanery mobilne, powiększalniki przenośne, tablety z tłumaczem języka migowego, notatniki brajlowskie, klawiatury dla osób niewidzących lub piszących jedną ręką, odtwarzacze książek cyfrowych	27
	dostosowywanie pisemnych materiałów dydaktycznych udostępnianych studentom niewidzącym i niewidzącym np.: w alfabecie brajla, w większym rozmiarze czcionki lub stonowanej kolorystyce	13
	zastosowanie w aulach, salach dydaktycznych, dziekanatach oraz bibliotekach pętli indukcyjnych lub przenośnych systemów FM	33
	zapewnienie usług tłumacza migowego „on-line”	13
	zapewnienie kadry dydaktycznej i administracyjnej przeszkolonej w zakresie podstaw języka migowego	13
	zapewnienie lektorów języków obcych posiadających kwalifikacje do nauczania osób z dysfunkcją wzroku lub słuchu	20
Zajęcia wychowania fizycznego	organizacja zajęć wychowania fizycznego dostosowana do możliwości i potrzeb studentów z niepełnosprawnością	93
Wsparcie psychologiczne i psychiatryczne	bezpłatna pomoc psychologiczna lub/i psychiatryczna	69
Szkolenia kadry uczelnianej	szkolenia i kursy dotyczące potrzeb osób niepełnosprawnych	93
Dostępność architektoniczna	możliwość udziału studentów i doktorantów z niepełnosprawnością w procesie kształcenia i w badaniach naukowych na takich samych warunkach jak osób pełnosprawnych	53

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych”, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/087/>.

Aktualną sytuację w zakresie dostępności polskich uczelni dla studentów z niepełnosprawnością prezentują wyniki badania zrealizowanego w ramach informacyjno-edukacyjnego projektu „Nauka bez Barrier”, sfinansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Raport z badań opublikowany w maju 2020 roku potwierdza tezę postawioną w raportach z lat ubiegłych, iż sytuacja niepełnosprawnych studentów i pracowników naukowych na polskich uczelniach w ostatnich latach poprawiła się, ale wciąż jest daleka od ideału.

W wielu ośrodkach akademickich nadal występują bariery, które uniemożliwiają studentom z niepełnosprawnością funkcjonowanie na równi z osobami sprawnymi. Okazuje się, że problemem są nie tylko wciąż niedostosowane budynki uczelni (szczególnie te historyczne, których modernizacja nie może zostać przeprowadzona ze względu na ograniczenia stawiane przez lokalnych konserwatorów zabytków) czy nieprzyjazne dla osób z niepełnosprawnościami rozwiązania techniczne, ale również utrzymujące się utrudnienia w dostępie do pełnej oferty dydaktycznej. Interesujące z punktu widzenia tego opracowania są analizy dotyczące stosunku kadry akademickiej do osób z niepełnosprawnością w bezpośrednich sytuacjach interakcyjnych. Autorzy raportu wskazują bowiem potencjalne bariery naruszające zasadę równouprawnienia osób z niepełnosprawnością w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym. Znalazły się tu:

1. *Konieczność walki o swoje prawa* – wynikająca z braku inicjatywy ze strony pracowników, utrwalonego stereotypowego rozumienia niepełnosprawności, stawiania wymagań nieuwzględniających realnych możliwości studentów z niepełnosprawnością czy braku ujednoczonych reguł dotyczących sposobów komunikowania się.
2. *Nieoczywista chęć wsparcia* – przejawiająca się w oczekiwaniu, że to student z niepełnosprawnością dostosuje się do standardów pracy akademickiej, a także brakiem akceptacji dla wybranych form wsparcia (np. stałej obecności asystenta na zajęciach czy zaliczeniach).
3. *Niewiedza i brak kompetencji* – skutkujące brakiem umiejętności rzetelnej oceny nakładu pracy włożonej przez studenta z niepełnosprawnością i jej efektu, moderowania pracy grupowej z jego udziałem, obsługi specjalistycznego sprzętu, udzielania pierwszej pomocy czy wreszcie redukcji bariery psychologicznej między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi uczestnikami procesu kształcenia (*Raport z badań jakościowych...*, 2020: 45).

Opisane wyżej starania szkół wyższych w zakresie podnoszenia dostępności wpisują się w proces włączania studentów z niepełnosprawnością w główny nurt kształcenia na poziomie akademickim, urzeczywistniając tym samym postulat tworzenia środowisk kształcenia/uczenia się dostępnych dla wszystkich. Zapewnienie w pełni włączającego środowiska uczenia się jest procesem złożonym, a stworzenie kultury zaangażowania i włączenia, która przynosi korzyści wszystkim uczącym się, wymaga zmiany myślenia i zmiany zachowania zarówno na poziomie indywidualnym, jak i instytucjonalnym. Wytyczne do skutecznej organizacji dostępnych, włączających środowisk edukacyjnych odnajdziemy w koncepcji Projektowania uniwersalnego w uczeniu się (ang. *Universal Design for Learning*, UDL).

W kierunku równości w dostępie – koncepcja UDL

Punktem wyjścia rozważań nad możliwościami zwiększającymi dostępność kształcenia studentów z niepełnosprawnością na poziomie akademickim niech będzie argumentacja S. Kruga, który w swojej książce „Don't Make Me Think. A Common Sense Approach to Web Usability” uzasadnia konieczność jej aplikacji:

„Dostępność jest tym co należy zrobić. I nie jest to tylko po prostu rzecz właściwa; jest to działanie ze wszech miar konieczne, ponieważ jedynym argumentem przemawiającym za dostępnością, który nie jest wystarczająco często podnoszony, jest to, w jaki zupełnie niezwykły sposób poprawia ona życie niektórych ludzi. Ile mamy możliwości, aby radykalnie poprawić życie innych, wykonując tylko trochę lepiej naszą pracę?”² (Krug 2006: 171).

Przyjmując tę argumentację za słuszną, warto zastanowić się nad konkretnymi rozwiązaniami praktycznymi, które pozwolą urzeczywistnić ideę dostępności w projektowaniu procesu dydaktycznego osób z niepełnosprawnością w przestrzeni akademickiej.

Projektowanie uniwersalne w obszarze edukacji to swoiste ramy, czy ujmując to w sposób bardziej praktyczny, wytyczne dotyczące organizacji procesu nauczania/kształcenia, które mają na celu zaspokojenie zróżnicowanych potrzeb uczących się a tym samym zmniejszenie barier stojących na drodze rzeczywistego włączenia w główny nurt kształcenia (por. Black i in. 2014; Anderson 2019).

Koncepcja UDL jest traktowana przez nauczycieli (szkolnych i akademickich) jako podejście oparte na tzw. „dobrych praktykach”, które można łatwo wypracować poprzez zastosowanie różnorodnych strategii aktywnego uczenia się, uniwersalnego projektowania programów nauczania oraz odpowiednich metod ich realizacji.

UDL ma swoje korzenie w projektowaniu uniwersalnym (ang. *Universal Design*, UD), odnoszącym się do potrzeby takiego projektowania produktów, budynków lub środowisk, aby mogły być z łatwością wykorzystywane przez jak najszerszy krąg użytkowników (Wilkoff, Abed 1994). Twórca koncepcji – architekt Ron Mace przekonywał, że takie uniwersalne projektowanie powinno obejmować tworzenie nie tylko środowisk fizycznych, ale też kulturowych, umożliwiających podejmowanie codziennych aktywności, w poczuciu bezpieczeństwa i komfortu, bez zbędnych ograniczeń i przeszkód przez ludzi o różnorodnej kondycji i sprawności (zob. Gawron 2015). Tak pojmowana uniwersalność w projektowaniu znalazła uznanie architektów, projektantów produktów i inżynierów, którzy 1989 roku powołali na Uniwersytecie Północnej Karoliny w Stanach Zjednoczonych - Centrum Projektowania Uniwersalnego (ang. *The Center for Universal Design*, CUD). Członkowie CUD opracowali szereg wytycznych (znanych pod

² Tłumaczenie własne.

nazwą „7 zasad projektowania uniwersalnego”), którymi należy się kierować podczas uniwersalnego projektowania produktów i środowisk (rys. 1).



Rysunek 1. Zasady projektowania uniwersalnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *The Principles of Universal Design* (1997).

Proponowane przez autorów projektowania uniwersalnego rozwiązania, dążące do zapewnienia uczestnictwa i integracji, powinny opierać się na przyjęciu zasady „te same szanse dla wszystkich” (*the same opportunity for All*) (Ginnerup 2009). Zasada ta znalazła swoją praktyczną realizację także w obszarze edukacji dzięki koncepcji Projektowania uniwersalnego w uczeniu się (UDL). Wynika ona z potrzeby „dostępności i rzeczywistej realizacji sprawiedliwości społecznej wyrażającej się w przekonaniu, że każdy bez względu na poziom sprawności, stan zdrowia, styl uczenia się, znajomość języka czy posiadane doświadczenia społeczne i kulturowe, powinien mieć równy dostęp do programów, materiałów i aktywności szkolnych” (za: Chemicz, Prokopiak 2021: 31).

W ujęciu definicyjnym UDL rozumiane jest jako „zbiór zasad dla opracowywania programów nauczania, które zapewniają wszystkim uczniom równe szanse uczenia się. UDL zapewnia pewne wzorce formułowania celów, doboru metod, materiałów i form oceniania, które mogą być zastosowane w odniesieniu do wszystkich uczniów – nie jest to jedno uniwersalne rozwiązanie, a raczej elastyczne podejścia, które można dostosowywać do indywidualnych potrzeb” (Canter i in. 2017: 3).

Inicjatorami przeniesienia idei projektowania uniwersalnego na grunt edukacji była powołana w 1984 roku amerykańska organizacja *Center for Applied Special*

Technology (CAST), której specjaliści przez lata testowali i redefiniowali swoje zasady, priorytety i wizje. Efektem ich wysiłków są trzy zasady, na których opiera się UDL. Są to następujące wskazania:

ZASADA I. ZAPEWNIJ WIELE SPOSOBÓW PREZENTACJI WIEDZY

Prezentuj informacje i treści kształcenia na różne sposoby
(nacisk na to, **CZEGO** uczy my/uczy my się)

ZASADA II. ZAPEWNIJ WIELE SPOSOBÓW DZIAŁANIA I EKSPRESJI

Zapewnij uczącym się alternatywne sposoby prezentacji czy wyrażania tego, co wiedzą
(nacisk na to, **JAK** uczy my/uczy my się)

ZASADA III. ZAPEWNIJ WIELE SPOSOBÓW ZAANGAŻOWANIA

Pobudzaj zainteresowanie i motywację do nauki, oferuj odpowiednie wyzwania
(nacisk na to, **DLACZEGO** uczy my/uczy my się) (TEAL 2010, CAST 2014).

Jak już wspomniano koncepcja UDL ma wymiar praktyczny, dlatego członkowie CAST opracowali szereg szczegółowych wytycznych ułatwiających aplikację opracowanych zasad w pracy z uczniami. W wersji skróconej zawarto je w poniżej tabeli 3³.

Tabela 3. Wytyczne do realizacji uniwersalnego projektowania w uczeniu się opracowane przez CAST

Zasada I. Zapewnij wiele sposobów prezentacji wiedzy	Zasada II. Zapewnij wiele sposobów działania i ekspresji	Zasada III. Zapewnij wiele sposobów zaangażowania
1. Umożliwaj wybór w zakresie percepcji: 1.1. Zapewnij możliwości dostosowań w zakresie wzrokowego odbioru informacji, 1.2. Udostępniaj alternatywę dla treści dźwiękowych, 1.3. Udostępniaj alternatywę dla treści wizualnych.	4. Dawaj wybór w zakresie fizycznego działania: 4.1. Różnicuj metody reagowania i nawigowania, 4.2. Optymalizuj dostęp do narzędzi i technologii wspomagających.	7. Stwarzaj warunki do rozbudzenia zainteresowania: 7.1. Wspieraj indywidualne wybory i autonomię, 7.2. Dbaj o istotność, wartościowość i autentyczność, 7.3. Minimalizuj zagrożenia i dystraktry.
2. Zapewnij różne możliwości w zakresie języka, wyrażen matematycznych i symboli: 2.1. Wyjaśniaj słownictwo i symbole, 2.2. Objaśniaj składnię i strukturę tekstu,	5. Zapewnij zróżnicowane możliwości ekspresji i komunikacji: 5.1. Korzystaj z różnych mediów do komunikacji, 5.2. Korzystaj z różnych narzędzi do tworzenia i łączenia komunikatów,	8. Zapewnij możliwość trwałego wysiłku i budowania wytrwałości: 8.1. Uwydatniaj cele i zadania, 8.2. Optymalizuj wyzwania przez różnicowanie oczekiwań i dostępnych zasobów,

³ Bardziej szczegółowe wytyczne z przykładami ich zastosowania dostępne są pod adresem: <https://udlguidelines.cast.org/> oraz w artykule D. Chmicz, A. Prokopiak (2021), *Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji*, „Szkoła Specjalna”, 1 (307): 28–38.

Zasada I. Zapewnij wiele sposobów prezentacji wiedzy	Zasada II. Zapewnij wiele sposobów działania i ekspresji	Zasada III. Zapewnij wiele sposobów zaangażowania
2.3. Wspieraj odczytywanie tekstu, notacji matematycznej i symboli, 2.4. Zachęcaj do rozwijania komunikacji międzyjęzykowej, 2.5. Wykorzystuj różne media do ilustrowania treści	5.3. Rozwijaj umiejętności na podstawie praktyki.	8.3. Wspieraj współpracę i twórz społeczność, 8.4. Zwiększaj liczbę informacji zwrotnych
3. Zapewnij różne możliwości w zakresie rozumienia: 3.1. Aktywizuj i poszerzaj wiedzę ogólną, 3.2. Podkreślaj wzorce, najważniejsze cechy, nadrzędne idee i istniejące relacje, 3.3. Udzielaj wskazówek dotyczących przetwarzania i wizualizacji informacji oraz operowania nimi	6. Zapewnij różne możliwości w zakresie funkcji wykonawczych: 6.1. Udzielaj wskazówek dotyczących właściwego wybierania celów, 6.2. Wspieraj rozwijanie strategii i planowanie, 6.3. Pomagaj w zarządzaniu informacją i zasobami, 6.4. Zwiększaj możliwość monitorowania postępów	9. Zapewnij warunki samoregulacji: 9.1. Promuj motywujące oczekiwania i przekonania, 9.2. Wspieraj indywidualne umiejętności i strategie rozwiązywania problemów, 9.3. Zachęcaj do samooceny i autorefleksji
Uczniowie zaradni i kompetentni	Uczniowie planujący i ukierunkowani na cel	Uczniowie zmotywowani i świadomi celu

Źródło: K. Cichocka-Segiet, P. Mostowski, P. Rutkowski (2019), s. 2010.

Celem stosowania zasad UDL w uczeniu się jest dążenie do wykształcenia uczniów- ekspertów, którzy przejmują kontrolę nad własnym procesem uczenia się (Meyer i in. 2014; Novak 2016). Jest więc zatem swoistym procesem upelnocnienia uczących się, poprzez oddanie im większej kontroli nad swoim życiem i dokonywanymi wyborami (Salmen, 2011: 15). W takim rozumieniu UDL staje się podejściem proaktywnym, które można wykorzystać do przewidywania potencjalnych potrzeb uczących się i odpowiedniego planowania nauczania (Basham i in. 2010; Edyburn 2010). Warto zaakcentować, że UDL nie ma na celu zaspokojenia potrzeb każdego ucznia, ale ma na celu udostępnienie programu nauczania większości z nich (Glass, Meyer, Rose 2013). W środowisku edukacyjnym, które wykorzystuje ramy UDL, nauczyciele powinni kierować uczeniem się, ale to uczący się są ostatecznie odpowiedzialni za własną naukę (CAST *Professional Learning*, 2017).

Zastosowanie zasad UDL w kształceniu na poziomie uniwersyteckim

Wielu badaczy stoi na stanowisku, że ze względu na rosnącą liczbę osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi podejmujących kształcenie, imple-

mentacja zasad UDL na poziomie uniwersyteckim staje się koniecznością (Smith 2012; Rao i in. 2014; Dell i in. 2015).

W 2008 roku amerykański Kongres uchwalił ustawę *Higher Education Opportunity Act* (HEOA) w której w §103(a)(24) odnosi się do zastosowania UDL w szkolnictwie wyższym wskazując, iż „UDL to naukowo uzasadnione ramy dla kierowania praktyką edukacyjną, która (A) zapewnia elastyczność w sposobie prezentowania informacji, demonstrowania posiadanej wiedzy i umiejętności przez studentów oraz sposobach ich zaangażowania; oraz (B) zmniejsza bariery w nauczaniu, zapewnia odpowiednie udogodnienia, wspiera i stawia wyzwania oraz utrzymuje wysokie oczekiwania dotyczące osiągnięć wszystkich studentów, w tym studentów z niepełnosprawnościami i tych, którzy mają ograniczoną znajomość języka” (HEOA 2008).

W dostępnej literaturze anglojęzycznej odnajdziemy przykłady dotyczące wdrażania trzech zasad UDL w nauczaniu uniwersyteckim. Przyjrzyjmy się zatem ich praktycznej realizacji w warunkach szkoły wyższej.

Zróznicowanie środków prezentacji wiedzy

Studenci postrzegają, odbierają i przetwarzają podawane im treści na różne sposoby. UDL odnosi się do faktu, że nie ma jednej formy prezentacji wiedzy, która byłaby odpowiednia dla wszystkich, stąd potrzeba stosowania różnorodnych metod prezentacji omawianych treści, które należy uwzględnić w trakcie planowania zajęć i przygotowywania materiałów dla studentów.

W literaturze przedmiotu odnajdziemy przykłady, wskazujące w jaki sposób prowadzący zajęcia ze studentami mogą zrealizować tę zasadę planując swoje kursy (także w formule zdalnej). Oto wybrane z nich:

1. Wykorzystanie różnorodnych sposobów prezentacji informacji

F.G. Smith (2012) sugeruje, aby prowadzący przygotowawali wykłady w różnych formatach, takich jak tradycyjne prowadzenie wykładu „na żywo” ze studentami, nagrywanie wykładu i/lub zapewnianie innych rodzajów nagrań dźwiękowych związanych z omawianym zagadnieniem.

Z kolei T.J. Tobin (2014) proponuje, aby wykłady w postaci video opatrzyć napisami, które będą pomocne w przypadku studentów z niepełnosprawnością słuchu, mających ograniczenia językowe (np. studentów obcokrajowców) i tych pracujących w cichych miejscach, takich jak np. biblioteki.

Inni autorzy proponują, aby przygotowując prezentacje oparte o materiał wizualny czy audio, wyposażyć je w transkrypcję tekstową (Robinson, Wizer, 2016; Scott i in. 2015).

Należy także pamiętać, aby tworzone do zajęć materiały przygotowywane były w formatach alternatywnych tak, aby możliwe było ich dostosowanie do indywidualnych potrzeb studentów, dając np. możliwość zmiany rozmiaru czcionki, obrazów, wykresów, tabel czy innych zawartości wizualnych, kontrastu między tłem a tekstem lub obrazem, koloru używanego do prezentacji informacji lub jej podkreślenia, głośności lub szybkości mowy lub prezentowanego dźwięku, szybkości lub czasu trwania materiału wideo, animacji, dźwięku, symulacji itp. Ważne jest także przygotowywanie opisów (tekstowych lub mówionych) dla wszystkich obrazów, grafiki, prezentacji wideo lub animacji, dotykowych ekwiwalentów (np. grafiki dotykowej) do kluczowych elementów wizualnych reprezentujących omawiane treści (CAST, 2014).

Zarówno w przypadku kursów online, jak i stacjonarnych, uczenie się studentów można usprawnić dzięki wykorzystaniu mediów społecznościowych (Friedman, Friedman 2013). Friedman i Friedman (2013) twierdzą, że włączanie działań w mediach społecznościowych do kursu przyczynia się do rozwijania komunikacji, współpracy, kreatywności i poczucia wspólnoty studentów.

2. Podkreślanie kluczowych informacji

Aby ułatwić studentom orientację w kluczowych dla danego tematu kwestiach F.G. Smith (2012) proponuje przygotowywanie podsumowujących notatek z wykładów, z wykorzystaniem podkreśleń zróżnicowanymi kolorami czy schematów graficznych dla kluczowych jego punktów.

K. Gradel i A.J Edson (2010) twierdzą, że jednym ze sposobów podkreślania kluczowych dla danego tematu informacji jest umożliwienie studentom przygotowywania streszczeń lub uzupełnień wykładu o dodatkowe treści a następnie publikowania ich cyfrowo z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi Systemu Zarządzania Nauczaniem (ang. *Learning Management System, LMS*), umożliwiając dzielenie się przygotowanymi materiałami.

3. Zapewnienie informacji zwrotnej

W swoich analizach D.E. Robinson i D.R. Wizer (2016) wskazują, iż bardzo ważne jest, aby kadra uniwersytecka terminowo udzielała informacji zwrotnych na temat bieżącej pracy studentów.

Podsumowując przytoczone przykłady dotyczące stosowania zasady różnicowania środków prezentacji wiedzy, należy podkreślić, iż obrazują one przede wszystkim konieczność zapewnienia możliwie największej dostępności materiałów wykorzystywanych w pracy ze studentami, ich przejrzystości i zapewnieniu łatwości w ich użyciu.

Zróżnicowanie form ekspresji wiedzy

Analizy przeprowadzone przez K. Mavrovic-Glaser (2017) wskazują na ogromne zróżnicowanie w zakresie preferowanych przez uczniów stylów czy technik uczenia się, sposobów interakcji z opracowywanym materiałem, potrzeb czy możliwości w zakresie prezentacji zdobytej wiedzy. C.A Dell i in. (2012) uważają w związku z tym, że jeśli tylko nauczyciel umożliwi uczniom wybór, takiej formy ekspresji, która jest najbardziej odpowiednia dla ich stylu uczenia się, ich szanse na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego wzrosną (Dell i in. 2012). Uwzględniając te założenia można za K.A. Boothe i in. (2018) zaproponować pewne wytyczne do pracy ze studentami.

1. Doprecyzowanie wyznaczanych studentom zadań

Doniesienia z badań (Smith 2012) pokazują, że z punktu widzenia studenta jedną z istotniejszych potrzeb wpływających na jakość i prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu jest otrzymanie szczegółowych informacji czy wytycznych dotyczących wyznaczanych im zadań, klarownych zasad oceniania oraz wyjaśnień dotyczących oczekiwań związanych z danym zadaniem. Mogą mieć one formę kart pracy z rubrykami do odznaczania kolejnych etapów realizacji zadania, tabel z opisem systemu oceniania, modeli, prezentacji wzorów wykonania danego zadania itp.

2. Stwarzanie różnorodnych możliwości prezentacji nabytej wiedzy i umiejętności

Zgodnie z wytycznymi opracowanymi przez CAST (2014) należy zapewnić studentom:

- możliwość dostosowania tempa, czasu i zakresu wykonywanych czynności do ich potrzeb;
- możliwość dostępu do narzędzi i technologii wspomagających (np. specjalistycznych joysticków zastępujących tradycyjną mysz komputerową czy specjalistycznych, zaadoptowanych dla potrzeb studentów z niepełnosprawnością klawiatur, skanerów itp.) (zob. Chemicz 2020);
- możliwość wykorzystania różnorodnych form, metod i środków komunikacji (np. tekstu, mowy, rysunku, ilustracji, kompozycji, filmu, animacji, muzyki, tańca/ruchu, rzeźby, modeli 3D, mediów społecznościowych, syntezatorów mowy, urządzeń lektorskich, programów wspomagania komunikacji, piktoqramów itp.) (Chemicz, Prokopiak 2021).

T.J. Tobin (2014) oraz K. Gradel i A.J. Edson (2010) wskazują, jak ważne jest ustalanie przez wykładowców jasno sprecyzowanych celów i umożliwienie studentom wyboru środka, za pomocą którego są w stanie zaprezentować zdobytą wiedzę. Zdaniem autora mogą to być m.in. eseje, podcasty, blogi czy filmy. Inni autorzy (Vu, Fadde 2013) proponują udział w dyskusji w dowolnej formie tj. ust-

nej w bezpośrednim, żywym kontakcie lub zdalnej oraz pisemnej za pośrednictwem funkcji czatu.

Zróżnicowanie sposobów zaangażowania

Ta zasada UDL skupia się przede wszystkim na działaniach podejmowanych zarówno przez wykładowców, jak i studentów w celu zwiększenia świadomego, aktywnego i w pełni zaangażowanego ich uczestnictwa w procesie kształcenia. Może to odbywać się poprzez:

1. Wspieranie współpracy

Współpraca (szczególnie w kontekście udziału w dyskusji skupiającej się na interakcjach czy podejmowana w badaniach grupowych) jest uznawana przez wielu badaczy (Scott i in. 2015; Lurhs i in. 2016; Scott, Temple 2017) jako skuteczny środek wspomagający zaangażowanie studentów w proces uczenia się. Podkreślają oni, że skutecznym sposobem angażowania studentów do aktywności naukowych jest także organizowanie moderowanych paneli dyskusyjnych, uwzględniających różnorodne formy ekspresji (dyskusje online, chat).

K. Gradel i A.J. Edson (2010) donoszą o znaczeniu promowania współzależności i niezależności studentów poprzez wykorzystanie strategii wspólnego uczenia się. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego celu jest tzw. metoda „Zapytaj 3”. Polega ona na tym, że osoba chcącą uzyskać odpowiedź na nurtujące ją pytanie, zadaje je trzem kolegom z grupy, zanim zwróci się z nim do wykładowcy.

2. Zapewnienie treści programów kształcenia w dostępnych formatach alternatywnych

Mogą to być różnorodne rozwiązania praktyczne takie, jak:

- prezentacje PowerPoint z nałożonym głosem lektora,
- wersje audio proponowanych studentom artykułów czy książek,
- transkrypcje tekstowe dla plików audio i video,
- napisy do filmów lub audiodeskrypcja,
- zmiana koloru tła prezentacji w celu poprawy kontrastu ułatwiającego percepcję wzrokową,
- podręczniki w wersji elektronicznej, pliki PDF,
- screencasty tj. krótkie filmy będące zapisem zdarzeń prezentowanych na ekranie komputera – obrazu widzianego przez użytkownika komputera. Film taki wraz z komentarzem osoby wykonującej czynności może pełnić funkcje instruktażowe lub prezentacyjne (Smith, 2012; Tobin 2014; Scott i in. 2015).

T.J. Tobin (2014) zwraca uwagę na znaczenie używania narzędzi, które są dostępne na więcej niż jednym urządzeniu lub nośniku zarówno dla wykładowców, jak i studentów; narzędzia te powinny być proste w obsłudze. Jednym z przykła-

dów jest tworzenie prezentacji PowerPoint z wgranym lektorem, a następnie przesyłanie jej do serwisu YouTube. Pozwala to studentom na dostęp do treści kursu z dowolnego miejsca i z dowolnego urządzenia.

Ponadto udostępnianie alternatywnych źródeł treści może obejmować tworzenie stron internetowych na dany temat w celu uzyskania większej ilości informacji, umożliwienie studentom wyboru własnego tematu oraz materiałów do wykonania zadania (Smith 2012).

Zasady UDL można stosować w odniesieniu do ogólnego projektu kursu (przedmiotu), a także do konkretnych materiałów szkoleniowych, przygotowania wykładów, ćwiczeń czy laboratoriów, różnorodnych zasobów dydaktycznych czy form i metod pracy (pokazów, prezentacji, dyskusji, prac grupowych i wielu innych). Mogą one być ponadto wytycznymi do właściwego przygotowywania materiałów informacyjnych czy instrukcji i zasobów do kształcenia zdalnego.

Wnioski

Jak wskazują przeprowadzone analizy, zasady UDL mogą być stosowane w szkolnictwie wyższym, aby zapewnić włączające środowisko edukacyjne dla studentów z niepełnosprawnością, którzy są często wykluczani z równego dostępu do programów nauczania, aktywności i materiałów dydaktycznych, na ogół nie z powodu celowej dyskryminacji, ale z powodu ich niedostosowania do możliwości i potrzeb uczących się (Gaal, Jones 2003; Green 2009). Jest to prawdopodobnie spowodowane brakiem wiedzy i umiejętności praktycznych części kadry akademickiej na temat tego, jak właściwie zorganizować proces dydaktyczny sprzyjający pokonywaniu barier w edukacji akademickiej studentów ze zróżnicowanymi potrzebami i możliwościami (Burgstahler, Moore 2009; Harrison 2006; Leyser, Greenberger 2008).

Konkludując warto jeszcze raz wrócić do postawionego przez S. Kruga (2006) pytania: *Ile mamy możliwości, aby radykalnie poprawić życie innych, wykonując tylko trochę lepiej naszą pracę?* Wydaje się, że w świetle zaprezentowanych danych dotyczących uwarunkowań podejmowania i kontynuowania kształcenia na poziomie wyższym przez osoby z niepełnosprawnością, właściwa organizacja procesu dydaktycznego, uwzględniająca zróżnicowane potrzeby uczących się może przyczynić się do zwiększenia dostępności kształcenia akademickiego dla osób z niepełnosprawnościami.

Mając świadomość, iż implementacja założeń projektowania uniwersalnego w edukacji na poziomie wyższym jest ogromnym wyzwaniem dla całej kadry uniwersyteckiej, ze względu na ogromny wysiłek, jaki należy włożyć w szkolenia w zakresie rozpoznawania potrzeb różnych grup studentów z niepełnosprawno-

ściami oraz przede wszystkim w przygotowanie kursów dostępnych dla zróżnicowanej grupy studentów, niemniej jest to wysiłek często na miarę „być albo nie być” studentem dla wielu osób niepełnosprawnością.

Bibliografia

- Anderson R. (2020). *Application of Universal Design for Learning (UDL) principles in face-to-face and online post-secondary education courses*, https://www.researchgate.net/publication/326274393_Universal_Design_Learning_UDL_in_Higher_Education [dostęp: 05.10.2021].
- Basham J.D., Israel M., Graden J., Poth R., Winston M. (2010), *A comprehensive approach to RtI: Embedding universal design for learning and technology*, „Learning Disability Quarterly”, 33 (4): 243–255.
- Black R.D., Weinberg L.A., Brodwin M.G. (2014), *Universal Design for Instruction and Learning: A Pilot Study of Faculty Instructional Methods and Attitudes Related to Students with Disabilities in Higher Education*, *Exceptionality Education International*”, 24: 48–64.
- Bolińska M. (2016), *Pozornie bez barier. Student z niepełnosprawnością a uczelniana rzeczywistość (teoria i praktyka)* [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek Śladek, Kraków, 47–61.
- Boothe K.A., Lohmann M.J., Donnell K. A., Hall D.D. (2018), *Applying the Principles of Universal Design for Learning (UDL) in the College Classroom*, „The Journal of Special Education Apprenticeship”, 7 (3).
- Burgstahler S., Moore E. (2009), *Making student services welcoming and accessible through accommodations and universal design*, „Journal of Postsecondary Education and Disability”, 21 (3): 155–174; <http://www.ahead.org/publications/jped> [dostęp: 01.10.2021].
- Burgstahler S. (2012). *Universal design: Process, principles, and applications*. DO-IT (Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology); https://www.washington.edu/doi/sites/default/files/atoms/files/EA_Instruction_5_28_20_0.pdf.
- Canter L., King L., Williams J., Metcalf D., Myrick Potts K. (2017), *Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools*, „Exceptionality Education International”, 27 (1): 1–16.
- CAST (2014), *Universal Design for Learning Guidelines*, wersja 2.2; <http://udlguidelines.cast.org> [dostęp: 05.05.2020].
- CAST Professional Learning. (2017), *Top 5 UDL tips for fostering expert learners*, <http://cast-professionallearning.org/project/top-5-udl-tips-for-fostering-expert-learners/>.
- Chimicz D. (2020), *Wykorzystanie technologii wspomagających uczniów z niepełnosprawnościami w edukacji włączającej*, „Szkoła Specjalna”, 2 (303): 175–187.
- Chimicz D., Prokopiak A. (2021), *Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji*, „Szkoła Specjalna” 1 (307): 28–38.
- Cichońka-Segiet K., Mostowski P., Rutkowski P. (2019), *Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Dell A., Newton D., Petroff G. (2012), *Assistive Technology in the classroom: Enhancing the school experiences of students with disabilities* (2nd ed.), Pearson Education, Saddle River, NJ.

- Dell C.A., Dell T.F., Blackwell T.L. (2015), *Applying universal design for learning in online courses: Pedagogical and practical considerations*, „The Journal of Educators Online”, 13 (2): 166–192.
- Edyburn D.L. (2010), *Would you recognize universal design for learning if you saw it: Ten propositions for new directions for the second decade of UDL*, „Learning Disability Quarterly”, 33 (1): 33–41.
- Friedman L.W., Friedman H.H. (2013), *Using social technologies to enhance online learning*, „Journal of Educators Online”, 10 (1).
- Gaal J., Jones P.A. (2003), *Disability discrimination in higher education*, „Journal of College and University Law”, 29 (2): 435–456; <http://www3.nd.edu/~jcul/>.
- Gawron G. (2015), *Universal Design - projektowanie uniwersalne jako idea w dążeniu do osiągnięcia partycypacji społecznej osób niepełnosprawnych*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 7 (43), 1: 125–144.
- Ginnerup S. (2009), *Achieving Full Participation through Universal Design*, Strasbourg: Council of Europe, s. 10; http://www.coe.int/t/dg3/disability/source/Universal_design.pdf [dostęp: 01.05.2020].
- Gorczycka E., Kanasz T. (2014), *Niepełnosprawni studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej w opiniach własnych i środowiska akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gradel K., Edson A.J. (2010), *Putting universal design for learning on the higher education agenda*, „Journal of Educational Technology Systems”, 38 (2): 111–121.
- Green R.A. (2009), *Assistive technology and academic libraries: Legal issues and problem resolution*, „Journal of Access Services”, 6: 36–47; doi:10.1080/15367960802247809.
- Harrison E.G. (2006), *Working with faculty toward universally designed instruction: The process of dynamic course design*, „Journal of Postsecondary Education and Disability”, 19 (2): 152–162; <http://www.ahead.org/publications/jped>.
- Higher Education Opportunity Act*. (2008), https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW_110publ315/pdf/PLAW-110publ3 [dostęp: 08.10.2021].
- Jarosz-Żukowska S., Żukowski Ł. (2014), *Prawo do nauki i jego gwarancje [w:] Realizacja i ochrona konstytucyjnych wolności i praw jednostki w polskim porządku prawnym*, red. M. Jabłoński, Wrocław.
- Krug S. (2006), *Don't Make Me Think! A Common Sense Approach to Web Usability*, Second Edition, New Riders Publishing Berkeley, California USA.
- Leyser Y., Greenberger L. (2008), *College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices*, „European Journal of Special Needs Education”, 23 (3): 237–251; doi:10.1080/08856250802130442.
- Luhrs C., McAnally-Salas L. (2016), *Collaboration levels in asynchronous discussion forums: A social network analysis*, „Journal of Interactive Online Learning”, 14 (1).
- Mavrovic-Glaser K.D. (2017), *Teacher Knowledge and Use of Universal Design for Learning*. All Capstone Projects, 343, <https://opus.govst.edu/capstones/343> [dostęp: 20.04.2020].
- Meyer A., Rose D.H., Gordon D. (2014), *Universal design for learning: Theory and Practice*, CAST Professional Publishing, Wakefield, MA.
- Mikrut A. (2013), *Kształcenie integracyjne na poziomie wyższym w kontekście podmiotowości studenta z niepełnosprawnością [w:] Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*, red. W. Dykciak, B. Tyłewska-Nowak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Moroń D. (2014), *Studenci niepełnosprawni na publicznych i niepublicznych uczelniach wyższych*, „Wrocławskie Studia Politologiczne”, 16.
- Novak K. (2016), *UDL now!: A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classroom*, CAST Professional Publishing, Wakefield, MA.
- Paszkwicz M.A., Garbat M. (2005), *Wykształcenie szansą awansu zawodowego osób niepełnosprawnych [w:] Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Kapitał ludzki i intelektualny*, Rzeszów.
- Rao K., Edelen-Smith P., Wailehua C. (2014), *Universal design for online courses: Applying principles to pedagogy*, „Open Learning”, 30 (1): 35–52.
- Raport NIK (2019), *Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych*; <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/18/087/>.
- Raport z badań jakościowych dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnością w zakresie dostępu do edukacji akademickiej w Polsce (2020), <https://naukabezbarier.pl/upload/media/default/0001/01/acf8faa6fac093f69bc1335fda6ef8dc36c7ba21.pdf> [dostęp: 01.10.2020].
- Robinson D.E., Wize D.R. (2016), *Universal design for learning and the quality matters guidelines for the design and implementation of online learning events*, „International Journal of Technology in Teaching and Learning”, 12 (1), 1: 7–32.
- Salmen J.P. (2011), *Universal design for academic facilities*, „New Directions for Student Services”, 134: 13–20.
- Scott L.A., Temple P., Marshall D. (2015), *UDL in online college coursework: Insights and infusion and educator preparedness*, „Online Learning”, 19 (5): 99–119.
- Scott L., Temple P. (2017), *A conceptual framework for building UDL in a special education distance education course*, „Journal of Educators Online”, 14 (1).
- Smith F.G. (2012), *Analyzing a college course that adheres to the Universal design for learning (UDL) framework*, „Journal of the Scholarship of Teaching and Learning”, 12 (3): 31–61.
- Sztobryn-Giercuszkiwicz J. (2016), *Alter idem – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego*, <https://repozytorium.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/23037> [dostęp: 30.10.2021].
- TEAL Center (2010), *Fact Sheet No. 2: Universal Design for Learning*, https://lincs.ed.gov/sites/default/files/2_TEAL_UDL.pdf.
- The Principles of Universal Design* (1997), NC State University; <http://www.design.ncsu.edu> [dostęp: 28.04.2020].
- Tobin T.J. (2014), *Increase online student retention with Universal Design for Learning*, „The Quarterly Review of Distance Education”, 15 (3): 13–24.
- Vu P., Fadde P.J. (2013), *When to talk, when to chat: Student interactions in live virtual classrooms*, „Journal of Interactive Online Learning”, 12 (2).
- Wilkoff W.L., Abed L.W. (1994), *Practicing universal design: An interpretation of the ADA*, Van Nostrand Reinhold, New York.
- Załącznik do Uchwały 52/VI Prezydium KRASP – Zasady wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami, http://arch.krasp.org.pl/pl/archiwum_uchwaly_2012_2016/u_2012_2016 [dostęp: 01.10.2021].