



PATRYCJA PATER 

Edukacja włączająca jako odpowiedź na potrzeby studentów z niepełnosprawnością

Inclusive Education as a Response to the Students with Disabilities Needs

Magister, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku, Instytut Społeczno-Artystyczny, Zakład Pedagogiki, Polska

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie problematyki edukacji włączającej na poziomie szkolnictwa wyższego. Szczególna uwaga zostanie skierowana na określenie założeń uczelni otwartej na niepełnosprawnych oraz procesu nauczania uwzględniającego potrzeby studentów z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, student z niepełnosprawnością, edukacja dla wszystkich

Abstract

The aim of the article is to present the issues of inclusive education at the higher education level. Particular attention will be directed to defining the objectives of a university open to the disabled and teaching process that takes into account the needs of students with disabilities.

Keywords: inclusive education, student with disability, education for all

Wstęp

Pochylenie się nad problematyką wyznaczników inkluzyjnego kształcenia wyższego osób z niepełnosprawnością należy rozpocząć od analizy sytuacji tej grupy społecznej na tle całego społeczeństwa polskiego. Punktem wyjścia będzie analiza ich sytuacji ekonomicznej, która pozwoli określić stopień ważności budowania włączającej polityki uczelni.

Jak wynika z danych pochodzących z Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 r., 12,3% osób niepełnosprawnych pracowało zawodowo, a 75,7% utrzymywało się z niezarobkowych źródeł dochodu (w tym emerytury, renty, zasiłku dla bezrobotnych, świadczeń i zasiłków przedemerytalnych, świadczeń pomocy społecznej), 10,4% pozostawało na utrzymaniu członków rodziny,

a 1,5% utrzymywało się z pozostałych źródeł dochodów oraz dochodów z własności. Kolejne dane demograficzne uzyskane z Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) na przestrzeni kilku ostatnich pokazują, że liczba osób niepełnosprawnych w 2016 r. na 100 osób ludności wyniosła około 10,5 w wieku powyżej 15 lat, a około 8 w wieku produkcyjnym. Według analiz aktywności ekonomicznej osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym w 2016 r. aż 73% spośród nich pozostawało biernych zawodowo, a jedynie 27% znajdowało się w grupie aktywnych zawodowo. Jednocześnie wśród drugiej grupy 88,4% osób pracowało w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy, a jedynie 11,6% pozostawało bezrobotnymi. Częściej w grupie aktywnych zawodowo pracę podejmowały osoby mieszkające na wsi (91%) niż w miastach (88%) (BAEL, 2016; <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,79,informacje-i-dane-demograficzne>). Najnowsze dane pokazują, że współczynnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym był najwyższy w grupie posiadającej wykształcenie wyższe i wyniósł 52,5%. Najrzadziej zatrudniane były osoby z niepełnosprawnością posiadające wykształcenie gimnazjalne (7,3%) oraz podstawowe, niepełne podstawowe i bez wykształcenia szkolnego (11,2%) (BAEL, 2018; <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja>).

Analiza powyższych danych pozwala na stwierdzenie, że aktywność ekonomiczna osób niepełnosprawnych wymaga podejmowania ciągłych działań na rzecz podnoszenia ich kwalifikacji zawodowych, które umożliwią im podjęcie pracy zarobkowej. Jednym z takich oddziaływań jest umożliwienie im dostępu do szkolnictwa wyższego pozwalającego na zdobycie kwalifikacji zawodowych. Możliwość tę gwarantuje Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668), które wskazuje, że podstawowym zadaniem uczelni jest m.in. stworzenie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w kształceniu oraz prowadzeniu działalności naukowej.

Należałoby się przy tym zastanowić nad standardami kształcenia studentów z niepełnosprawnością oraz budowania polityki uczelni otwartej na tę grupę społeczną. Problematyka ta w 2016 r. dotyczyła ponad 25 tys. studentów z niepełnosprawnością (GUS, 2016), a jak wskazują powyższe dane, uzyskanie wykształcenia wyższego zwiększa szanse na rynku pracy (<http://niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja>).

W dalszej części artykułu podjęta zostanie próba określenia wyznaczników edukacji włączającej na poziomie szkolnictwa wyższego.

Rozwinięcie

Edukacja osób z niepełnosprawnością zwiększa ich szanse na rynku pracy, a co za tym idzie – poprawia proces ich usamodzielnienia. Ponadto wpływa na zwiększenie ich kompetencji społecznych oraz poczucia własnej wartości. W literaturze wskazuje się na dwie grupy barier w kształceniu studentów z nie-

pełnosprawnością, tj. związane ze środowiskiem zewnętrznym oraz z samą osobą niepełnosprawną. W pierwszej grupie wyróżnia się bariery związane ze środowiskiem fizycznym (urbanistyczne, infrastruktura techniczna), społecznym (negatywne i obojętne postawy, przekonania, sztywne podejście, brak elastyczności) oraz pozostałe (wynikające z niedomagań niższych szczebli edukacyjnych, formalnoprawne i ekonomiczne). W drugiej grupie wymienia się autobariery (m.in. postawę roszczeniową, ograniczenia kompetencji społecznych, zaniżoną samoocenę) oraz trudności obiektywne, czyli spowodowane niepełnosprawnością (Cierpiałowska, 2009).

Odpowiedzią na likwidację tych barier jest edukacja włączająca, lecz żeby ją zdefiniować, należy wyjść od określenia pojęcia *edukacja*. W literaturze istnieje wiele określeń, które prezentują złożoność tego pojęcia. Okoń (2001, s. 87) definiuje ją jako „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzież – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”. Edukacja obejmuje swoim zasięgiem wszystkich członków społeczeństwa, zatem także osoby z niepełnosprawnością, jednak włączenie ich w pełni w proces edukacji wymaga odejścia od medycznego rozumienia niepełnosprawności, czyli przyjęcia jej społecznego modelu. Według tego modelu definiuje się ją jako „brak lub ograniczenie aktywności człowieka spowodowane współczesną organizacją społeczną, w której nie bierze się pod uwagę potrzeb osób z uszkodzeniami fizycznymi oraz trudnościami w uczeniu, tym samym wykluczając ich z głównego nurtu życia społecznego” (UPIAS, British Council of Disabled People za: Brzezińska, Kaczan, Smoczyńska 2010, s. 17). Wynika stąd, że to zadaniem społeczeństwa jest stwarzanie właściwych warunków odpowiadających na potrzeby osób z niepełnosprawnością, które pozwalają na włączenie ich w pełni w życie społeczne, a zatem także w proces edukacji.

Należy określić wyznaczniki edukacji włączającej dla szkolnictwa wyższego, które pozwolą na udoskonalenie warunków nauczania studentów z niepełnosprawnością, a co za tym idzie – optymalizację ich kształcenia. W 2009 r. w Wielkiej Brytanii Zespół ds. Inkluzyjności w Szkolnictwie Wyższym zaproponował wytyczne dla modelu nauczania inkluzyjnego studentów pochodzących z grup mniejszościowych, w tym z niepełnosprawnością. Zawierał on cztery obszary wymagające pracy, tj. projektowanie programów kształcenia i sylabusów o charakterze inkluzyjnym, prowadzenie inkluzyjnego procesu kształcenia, inkluzyjną ocenę i ewaluację oraz tworzenie włączających rozwiązań organizacyjnych (Thomas, May, 2010).

Pierwszy obszar zakłada, że już na etapie konstruowania programów kształcenia oraz w dalszym etapie sylabusów przedmiotów należy uwzględnić założenia pozwalające osobom z grup mniejszościowych (niepełnosprawnym, z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym, pochodzącym z innych kultur

itp.) podjęcie studiów oraz uczestniczenie w procesie kształcenia poprzez odpowiedni dobór metod nauczania i oceniania, np. poprzez stosowanie e-learningu. Drugi obszar obejmuje proces przekazywania wiedzy, który zakłada, że metody nauczania będą uwzględniały specjalne potrzeby edukacyjne studentów i pozwolią na pełny odbiór przekazywanych informacji. Zakłada się tu np., że wiedza będzie dostarczana różnymi kanałami – wzrokowym, słuchowym; za pomocą różnych metod – m.in. podających, problemowych, aktywizujących; poprzez materiały dostosowane do potrzeb studentów, z zastosowaniem specjalistycznego sprzętu – m.in. audiowizualne, w formie audiobooków, prezentowane za pomocą tłumacza języka migowego, a w grupie nauczyciel będzie dbał o odpowiedni klimat, który pozwoli każdemu studentowi na wyrażanie swojego zdania, zaistnienie w grupie oraz budowanie pozytywnych postaw wobec odmienności. W trzecim obszarze podkreśla się potrzebę projektowania oraz wykorzystania ucziwych, jak również skutecznych metod oceny, które pozwoliłyby wszystkim studentom zaprezentować zdobytą wiedzę i umiejętności. Należy zatem stosować ocenianie alternatywne, które powinno być zintegrowanym elementem programu nauczania (np. prace pisemne, testy, sprawdziany, wypowiedzi ustne, projekty) (Thomas, May, 2010).

Obszary te są zgodne z analizami dokonanymi w 2014 r. na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich Rzeczypospolitej Polskiej. Wynika z nich, że zarówno studenci sprawni, jak i wykładowcy zauważają potrzebę likwidacji barier architektonicznych, dostosowania materiałów dydaktycznych, metod nauczania, egzaminowania i zastosowania w procesie dydaktycznym specjalistycznych sprzętów dostosowujących przekaz informacji do potrzeb osób z niepełnosprawnością. Jednak pomimo deklarowanych obszarów wymagających dostosowania do specjalnych potrzeb edukacyjnych wyniki dalszych analiz wskazały na liczne bariery w dostępie do szkolnictwa wyższego. Przede wszystkim profil kandydata na kierunki specjalistyczne, o wąskim profilu kształcenia, wykluczał możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia ze względu na niepełnosprawność tak w rozwiązaniach prawnych (regulamin studiów), jak i w mentalności wykładowców. Ponadto wykazano, że udział w niektórych zajęciach był ograniczany ze względu na stan zdrowia studenta, co głównie dotyczyło zajęć z wychowania fizycznego. Także rozwiązania odnoszące się do dostosowania materiałów dydaktycznych do potrzeb studentów z niepełnosprawnością wymagają udoskonalenia i ujednolicenia, co pozwoliłoby wzbogacić ofertę edukacyjną. Oprócz barier mentalnych i związanych z rozwiązaniami dydaktycznymi wskazano także na istnienie licznych barier architektonicznych i komunikacyjnych, które utrudniały dostęp do poszczególnych budynków, sal wykładowych (Trociuk, 2015). Dane te wskazują na konieczność dokonania systemowych zmian w zakresie kształcenia osób z niepełnosprawnością, czyli określenia pewnych standardów i dobrych praktyk.

Czwarty obszar zakłada, że trzy poprzednie będą bezpośrednio związane i będą wynikać z inkluzyjnej kultury organizacji uczelni. Oznacza to, że kierownictwo, kadra zarządzająca, jak również wszyscy pracownicy uczelni będą nastawieni na budowanie placówki otwartej na niepełnosprawność. Będzie się to wyrażało nie tylko w likwidowaniu barier architektonicznych, ale przede wszystkim w likwidacji barier związanych ze środowiskiem społecznym, czyli kształtowaniu pozytywnych postaw wobec niepełnosprawności, dbaniu o podnoszenie wiedzy i umiejętności w pracy ze studentami z niepełnosprawnością itp. (Thomas, May, 2010). Na ważność rozwiązań organizacyjnych wskazują wyniki analiz dostępności szkolnictwa wyższego, z których wynika, że uczelnie, na których powołano biura ds. osób niepełnosprawnych, oferują bogatsze wsparcie nie tylko dla studentów z niepełnosprawnością, ale także dla nauczycieli akademickich (w tym m.in. sale przystosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnością, specjalistyczny sprzęt, asystentów dla tych studentów). Takie rozwiązania przekładają się m.in. na wyższą świadomość konieczności dostosowania przez wykładowców form egzaminu do specjalnych potrzeb edukacyjnych studentów (Trociuk, 2015).

Na podstawie powyższych rozwiązań wypracowanych przez zespół specjalistów dokonano próby określenia definicji nauczania inkluzyjnego w szkolnictwie wyższym. Określono ją jako „opracowanie programu nauczania i pedagogiki w celu stworzenia włączającej społeczności dla wszystkich studentów bez względu na ich pochodzenie, która tworzy wyzwania i wspiera jednostkę w celu rozwinięcia jej pełnego potencjału z punktu widzenia wymagań efektów kształcenia wymaganych dla danego kierunku studiów” (definicja własna na podstawie: Thomas, May, 2010).

Podsumowanie

Otwarcie uczelni na studentów z niepełnosprawnością wynika nie tylko z rozwiązań prawnych na poziomie krajowym (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce; Konstytucja RP, art. 70), europejskim (Traktat lizboński z 13 grudnia 2007 r., art. 5b w rozdziale Postanowienia ogólne; rezolucja Rady Europy z 5 maja 2003 r. w sprawie równych szans niepełnosprawnych uczniów i studentów w edukacji oraz szkoleniu, 2003/c 134/04) czy międzynarodowym (Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz.U. 2012, poz. 882), ale także z wyników analiz sytuacji społeczno-ekonomicznej tej grupy społecznej (BAEL, 2011, 2016, 2018; GUS, 2016). Aby uczelnie odpowiadały na specjalne potrzeby edukacyjne studentów, potrzebne są rozwiązania obejmujące dobre praktyki, które pozwoliłyby określić kierunki zmian oraz podnoszenia jakości kształcenia tej grupy studentów. Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyodrębnienie przynajmniej czterech obszarów, w ramach których owe dobre praktyki oscylują, tj. programy kształcenia i sylabusy o charakterze inkluzyjnym, włączający

proces kształcenia, inkluzyjne ocenianie i ewaluacja, jak również tworzenie włączających rozwiązań organizacyjnych (Thomas, May, 2010). Ujednolicenie rozwiązań pozwoliłoby uczelniom efektywniej dostosowywać swoją ofertę kształcenia dla studentów z niepełnosprawnością.

Literatura

- Brzezińska, A.I., Kaczan, R., Smoczyńska, K. (2010). *Diagnozowanie potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Scholar.
- Cierpiałowska, T. (2009). *Studenci z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wyd. UP w Krakowie.
- Dane demograficzne na podstawie Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL). Pobrane z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,79,informacje-i-dane-demograficzne> (12.2018).
- Dane demograficzne na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego 2011. Pobrane z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,79,informacje-i-dane-demograficzne> (12.2018).
- Dane dotyczące wykształcenia osób niepełnosprawnych na podstawie Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (do II kwartału 2018 r.). Pobrane z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja> (12.2018).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2.04.1997 r. Pobrane z: <http://sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (12.2018).
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Dz.U. 2012, poz. 882. Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000882> (12.2018).
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Ustawa z 20.07.2018 – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018, poz. 1668.
- Rezolucja Rady Europy z 5.05.2003 w sprawie równych szans niepełnosprawnych uczniów i studentów w edukacji oraz szkoleniu, 2003/c 134/04. Pobrane z: <https://rownosc.info/bibliography/document/rezolucja-rady-z-dnia-5-maja-2003-r-w-sprawie-rown> (12.2018).
- Statystyki dotyczące uczniów (lata 2007/2008–2016/2017) i studentów (do 20016 r.) niepełnosprawnych na podstawie danych GUS. Pobrane z: <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,123,edukacja> (12.2018).
- Thomas, L., May, H. (2010). *Inclusive Learning and Teaching in Higher Education*. York: The Higher Education Academy.
- Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską sporządzony w Lizbonie 13.12.2007. Dz.U. 2009, nr 203, poz. 1569. Pobrane z: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20092031569> (12.2018).
- Trociuk, S. (2015). *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia. Zasada równego traktowania*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.