

Magdalena CIECHOWSKA

Akademia Ignatianum w Krakowie

Anna CZYŻ

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Dylematy inkluzji studentów z niepełnosprawnością – perspektywa nauczyciela akademickiego

The dilemmas of inclusion of disabled students
– the perspective of an academic teacher

Słowa kluczowe: student niepełnosprawny, ocena, wykładowca.

Key words: a disabled student, assessment, an academic teacher.

Abstract: This article presents the results of qualitative research, showing the attitudes of academic teachers towards students with disabilities, their problems and dilemmas being experienced by teachers, with reference to the assessment of work of students with disabilities. Research were carried out based on the involving paradigm, using in-depth interviews with academic teachers.

Wprowadzenie. Polityka inkluzji społecznej, a w szczególności edukacyjnej, osób niepełnosprawnych jest odpowiedzią na rosnące potrzeby, ambicje i aspiracje podmiotów, ale przede wszystkim obrazem zmieniających się poglądów, nastawień społecznych oraz polepszania się jakości życia i zwiększania możliwości funkcjonowania we współczesnym świecie. Uwarunkowania prawne otwały wiele „zamkniętych drzwi”, zwróciły uwagę członków społeczeństw na prawo do równości i wolności wszystkich obywateli realizowane poprzez zaspokajanie potrzeb – powszechnych i indywidualnych, fizjologicznych i samozachowania, lecz w szczególności orientacyjnych, takich jak potrzeby poznawcze, kontaktu emocjonalnego, sensu życia¹, bowiem „każdy potrzebuje tych warunków, bez których nie mógłby prawidłowo funkcjonować, tj. w pełni wykorzystać swych zdolności w działaniu i rozwijać się”².

Proces inkluzji osób niepełnosprawnych a możliwości samorozwoju i pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Międzynarodowe doświadczenia pokazują, iż polityka edukacji i pracy osób niepełnosprawnych przybiera charakter globalny, wdrażane rozwiązania muszą brać pod uwagę realne możliwości osób z uwzględnieniem wymagań stawianych przez rynki pracy³. Jak pokazują badania, na gruncie polskim

¹ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983, s. 139–148.

² K. Obuchowski, tamże.

³ J. Høgelund, In Search of Effective Disability Policy Comparing the Developments and Outcomes of Dutch and Danish Disability Policies; E. Wojtasik, *Znaczenie Poradnictwa w rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania - wspólna misja*, poz. wieloautorska, s. 496.

ponad połowa osób niepełnosprawnych posiada zaledwie wykształcenie na poziomie minimalnym – podstawowym, w tym niepełnym podstawowym, gimnazjalnym i zasadniczym zawodowym (zasadnicze zawodowe 27,8%, gimnazjalne 1,9%, podstawowe 33,2%). Wykształcenie wyższe posiada 8,1% niepełnosprawnych ogółem bez podziału na rodzaj niepełnosprawności, policealne 1,5%, średnie 23,8, a 3,7% pozostaje bez żadnego wykształcenia. Niemniej jednak od lat 90. ubiegłego wieku obserwuje się znaczną dynamikę wzrostu ilości osób niepełnosprawnych podejmujących kształcenie na wyższym szczeblu. Na przestrzeni ok. 10 lat obserwuje się ok. 20-krotny przyrost osób podejmujących naukę na szczeblu akademickim⁴. Na rynku pracy natomiast zatrudnienie ogółem znajduje ok. 14,8%, a wśród badanych przewagę stanowią mężczyźni (67%). Największe szanse znalezienia zatrudnienia, jak wynika z raportów i danych GUS, mają osoby z wyższym wykształceniem (w 2012 roku na 263 – 75 pracowało, co stanowi 28,5%, dla porównania; w grupach badanych osób z wykształceniem policealnymi i średnim zawodowym odsetek pracujących wyniósł 19,97%, średnim ogólnokształcącym 14,1%, zasadniczym zawodowym 17,3%, podstawowym w tym niepełnym i gimnazjalnym 5,7%⁵).

Przyczyn powyższego zjawiska związanego z bardzo niewielkim odsetkiem osób niepełnosprawnych na rynku pracy należy szukać nadal w ograniczeniach społecznych, w tym dostępu do nauki, ale także nieadekwatności doboru metod, form i kierunku kształcenia do możliwości psychofizycznych podmiotów. Jak pokazują badania, około 18% osób niepełnosprawnych realizuje obowiązek szkolny w niezgodności z zalecaną formą kształcenia zawartą w orzeczeniach, a na poziomie szkoły podstawowej odsetek takich uczniów sięga 45,6%⁶. Z jednej strony inkluzja edukacyjna rozwija się w polskich ogólnodostępnych szkołach i obejmuje dzieci nawet z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, z drugiej strony, jak donoszą raporty ewaluacyjne, szkolnictwo to nie stwarza adekwatnych warunków rozwoju dla osób niepełnosprawnych⁷. Dostrzegając powyższy problem, kraje wspólnoty europejskiej próbują wyjść naprzeciw potrzebom osób niepełnosprawnych w zakresie edukacji, w tym edukacji uniwersyteckiej i ustawicznej, umożliwiającej zdobywanie i podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Akademie, uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe i in. Unii Europejskiej próbują wspomagać funkcjonowanie jednostek niepełnosprawnych przede wszystkim poprzez wsparcie finansowe, częściowo bądź całkowicie refundujące

⁴ T. Cierpiałowska, *Studenci z niepełnosprawnością, problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, s. 30.

⁵ I. Kukulak-Dolata, H. Sobocka-Szczapa, *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, s. 11–27.

⁶ I. Chrzanowska, *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*, [w]: *Pedagogika Specjalna, różne poszukiwania, wspólna misja*, pozycja wieloautorska, s. 392.

⁷ A. Czyż, I. Gałuszka, *Analiza stanu i warunków kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w województwie małopolskim*, w druku. Por. I. Chrzanowska, *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*.

osobie niepełnosprawnej koszty związane z organizowaniem specjalnego wyposażenia i środków dydaktycznych oraz osobistych ułatwiających naukę, wsparcie osobistego asystenta, koszty zakwaterowania i podróży. Niestety nadal obserwuje się niekorzystny podział osób niepełnosprawnych według kryterium wiekowego – na dzieci i dorosłych, gdzie brakuje drożności w systemie szeroko pojętej opieki i wsparcia⁸. Ponadto wyróżnia się bariery w kształceniu i funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych, które można podzielić na: sytuacyjne, dyspozycyjne i instytucjonalne. Dodatkowo należy tu zastanowić się nad postrzeganiem samej niepełnosprawności przez otoczenie, ale i studenta, jego identyfikacji i potrzeb zmian lokacji na skali pełno – niepełnosprawność, myśleniu o sobie w kategoriach kolektywistycznych czy indywidualistycznych⁹. Oczekiwania natomiast zgłaszane przez studentów niepełnosprawnych to przede wszystkim usuwanie barier zewnętrznych, ale też barier psychospołecznych poprzez szerzenie wiedzy na temat specyfiki niepełnosprawności, organizowanie zebrań czy treningów interpersonalnych. Dużą wagę studenci przywiązują również do wprowadzania zmian w regulaminach i programach studiów oraz przygotowania wykładowców. Poza niwelowaniem barier zewnętrznych studenci domagają się wprowadzenia dla nich samych organizowania wsparcia psychologicznego, doradztwa zawodowego, dostępu do asystentów oraz intensywniejszej pomocy w rozwiązywaniu problemów. Analizując badania studentów pełnosprawnych dotyczące możliwości i ograniczenia studiowania osób niepełnosprawnych dostrzega się zbieżności ocen. Priorytetem w ocenach są udrożnienie dostępu do edukacji, ale z zawężeniem wyboru kierunku, dyktowanego indywidualnymi możliwościami podmiotów, usuwanie barier – w szczególności architektonicznych oraz barier społecznych w tym podnoszenie świadomości i wrażliwości otoczenia. Podkreśla się również, iż warunkami wpływającymi na zwiększenie ilości niepełnosprawnych osób studiujących jest profesjonalne podejście kadr akademickich, odpowiednie zaplecze dydaktyczne oraz przyjazne otoczenie¹⁰.

Metodologia badań własnych. Z uwagi na pełnienie zawodu nauczyciela akademickiego i orientację metodologiczną, jako filozoficzne tło badań, przyjęto paradygmat uczestniczący jako ten, który najbardziej odpowiada czynnemu zaangażowaniu auterek w przedmiot badania. Przyjęty paradygmat uczestniczący, wymieniony w klasyfikacji E. Guby i Y. Lincoln jest oparty na współpracy i zakłada subiektywno-obiektywny charakter badań¹¹, w związku z czym jest on odbiciem sytuacji badaczek w badanej rzeczywistości (np. organizacja procesu dydaktycznego, dylematy ewaluacji). Celem przyświecającymi niniejszym badaniom było odkrycie i opisanie dylematów

⁸ L. Waddington Disability Benefits and Entitlements in European Countries: Mutual Recognition and Exportability of Benefits. A synthesis of evidence provided by ANED country reports and additional sources, Academic Network of European Disability experts, s. 88–106.

⁹ A. Kobyłańska, *Człowiek z niepełnosprawnością jako student – niepełnosprawny czy student?* [w:] *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczu pedagogiki specjalnej*, K. Rzedziecka, A. Kobyłańska (red.), s. 349–356.

¹⁰ J. Pilecki, S. Olszewski, K. Parys, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Dylematy Pedagogiki Specjalnej*, A. Rakowska, J. Baran (red.), s. 109–110.

¹¹ B. Sławecki, *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] D. Jemieliński (red.), *Badania jakościowe*, T.1, s. 81.

dotyczących przebiegu i organizacji procesu dydaktycznego na gruncie akademickim z perspektywy wykładowcy, ze szczególnym uwzględnieniem ewaluacji jego pracy. Do realizacji badań przyjęto metodę wywiadu pogłębionego częściowo ustrukturyzowanego¹² oraz autoobserwacji. Dla gromadzenia informacji wykorzystano dyspozycje do wywiadu oraz autoobserwacji.

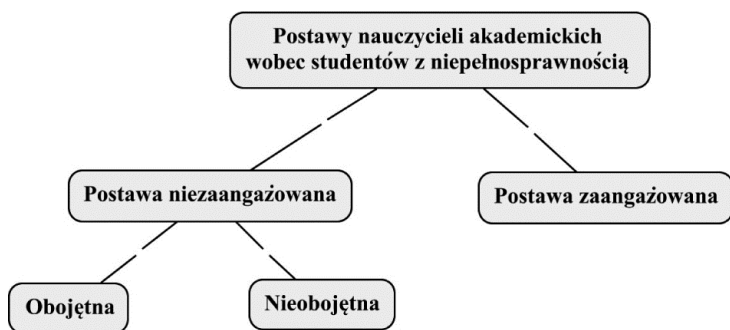
Dobór próby był celowy – za M. Pattonem wybrano dobór ze względu na określone kryteria¹³, którymi był bezpośredni kontakt ze studentami z niepełnosprawnością przez co najmniej jeden semestr prowadzonych zajęć.

Badanymi byli nauczyciele akademicy o stażu od 5 do 7 lat – 8 kobiet i 1 mężczyzna, w wieku od 31 do 56 lat, pracujący na krakowskich uczelniach i na co dzień spotykający się z niepełnosprawnymi studentami na kierunkach pedagogicznych. Tylko mężczyzna był socjologiem (specjalność: praca socjalna), natomiast wszystkie kobiety pedagogami.

Wykorzystano następujące procedury rzetelności i trafności badań: triangulacja źródeł, wydłużony czas przebywania w terenie, triangulacja metod oraz triangulacja badaczy¹⁴. Do analizy danych wykorzystano (w zależności od zgromadzonego materiału) kodowanie otwarte i tematyczne z zachowaniem – na każdym etapie – kodowania *in vivo*¹⁵. W celu wizualizacji danych wykorzystano program z zakresu CAQDAS – Cmap Tools.

Postawy nauczycieli akademickich wobec studentów z niepełnosprawnością.

Z odpowiedzi badanych wyłoniono dwie postawy, które były jednocześnie reakcją na obecność studenta z niepełnosprawnością w grupie. Pierwsza z nich to postawa niezaangażowana, która dzieli się na dwie podgrupy, co jest widoczne na poniższym schemacie.



Schemat 1. Postawy nauczycieli akademickich wobec studentów z niepełnosprawnością

Pierwszą podgrupą są wykładowcy obojętni na obecność studenta niepełnosprawnego – niezwracający na niego uwagi. Drugą stanowią nauczyciele nieobojętni

¹² Z uwagi na dostępność badanych nauczycieli wykorzystano również wywiad on-line oraz kwestionariusz otwarty – D. Kubinowski, *Jakościowe badania pedagogiczne*, s. 226.

¹³ M. Q. Patton, *Qualitative research and evaluation methods*.

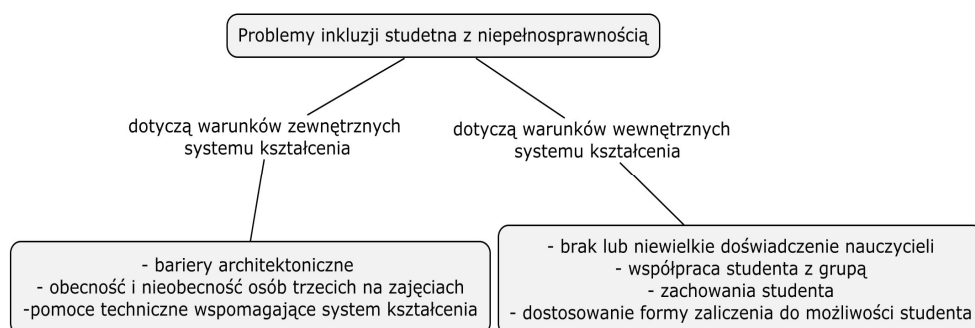
¹⁴ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*.

¹⁵ Oprócz dłuższych narracji, każdy fragment zaznaczony kursywą jest zaczerpnięty z wypowiedzi badanych.

na obecność studenta niepełnosprawnego. Nie wykazują oni jednak zaangażowania w proces nauczania, co mogłoby pomóc aktywizować i zintegrować całość grupy. Tłumaczą to brakiem takiej konieczności lub też liczeniem na grupę studencką oraz koniecznością równego traktowania wszystkich: *nie chcę faworyzować ani deprecjonować studenta zwracaniem uwagi na niego w obecności grupy. Studenci sami mu pomogą*. Oczywiście nie wszyscy studenci niepełnosprawni wymagają pomocy, ale też nie wszystkie grupy studenckie zaoferują pomoc takiemu koledze. Tak więc nie można tu osądzać, czy ta postawa nieobojętna jest dobra czy zła. Można ją natomiast rozpatrywać w kategoriach właściwej czy niewłaściwej w danej sytuacji, która w każdej grupie studenckiej będzie inna. Niestety, nauczyciele wykazujący taką postawę nie potrafili również zidentyfikować rodzaju niepełnosprawności studenta, który uczęszczał na zajęcia oraz byli powierzchowni w ocenie jego funkcjonowania, dostosowania sposobu przekazu treści i środków dydaktycznych oraz formy zaliczenia przedmiotu do jego możliwości. Pojawiały się tutaj takie formy oceny jak: *student dawał sobie radę na zajęciach; student był na zajęciach trochę nieobecny, student był przychylny zaproponowanej formie zaliczenia; student bez problemu zaliczył; student w końcu zaliczył*.

Kolejną jest postawa zaangażowana. Charakteryzuje ona z kolei wykładowców postrzegających uczestników zajęć z niepełnosprawnością jako wyzwanie nie tylko dla siebie, ale również dla innych studentów, a szerzej – również dla całego systemu szkolnictwa wyższego, który wciąż wymaga zmian w tym kierunku. Nauczyciele sami inicjują tu formę pomocy i – pomimo własnych obaw co do adekwatności pomocy – nie zważają na reakcję innych: *Udzielenie wsparcia nie było całkowicie zależne ode mnie, jednak dołożyłam wszelkich starań, by te same treści zostały przekazane z dostosowaniem do charakteru niepełnosprawności*.

Problemy związane z inkluzją studentów z niepełnosprawnością. Badani nauczyciele podkreślają, że *problemem nigdy nie jest osoba studenta niepełnosprawnego, lecz brak lub istotne niedociągnięcia w istniejących systemach bieżącej pomocy umożliwiającej aktywny udział studenta w zajęciach*.



Schemat 2. Problemy inkluzji studenta z niepełnosprawnością

Jako zewnętrzne warunki kształcenia rozumiemy szerokie uwarunkowania prawno-społeczne oraz ekonomiczne procesu kształcenia. Warunki wewnętrzne to takie, które bezpośrednio dotyczą dwóch najważniejszych ogniw procesu kształcenia – nauczyciela i studenta. Do tych pierwszych należą bariery architektoniczne, które – szczególnie w uczelniach mających swoją siedzibę w zabytkowych budynkach – są bardzo trudne do rozwiązania i wciąż są niemiłą wizytówką do studentów niepełnosprawnych. Kolejnym problemem jest obecność osób trzecich na zajęciach – mowa tu o tłumaczach języka migowego, dzięki którym studenci niesłyszący mogą w pełniejszy sposób korzystać z zajęć. Dla niektórych nauczycieli obecność takiego tłumacza jest kłopotliwa. Ponadto język migowy nie obfituje w tak bogate, specjalistyczne słownictwo, jak język pisany, i tłumacz nie zawsze jest w stanie dokładnie wytłumaczyć studentowi dany termin. Jednak znacznie większym problemem jest niezapowiedziana nieobecność takiego tłumacza – nauczyciel nie zawsze jest przygotowany do wizualnej prezentacji wykładu, co skutkuje znacznym obniżeniem stopnia uczestnictwa w wykładzie studenta niesłyszącego. Nauczyciele wskazali również na niedostateczną liczbę, a czasami brak pomocy technicznych wspomagających system kształcenia, takich jak rzutniki multimedialne i tablice we wszystkich salach czy systemy nagłaśniające.

Z kolei w grupie dotyczącej wewnętrznych warunków kształcenia pojawia się problem braku lub niedostatecznego doświadczenia nauczycieli akademickich w pracy ze studentami niepełnosprawnymi. *Wciąż mało jest osób z niepełnosprawnością, które decydują się studiować. To powoduje, że brak nam doświadczenia w pracy z takimi osobami. Nie wszyscy nauczyciele są przecież pedagogami specjalnymi, a nawet ci, jeśli pracują na co dzień z niepełnosprawnymi dziećmi, nie muszą mieć takich umiejętności wobec osób dorosłych. Pracuję od 6 lat w szkolnictwie wyższym i nie spotkałam się z realną pomocą dla nas jako nauczycieli.* Być może należałoby wyjść naprzeciw potrzebom i zorganizować dla pracowników naukowo-dydaktycznych łatwo dostępne (w ich miejscu pracy) warsztaty wyposażające w wiedzę, którą nabywa się poprzez lata doświadczeń w pracy z dorosłymi osobami niepełnosprawnymi.

Kolejnym problemem jest współpraca studenta z niepełnosprawnością z grupą. Tutaj nauczyciele wskazali na trzy aspekty:

- współpraca samoistna, zainicjowana przez studenta – określana dla wszystkich stron (nauczyciel, student niepełnosprawny, reszta grupy) jako najlepsza i najbardziej pożądana przez badanych;
- współpraca wymagająca inicjacji ze strony nauczyciela;
- współpraca zainicjowana przez grupę – mająca miejsce najczęściej na 2 lub 3 roku studiów, w grupach już zintegrowanych.

Sporadyczne, nieadekwatne zachowania niepełnosprawnych studentów również stanowią problem. Wśród nich najczęstsze to *zachowania nieadekwatne wynikające z nagłego złego samopoczucia, np. zasypianie spowodowane nagłym spadkiem poziomu cukru we krwi (jeśli ktoś nie wie o chorobie studenta, to jego reakcja może być bardzo zróżnicowana), czy postawy roszczeniowe zarówno wobec kolegów z grupy, jak i wykładowców.*

Powyższe problemy zróżnicowanej natury wskazują na duży stopień skomplikowania procesu inkluzji studenta niepełnosprawnego. Problemy te mają również swój udział w powstaniu dylematów, jakie przeżywają nauczyciele akademicki oceniający na bieżąco oraz okresowo osiągnięcia studentów.

Dylematy inkluzji studenta z niepełnosprawnością. Na podstawie badań udało się wyróżnić dwa najważniejsze dylematy. Pierwszy z nich to *dylemat równego traktowania*. Jest to sytuacja, w której konieczność sprawiedliwego traktowania jest przeciwstawiona realnym możliwościom studenta, wyrażającym się w jego wiedzy, a także zaangażowaniu w pracę w stosunku do grupy. Często, owo zaangażowanie jest większe niż ogółem, aczkolwiek nie zawsze skutkuje to wyższym poziomem wiedzy i umiejętności. Nauczyciel musi tu pamiętać o *twardych wymaganiach – braku taryfy ulgowej*. *Wymagania są takie same i nie zamierzam obniżyć standardów edukacyjnych, by „przepuścić” jakiegokolwiek (bez względu na pełno- czy niepełnosprawność). Jeśli się nie nauczy – jego sprawa*. Z drugiej strony, badani podkreślają i takie sytuacje, w których student podczas całego semestru był aktywny, zawsze przygotowany, jednak nie współgra to z końcowym efektem: *podziwiam takich studentów, że mimo takich trudności są systematyczni – chciałabym ich za to jakoś wynagrodzić, zmotywować do tego, żeby na przyszłość również się tak starali, jednak po sprawdzeniu ich wiedzy, nie zawsze może być to dobra ocena, a nawet pozytywna*.

Drugi dylemat związany jest z informowaniem studenta o perspektywach wykonywania zawodu. Dotyczy to w szczególności przedmiotów, w ramach których weryfikowana jest gotowość studentów do wykonywania zawodu. Realne możliwości studenta są tu przeciwstawione wymaganiom pracodawcy wobec pracownika. Nauczyciel nie może udawać, że student, który przed nim stoi, będzie dobrym pedagogiem, jeśli nie ma ku temu predyspozycji: *wykonywanie zawodu pedagoga odpada. Jak dla mnie, jest to swoistego rodzaju rehabilitacja dla takich osób* (studiowanie kierunków pedagogicznych przyp. autorów), *bez szerszych, a czasami żadnych perspektyw na pracę zawodową. Być może brzmi to okrutnie, ale takie są realia pracy nauczyciela z dziećmi i młodzieżą* – wypowiedź dotyczyła studentki z achondroplazją oraz studenta z czterokończynowym, spastycznym porażeniem mózgowym. Badani zapytani o to czy potrafiliby powiedzieć studentowi o jego perspektywach na wykonywanie zawodu, odpowiadali jednogłośnie – *nie Bałabym się posądzenia o segregowanie. Co najwyżej mogłabym zaproponować alternatywy...choć przecież to dorośli, samostanowiący o sobie ludzie.... nie, byłabym w stanie powiedzieć, że nie dysponuje odpowiednimi kompetencjami, ale poprowadziłabym tak jego pracę i refleksją, aby sam odpowiedział na to pytanie – metoda indukcyjna*. Z omawianym zagadnieniem wiąże się więc kwestia granic inkluzji studentów niepełnosprawnych. Powiązanie ich postrzeżenia społecznego z postawami nauczycieli akademickich wykazuje złożoność i wieloaspektowość zagadnienia. Nauczyciele niezaangażowani uzależniają inkluzję od chęci samych studentów niepełnosprawnych i ich zaangażowania we własne sprawy, w tym włączania w społeczeństwo osób pełnosprawnych. Z kolei nauczyciele zaangażowani podkreślają ważność udziału wszystkich studentów w procesie

dydaktycznym, potrafią stworzyć adekwatne warunki do kooperacji, angażują się w proces nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji przez osoby z niepełną sprawnością, czując przy tym odpowiedzialność za jej powodzenie. Uzależniają tym samym powodzenie inkluzji od środowiska, w którym osoba funkcjonuje, ale też od niej samej, rozszerzając tym samym granice inkluzji i możliwości jej budowania.

Zakończenie. Przeprowadzone badania ukazały szereg problemów, jakie zauważają i jakich doświadczają na co dzień pracujący ze studentami niepełnosprawnymi nauczyciele akademicy, którzy w znacznym stopniu odpowiadają za przebieg procesu inkluzji.

Pomimo wykształcenia pedagogicznego wciąż dużym problemem jest brak doświadczenia w pracy ze studentami niepełnosprawnymi, które pomogłoby z jednej strony w kontaktach z takimi studentami, z drugiej – wskazałoby na odpowiednie obszary, w których należy zachować dystans i odporność, jak np. sporadyczne, nieadekwatne zachowania czy brak wystarczających informacji na temat stanu zdrowia implikujących potrzeby i możliwości studenta.

Oprócz szeregu aspektów wymagających optymalizacji zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych systemu kształcenia, na pierwszy plan wysuwają się problemy związane z pracą studenta niepełnosprawnego podczas zajęć, jej ewaluacją oraz możliwościami realnego wykonywania zawodu po ukończeniu studiów. Tak zróżnicowane obszary wymagają pracy w zakresie spójnych zmian na poziomie administracyjnym uczelni, jak i organizacji zajmujących się doradztwem zawodowym. Ponadto zmiany te nie mogą być ukierunkowane tylko na warunki infrastrukturalne stwarzane odpowiednio do potrzeb studentów z niepełnosprawnością, ale przede wszystkim na kształtowanie odpowiednich postaw, wiedzy i kompetencji u nauczycieli akademickich w celu optymalizacji i usprawnienia procesu inkluzji społecznej.

Bibliografia

1. Chrzanowska I., *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*, [w:] *Pedagogika Specjalna. Różne poszukiwania, wspólna misja, pozycja wieloautorska*, IPS, Warszawa 2010, s. 384–397.
2. Cierpiałowska T., *Studenci z niepełnosprawnością, problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
3. Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, UJ, Kraków 2013.
4. Czyż A., Gałuszka I., *Analiza stanu i warunków kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w województwie małopolskim*, Raport w ramach projektu Analizy interpretacyjne efektów ewaluacji zewnętrznej placówek oświatowych województwa małopolskiego, [w:] *Nauczyciel i uczeń w szkole uczącej się*, UP, Kraków 2015, w druku.
5. DCSF/DH, *A transition guide for all services. Key information for professionals about the transition process for disabled young people*. London: Department for children, schools and families/department of Health, 2007.
6. Høgelund J., *In Search of Effective Disability Policy Comparing the Developments and Outcomes of Dutch and Danish Disability Policies*, Amsterdam University Press, Amsterdam 2003.

7. Kobyłańska A., *Człowiek z niepełnosprawnością jako student – niepełnosprawny czy student?*, [w:] *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K. Rzedziecka, A. Kobyłańska, Impuls, Kraków 2003, s. 349–355.
8. Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, wyd. Śląsk. Katowice 1999.
9. Kubinowski D., *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wyd. UMCS, Lublin 2010.
10. Kukulak-Dolata I., Sobocka-Szczapa H., *Analiza sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce i Unii Europejskiej*, Raport przygotowany w ramach projektu „zatrudnienie osób niepełnosprawnych – perspektywy wzrostu”, red naukowa E. Kryńska, PFRON, Warszawa 2013.
11. Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983.
12. Pathways To Success. Integrating Learning With Life And Work to Increase National College Completion. A Report To The U.S. Congress And Secretary Of Education Advisory Committee On Student Financial Assistance, Washington Dc, February 2012.
13. Patton M.Q., *Qualitative research and evaluation methods*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1990.
14. Pilecki J., Olszewski S., Parys K., *Kształcenie osób niepełnosprawnych w szkole wyższej – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Dylematy Pedagogiki Specjalnej*, red. A. Rakowska, J. Baran, AP, Kraków, 2000, s. 107–113.
15. Ruka M., *Rehabilitacja społeczna osób niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, bez redaktora, pozycja wieloautorska. APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2009, s. 502–511.
16. Sławecki B., *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, [w:] Jemielniak D. (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie T. 1*, PWN, Warszawa 2012.
17. Waddington L., *Disability Benefits and Entitlements in European Countries: Mutual Recognition and Exportability of Benefits. A synthesis of evidence provided by ANED country reports and additional sources*, Academic Network of European Disability experts (ANED) – VT/2007/005, December 2010.
18. Żółkowska T., Wlazło M., *O uczestnictwie społecznym osób niepełnosprawnych – wybrane zagadnienia teoretyczne*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, bez redaktora, pozycja wieloautorska. APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2009, s. 480–490.

dr Magdalena CIECHOWSKA

Akademia Ignatianum w Krakowie

e-mail: magda.rz@onet.eu

dr Anna CZYŻ

Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie