

Specjalne potrzeby edukacyjne w kształceniu akademickim

Special educational needs in academic education

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, szkolnictwo wyższe, jakość kształcenia.

Key words: special educational needs (SEN), higher education, quality of education.

Abstract. Universities strive to ensure all students have equal opportunities for education and their possibility of participating fully in life of the academic community, due to a disability, is not anyhow limited or diminished. Therefore, adaptation of didactic methods and study environments to the expectations of the students with special educational needs has become a necessity. Among many amenities, one can enlist the following: the possibility of preparing materials in several alternative forms of writing, changing the examination and receiving credits procedures as well as adapting the organization of the examination session. Moreover, dedicated support centres emerge. Their duty is to assist students with various types and degrees of disability as well as counselling students in situations of life crisis who need help and consulting from specialists. This article introduces types of special educational needs, their history as well as forms and methods of working with people with SEN.

Wprowadzenie. Dostosowanie metod dydaktycznych i warunków organizacyjnych do oczekiwań studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) stało się koniecznością, nie tylko w ramach najczęściej stosowanego w dydaktyce szkoły wyższej paradygmatu konstruktywistycznego, ale i w innych modelach kształcenia akademickiego.

Celem niniejszego tekstu jest zwrócenie uwagi na problem wiążący się z potrzebą dostrzeżenia osób ze specjalną sytuacją edukacyjną w przestrzeni szkolnictwa wyższego oraz zwiększenie świadomości nauczycieli akademickich dotyczącej konieczności dobierania (i nabywania) metod i form pracy w związku z różnymi możliwościami (także ograniczeniami) studentów¹.

Od wielu lat, jako dydaktyk akademicki oraz wykładowca na studiach doktoranckich, mam okazję przyglądać się potrzebom z zakresu metodyki szkoły wyższej oraz,

¹ W pewnym stopniu uczelnie wyszły naprzeciw oczekiwaniom studentów, wprowadzając przedmioty z bloku tzw. kompetencji miękkich, oferujące m.in. wsparcie w procesie studiowania (uczenia się) i rozwoju.

przy okazji pracy na studiach logopedycznych, zagadnieniom specjalnych potrzeb edukacyjnych na różnych etapach kształcenia².

Warto zauważyć, że mimo iż literatura przedmiotu poświęcona dydaktyce akademickiej jest dość spora³, to stan badań nad specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkolnictwie wyższym wciąż przedstawia się skąpo. Najczęściej omawiane są problemy studentów z niepełnosprawnościami⁴, dość rzadko natomiast podejmowane są inne kwestie (z wyjątkiem kształcenia w ramach coachingu, mentoringu, tutoring⁵, co ostatnimi czasy stało się dość popularne). Mam nadzieję, że niniejszy artykuł przyczyni się do wzrostu zainteresowania badaniami nad SPE w ramach dydaktyki akademickiej.

Jakość kształcenia. Uczelnie dążą do tego, aby każdy student miał jednakowe szanse i nie był ograniczany w możliwości pełnego uczestniczenia w życiu społeczności akademickiej z powodu niepełnosprawności⁶ lub trudności w uczeniu się będących wynikiem życiowych komplikacji. Centra wsparcia⁷ (ich nazwy mogą różnić się

² Zob. M. Bolińska, *Pozornie bez barie r. Student z niepełnosprawnością a uczelniana rzeczywistość*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Kraków 2015, s. 47–61.

³ Por. prace z ostatnich lat, m.in.: A. Krajewska, *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Białystok 2004. *Dylematy szkoły wyższej w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, W. Wróblewska, Białystok 2008. *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008. F. Bereźnicki, *Zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej*, Szczecin 2009. *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*, red. U. Schrade, Warszawa 2010. *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym: metody, narzędzia, dobre praktyki*, red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed, Warszawa 2010. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.

⁴ Por. np. prace Janiny Filek. Zob. m.in. J. Filek, *Rozważania wokół form wsparcia studentów niepełnosprawnych*, w: *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Kraków 2015, s. 15–31.

⁵ Por. np. *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2015.

⁶ W 2015 r. GUS podał, że tzw. młodzi niepełnosprawni w wieku 15–24 lata stanowią ok. 5 procent populacji. Jednak przy kryterium do 29 roku życia dane te ulegają podwojeniu. Trzeba też pamiętać, że osoby z niepełnosprawnością (także w przestrzeni akademickiej) są grupą wewnątrznie zróżnicowaną. Cytuję za: M. Duda, *Etyczne wyzwania w pracy ze studentami niepełnosprawnymi – perspektywa nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. B. Szczupał, K. Kutek-Sładek, Kraków 2015, s. 33–34.

⁷ Por. Uchwała Senatu UJK Nr 45/2010 – w sprawie wyrażenia zgody na utworzenie ogólnouczelnianej jednostki organizacyjnej Uniwersyteckie Centrum Wsparcia i Rehabilitacji. Zarządzenie Rektora Nr 2/2011 – w sprawie utworzenia jednostki ogólnouczelnianej Uniwersyteckie Centrum Wsparcia i Rehabilitacji. Zarządzenie Rektora Nr 90/2011 – w sprawie wprowadzenia Regulaminu przyznawania usług asystencji oraz usług specjalistycznych studentom i doktorantom niepełnosprawnym. W październiku 2012 r. wszedł w życie Regulamin Studiów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (Uchwała Senatu Nr 15/2012 z dnia 29.03.2012 r. / Załącznik nr 1 do Regulaminu Studiów. Uchwała Senatu Nr 15/2012 /§7 ust. 4 ww. Regulaminu), w którym określono sposoby zapewnienia studentowi niepełnosprawnemu lub przewlekle choremu uczestnictwa w społeczności akademickiej (szczegółowe zasady wprowadzania i stosowania rozwiązań alternatywnych wobec studentów niepełnosprawnych stanowią załącznik nr 1 do Regulaminu oraz odrębne przepisy obowiązujące w Uczelni).

w zależności od uczelni, ale zakres i formy pomocy zwykle są zbliżone) wspomagają: studentów z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności, ale też osoby, których niezdolność do pełnego udziału w zajęciach spowodowana jest nagłą chorobą lub utratą sprawności z powodu wypadku; studentów potrzebujących pomocy i konsultacji specjalistów w sytuacjach kryzysu życiowego. Okazuje się ponadto, że często kłopoty (np. emocjonalne, społeczne) mają również osoby uzdolnione (szczególne uzdolnienia⁸ także należą do SPE).

Od wielu lat można zaobserwować w Polsce również tendencję do wdrażania nowoczesnych metod nauczania jako odpowiedź na oczekiwania związane z upowszechnianiem kształcenia polisensorycznego, opartego na praktycznym wymiarze i możliwości samodzielnego uczenia się, w którym nauczyciel akademicki staje się mentorem. Kształcenia, które zwłaszcza w przypadku osób ze SPE, ma niebagatelne znaczenie. Rozwiązania tego typu, a także stale wzbogacana oferta nowatorskich metod i środków dydaktycznych powodują, że wykładowcy powinni ciągle się dokształcać i szybko reagować na pojawiające się możliwości i technologie. A z tym bywa różnie. Szczególnie młodzi dydaktycy, bez przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i doświadczenia w pracy nauczyciela akademickiego, potrzebują wsparcia i szkoleń. Jest to zarówno wskaźnik, jak i składowa tzw. jakości kształcenia.

Uczelnie, zgodnie z ustawą o szkolnictwie wyższym, mają do wykonania misję wiążącą się z odkrywaniem i przekazywaniem prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów, co wpisuje się w narodowy system edukacji i nauki. Kształcenie staje się więc jednym z dwóch podstawowych zadań jednostek akademickich. Po pierwsze łączy się z potrzebą prowadzenia badań, po drugie z koniecznością dbania o jakość kształcenia jako istotną kategorią współczesnej edukacji akademickiej. Na jakość kształcenia składają się rozmaite czynniki. W literaturze przedmiotu wyróżnia dwa podzbiory tych uwarunkowań, tj. wewnętrzne i zewnętrzne (Kwiatkowska-Kowal 2008). Te pierwsze związane są z placówką edukacyjną i procesem dydaktycznym w niej realizowanym, te drugie dotyczą funkcjonowania absolwentów danej jednostki na rynku pracy (Kwiatkowski 2001). Za SPE powinny nadążać także przepisy prawa (zwłaszcza tzw. Ustawa 2.0).

Wypada odnotować jeszcze, że obowiązujący obecnie w Polsce system prawny jest multicentryczny. Oznacza to, że obowiązują zarówno przepisy unijne, jak i krajowe. Mają charakter ogólny i szczegółowy. Do przepisów unijnych ogólnych zaliczane są: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948), która weszła w skład Międzynarodowej Karty Praw Człowieka (w Polsce od 1977), Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (1950, w Polsce od 1993). Unijne szczegółowe akty to m.in. Deklaracja Praw Dziecka ONZ (1959), Deklaracja Praw Osób Upośledzonych Umysłowo (1971), Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych (1975), Światowa Deklaracja „Edukacja dla Wszystkich” (1990), Deklaracja z Salamanki dot. SPE (1994). Wśród polskich norm na plan pierwszy wysuwa się Konstytucja RP, a następnie ustawa o szkolnictwie wyższym (również prawo oświatowe i stan-

⁸ Por. W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Sopot 2012. Zob. także R.E. Bernacka, *Trzeba pomóc uczniom zdolnym i uzdolnionym!* „Charaktery 2009”, nr 2, s. 107–115.

dardy kształcenia nauczycieli), rozporządzenia, uchwały, zarządzenia i załączniki do nich.

Definiowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych w piśmiennictwie światowym zadomowiło się dopiero w latach 70. XX wieku m.in. za sprawą *The Warnock Report*. W 1978 roku w Wielkiej Brytanii w dokumencie zwanym Warnock Report komisja, pod patronatem Mary Warnock, przygotowała analizę, w której określony został odsetek dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zadaniem *The Warnock Report* było zdefiniowanie populacji uczniów wymagających kształcenia specjalnego. Tak się jednak nie stało, głównie za sprawą niejasnej, mało precyzyjnej definicji pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne”, które często, również w dokumentach formalno-prawnych, niesłusznie jest traktowane synonimicznie względem pojęć „niepełnosprawność” czy „trudności w uczeniu się” (Chrzanowska 2015). Raport przyczynił się jednak do tego, że w latach 80. XX wieku m.in. w Wielkiej Brytanii opublikowano ustawy oświatowe, które zapewniały dzieciom właściwe warunki kształcenia, dostosowane do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. W Polsce pierwszą formalną próbę zdefiniowania specjalnych potrzeb edukacyjnych podjęto pod koniec lat 90. XX wieku.

Termin SPE został upowszechniony w Deklaracji z Salamanki opublikowanej przez UNESCO w 1994 roku. Polska, jako państwo członkowskie, zobowiązała się do respektowania zawartych w niej postanowień, a dowód stanowią nowelizowane akty wykonawcze ustaw oświatowych. Gwarantują one dzieciom i młodzieży prawo do uzyskania w szkole opieki i pomocy uwzględniającej indywidualne możliwości oraz specjalne potrzeby edukacyjne.

Terminu „specjalne potrzeby edukacyjne” używa się często w celu określenia edukacji osób z niepełnosprawnością w szkolnictwie ogólnodostępnym. Tymczasem pojęcie to odnosi się do wszystkich osób, których potrzeby wymagają dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych osób ujawniających trudności w uczeniu się (Chrzanowska 2015). Wśród potrzeb specjalnych wskazuje się na potrzeby techniczne oraz psychospołeczne. Pierwsze dotyczą infrastruktury placówki, w której odbywa się edukacja, co wymaga zarówno dostępności budynku i sal dydaktycznych, jak i zapewnienia możliwości korzystania z innych niż typowe środków dydaktycznych i pomocy edukacyjnych. Drugi typ, czyli specjalne potrzeby psychospołeczne, odnoszą się raczej już do samego procesu dydaktycznego, przebiegu zajęć edukacyjnych i zwykle odczytywane są jako potrzeby wiążące się np. z korzystaniem ze wsparcia drugiej osoby (np. asystenta). Termin specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) wprowadzono po to, by wskazać potrzeby, których zaspokojenie umożliwi posiadającym je osobom efektywne uczenie się. Trzeba zaznaczyć, że są one w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej, w tym specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń oraz zrozumienia i pomocy ze strony nauczających.

Ewolucja w poglądach i postawach dotyczących respektowania rozmaitych sytuacji trudnych w szeroko rozumianym procesie dydaktycznym przebiegała w trzech zasadniczych etapach: od segregacji przez zrozumienie aż po włączenie (Thompson

2013). Obecny w dydaktyce na różnych szczeblach model edukacji włączającej zdaje się potwierdzać tę tezę. Równy dostęp do edukacji gwarantuje Konstytucja RP. Czytelne kryteria ogólnie dotyczące SPE zostały jednak wprowadzone tylko na niższych szczeblach edukacji. W szkolnictwie wyższym zasadniczo działają przepisy wewnętrzne.

Jak już zostało zaznaczone, przez lata wiązano specjalne potrzeby edukacyjne z niepełnosprawnościami. Obowiązywały trzy podstawowe modele: medyczny, skoncentrowany na potrzebach oraz społeczny (Woźniak 2008). Jednakże SPE posiadają zdecydowanie szerszy zakres i zasięg, o czym za chwilę.

Modele edukacji związane ze specjalnymi potrzebami życiowymi. Zarys historii. Historia głębszego zainteresowania specjalnymi potrzebami edukacyjnymi sięga XIX wieku⁹. Początkowo specjalne potrzeby utożsamiano z niepełnosprawnościami. Przez prawie sto lat (1870–1944, a właściwie do 1970 r.) obowiązywał tzw. medyczny model niepełnosprawności¹⁰ (segregacja). W 1921 roku w Wielkiej Brytanii wyodrębniono pięć kategorii osób z tzw. wadami. Zaliczono tu osoby niewidome, głuche, upośledzone umysłowo, upośledzone fizycznie oraz epileptyków (Clough i Corbett 2000).

Stopniowo struktura kształcenia i podejście do osób z niepełnosprawnością ulegały zmianom. W drugiej połowie XX wieku wypracowany został model niepełnosprawności skoncentrowany na potrzebach (1971–1989). Zakładał on odejście od segregacji oraz uwzględnienie indywidualnych potrzeb. Dzięki m.in. raportowi Mary Warnock odrzucono dotychczasowe kategorie niepełnosprawności i zastąpiono je katalogiem specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wprowadzono pięcioetapowy model ich rozpoznawania i oceny. Przełomowym okazał się rok 2001, ponieważ wtedy w Wielkiej Brytanii uchwalony został zakaz dyskryminacji w przestrzeni edukacji, czyli zabroniono dyskryminowania osób z niepełnosprawnością na wszystkich etapach kształcenia (*Special Educational Needs and Disability Act*).

W Polsce szczególne potrzeby osób z niepełnosprawnością zostały uwzględnione w ustawie oświatowej z 1991 roku¹¹, ale specjalne potrzeby edukacyjne zaakcentowano dopiero w pismach urzędowych w 1998 roku. Powstał wtedy dokument *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, lecz wdrażanie przepisów regulujących funkcjonowanie w szkołach uczniów ze SPE trwało jeszcze jakiś czas. W ciągu następnych dekad wydano rozporządzenia określające charakter, wymiar i formy pomocy dla osób ze SPE, m.in. w 2010 roku pojawiło się rozporządzenie MEN (z 17 listopada) w sprawie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, w którym wyróżniono grupy specjalnych potrzeb. Kolejne uregulowania przyniósł rok 2013 i roz-

⁹ Zob. M. Olivier, *The politics of disablement: a sociological approach*, London 1990.

¹⁰ Por. D. Goodley, *Disability studies. An interdisciplinary introduction*, London 2011. Zob. także D.D. Smith, *Special education: teaching in an age of opportunity*, Boston 2001.

¹¹ Zob. E. Dyduch, *Uwarunkowania procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia*, red. J. Wyczesany, Gdańsk 2014, s. 40.

porządzenie z 30 kwietnia 2013, a następnie rozporządzenie MEN z 9 sierpnia 2017 roku.

W 2006 roku Polska przyjęła również *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych*. W artykule 24 *Konwencji* czytamy, że osoby z niepełnosprawnością powinny mieć dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami, zatem ich potrzeby należy uwzględniać na każdym etapie edukacyjnym, także w przestrzeni andragogiki rozumianej jako dział pedagogiki zajmujący się problemami kształcenia, samokształcenia i wychowania dorastającej młodzieży i dorosłych (Kupisiewicz Kupisiewicz 2009).

Obowiązujące obecnie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach wskazuje, z czego mogą wynikać specjalne potrzeby edukacyjne (trzeba mieć na względzie fakt, że SPE mogą pojawić się na każdym etapie edukacji). Wymienia się dwanaście grup sytuacji. SPE wynikać mogą w szczególności z: z niepełnosprawności (np. intelektualnej, ruchowej, narządu wzroku i słuchu), z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, z zaburzeń zachowania lub emocji, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania wolnego czasu i kontaktami środowiskowymi, z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Oferta akademicka. Od lat stale rośnie w Polsce zainteresowanie sytuacją osób z niepełnosprawnością, w ramach edukacji na różnych szczeblach. Sprzyjają temu zarówno dyrektywy unijne, jak i rosnąca świadomość kadry akademickiej. Zmiany obejmują również studentów oraz kandydatów na studia. Stopniowo budowane jest przekonanie, że niepełnosprawność czy inne trudności nie muszą być ograniczeniem, także w dostępie do nauki na uczelni. Szkoły wyższe starają się otwierać na potrzeby wszystkich chętnych. Działają m.in. Biura ds. Osób Niepełnosprawnych, ale wypełnianie dokumentacji przez np. potencjalnego asystenta osoby niepełnosprawnej potrafi skutecznie zniechęcić do podejmowania współpracy. Całkiem sprawnie za to funkcjonuje infrastruktura (np. podjazdy, windy, toalety, parkingi).

Osoby z niepełnosprawnością mają równy dostęp do oferty dydaktycznej uczelni (m.in. asystent osoby niepełnosprawnej, stypendium specjalne, możliwość wypożyczenia potrzebnego sprzętu, np. dyktafonów). Również pracownicy naukowo-dydaktyczni i administracyjni uczelni mogą brać udział w konsultacjach w zakresie wspierania studentów niepełnosprawnych i z trudnościami w realizacji zajęć (i studiów). Na razie jednak zainteresowanie szkoleniami w tym zakresie jest niske.

Paradygmaty szkolnictwa wyższego a SPE. Spośród czterech paradygmatów dydaktyki szkoły wyższej (behawiorystyczny, konstruktywistyczny, humanistyczny, krytyczno-emancypacyjny; Sajdak 2013) wybór nurtu konstruktywistycznego stanowi uzasadnienie dla rozpoznawania i stosowania indywidualnych wzorów i stylów uczenia się. W ramach podejścia wiążącego się z poznawczą koncepcją człowieka ważne znaczenie przypisuje się środowisku społecznemu oraz roli nauczyciela, który uważany jest za istotny „składnik” środowiska jako partner społeczny w negocjowaniu znaczeń, aranżujący tzw. edukacyjne okazje. Pojmowanie konstruktywizmu jako teorii uczenia się oraz procesu, a nie instrukcji dydaktycznego działania czy zamkniętej koncepcji nauczania, powoduje, że jego powszechność w akademickiej dydaktyce oraz przydatność w pracy ze studentami ze SPE wydaje się być zrozumiała.

Również paradygmat humanistyczny staje się modelem angażującym zarówno studenta, jak i wykładowcę w proces interakcji. W ramach tej koncepcji uwzględnia się obszary, które wymagają zindywidualizowanego podejścia (głównie chodzi o kształtowanie kompetencji intra- i interpersonalnych). Zadaniem zajęć (przede wszystkim treningów i warsztatów) jest pogłębianie wiedzy studenta o samym sobie, rozwój kompetencji osobistych i zawodowych, umiejętności porozumiewania się z innymi. Drugim z obszarów zastosowania modelu humanistycznego jest tzw. akademicki tutoring (nazywany też niedyrektywnym coachingiem) jako forma objęcia opieką naukową indywidualnie kreowanej ścieżki rozwojowej (edukacyjnej) studenta, gdzie nauczyciel akademicki staje się doradcą, opiekunem, facylitatorem, który wspiera i ułatwia samodzielne studiowanie. W przypadku pracy z osobami ze SPE ma to szczególne znaczenie. Wpływa bowiem zarówno na adekwatny dobór metod nauczania do potrzeb studenta, jak i przyczynia się do uwzględnienia indywidualnych możliwości rozwoju.

Wnioski i postulaty. Środowisko akademickie dostrzega osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich możliwości i oczekiwania. Świadczy o tym stosowanie rozmaitych udogodnień w procesie studiowania (m.in. indywidualizacja nauczania, rozwijanie potencjału, racjonalność rozwiązań, utrzymanie standardu akademickiego, rozwiązania najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć, równe prawa i obowiązki). Oferta dydaktyczna dotyczy uwzględniania zarówno specjalnych potrzeb technicznych, jak i zaspokajania specjalnych potrzeb psychospołecznych.

Uczelnie wyższe honorują zasady ogólne związane z wyrównaniem szans ukończenia danego poziomu studiów przez studentów z niepełnosprawnością czy trudnościami przy zachowaniu zasady niezmnieszenia wymagań merytorycznych. Wśród udogodnień pojawiają się m.in. możliwość przygotowania materiałów w alternatywnych formach zapisu, zmiany w trybie zdawania egzaminów i uzyskiwania zaliczeń czy zmiany organizacji sesji egzaminacyjnej. Udogodnienia w sposobie uczestniczenia w zajęciach dotyczą np. zwiększenia dopuszczalnej absencji, indywidualnego trybu i warunków odbywania zajęć z uwzględnieniem dodatkowych zajęć i konsultacji, zmian form sprawdzania wiedzy, korzystania z pomocy osób trzecich, dodatkowych godzin zajęć i konsultacji z zajęć sprawiających trudności (np. konkretne przedmioty), zastosowania dodatkowych urządzeń (np. rejestrujących dźwięk), alternatywnych

form zapisu treści z zajęć (np. druk o zmienionej wielkości czcionki, zapis elektroniczny, nagranie audio, brajl), technologii wspomagających nauczanie. Zmiany trybu zdawania egzaminów i uzyskiwania zaliczeń polegają m.in. na wydłużeniu czasu trwania egzaminu/zaliczenia, zastosowaniu urządzeń technicznych (np. komputery, urządzenia brajlowskie, klawiatury alternatywne, oprogramowanie udźwiękawiające), modyfikacji formy egzaminu z ustnej na pisemną lub odwrotnie (w zależności od potrzeb), zastosowaniu w trakcie egzaminu alternatywnej formy zapisu, obecności osób trzecich (np. lektora, tłumacza języka migowego, stenotypisty).

Inkluzja wyrastająca ze społecznego modelu niepełnosprawności, choroby i zaburzeń powoduje, że to nie student z trudnościami ma dostosować się do reguł szkoły ogólnodostępnej, lecz to jednostka edukacyjna i środowisko mają usunąć bariery utrudniające funkcjonowanie zdrowotne, psychiczne i społeczne. Oznacza to, że pojawienie się w sali dydaktycznej osoby ze specjalnymi potrzebami (np. z ubytkiem słuchu, z trudnościami motorycznymi, z astmą czy cukrzycą, z zespołem Aspergera¹², z wybitnymi zdolnościami) nie powinno stanowić zaskoczenia.

Niemniej w szkolnictwie wyższym nadal brakuje jasnych i wystarczających regulacji prawnych, które w konkretny sposób określałyby sytuację osób z różnymi trudnościami (tak jak zostało to zapisane w aktach prawnych na wcześniejszych szczeblach edukacji) oraz zakres kompetencji nauczycieli. A problem istnieje, ponieważ na studiach wyższych pojawia się coraz więcej osób rekrutujących się ze szkół, w których respektowano i zabezpieczano ich potrzeby edukacyjne i rozwojowe. Oczywiście student jako osoba dorosła powinien zadbać o swoją sytuację interpersonalno-organizacyjną (np. złożyć stosowny wniosek do Biura ds. Osób Niepełnosprawnych, do dziekana danego wydziału), jednak w praktyce bywa różnie.

Działający na uczelniach pełnomocnicy (lub rzecznicy) ds. osób z niepełnosprawnością oraz funkcjonujące centra wsparcia to wciąż za mało. Potrzebne są gruntowne szkolenia dla nauczycieli akademickich i sprawnie działająca sieć przepisów wewnętrznych. Doraźne warsztaty są bardzo przydatne, ale równie ważna powinna być profilaktyka, edukacja uprzedzająca, dzięki której nauczyciel akademicki zostanie wyposażony w konkretne narzędzia i umiejętności niezbędne w pracy z osobami ze SPE.

Bibliografia

1. Chrzanowska I., *Specjalne potrzeby edukacyjne – między pedagogiką a pedagogiką specjalną*, [w]: tejże, *Pedagogika specjalna*, Kraków 2015.
2. Clough P., Corbett J., *Theories of inclusive education: A student's guide*, London 2000.
3. *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość*, UNESCO, Hiszpania, Salamanka 7–10 czerwca 1994 roku.
4. Gibson S., Blanford S., *Managing special educational needs: A practical guide form primary and secondary schools*, London 2005.

¹² Zespół Aspergera zaliczany jest do tzw. spektrum autyzmu (całościowych zaburzeń rozwoju). Por. E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny. Symptomy. Terapia*, Gdańsk 2010. Zob. również A. Kominek, *Rain Man w codziennej komunikacji*, Kraków [b.r.].

5. Goodley D., *Disability studies. An interdisciplinary introduction*, London 2011.
6. Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1997.
7. Janowski A., *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki*, Warszawa 2002.
8. Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 r. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Poz. 1169.
9. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
10. Kwiatkowska-Kowal B., *Jakość kształcenia jako podstawowy problem szkoły wyższej*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008.
11. Kwiatkowski S.M., *Uwarunkowania jakości kształcenia*, w: *Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych*, red. M. Piotrowski, A. Kierejczyk, Radom 2001.
12. Masierak-Baran A., *Różne oblicza integracji*, „Rewalidacja” 2010, nr 1.
13. MEN, *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 1998.
14. Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016.
15. Olivier M., *The politics of disablement: a sociological approach*, London 1990.
16. Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.
17. Szulc T., *Prawo o jakości szkolnictwa wyższego*, „Forum Akademickie” 2005, nr 12.
18. Smith D.D., *Special education: teaching in an age of opportunity*, Boston 2001.
19. *The Warnock Report: Social Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London: Her Majesty's Stationery Office 1978.
20. Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, przeł. J. Bartosik, Warszawa 2013.
21. Wiliński M., *Modele niepełnosprawności: indywidualny-funkcjonalny-społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010.
22. Woźniak Z., *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa 2008.

dr hab. Marta BOLIŃSKA, prof. UJK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

25-406 Kielce, Świętokrzyska 15 G