



Uniwersytet dostępny

Doświadczenia Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie w rozwijaniu dostępności

Pod redakcją

Moniki Sady

Kraków 2023

Uniwersytet dostępny

Doświadczenia Uniwersytetu Ekonomicznego
w Krakowie w rozwijaniu dostępności

Pod redakcją

Moniki Sady



Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020
Projekt nr: POWR.03.05.00-00-A065/20

Recenzenci

dr hab. Ewa Mazur-Wierzbicka, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego
dr hab. Helena Wyligąła, prof. Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW

Redaktor naukowy

dr Monika Sady

Wydawca



Małopolska Szkoła Administracji Publicznej
Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

ul. Rakowicka 16 | 31-510 Kraków
www.msap.uek.krakow.pl

© MSAP, Kraków 2023

Druk:

Zakład Poligraficzny

Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie

ISBN: 978-83-89410-79-5

SPIS TREŚCI

Wstęp9

Monika Sady

Rozdział 1. Uniwersytet społecznie zaangażowany. Społeczna odpowiedzialność uniwersytetu13

1.1. Interesariusze uniwersytetu15

1.2. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie jako przykład uniwersytetu odpowiedzialnego18

1.3. Odpowiedzialność uniwersytetu wobec osób z niepełnosprawnościami21

Bibliografia28

Wioleta Gałat

Rozdział 2. Dostępność i co dalej? Podejście humanistyczne na drodze do różnorodności w przestrzeni uniwersytetu32

2.1. Wprowadzenie32

2.2. Dostępność w świetle Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych35

2.3. Dostępność w polskich realiach38

2.4. Jednostki zajmujące się dostępnością na uczelniach w Polsce42

2.5. Dalsze kroki47

2.6. Kierunki rozwoju49

2.7. Podsumowanie53

Bibliografia54

Ambroży Mituś

Rozdział 3. Analiza uwarunkowań i możliwości wprowadzenia w procesie rekrutacyjnym w szkole wyższej elementów kompensacji barier związanych z niepełnosprawnościami58

3.1. Wprowadzenie58

3.2. Prawo do edukacji i nauki w regulacjach prawnych59

3.3. Od edukacji integracyjnej do inkluzywnej66

3.4. Problemy w procesie rekrutacji osób z niepełnosprawnościami.....69

3.5. Konkluzje i rekomendacje76

Bibliografia.....80

Justyna Pawlak

Rozdział 4. Kompensacja barier związanych z niepełnosprawnością w procesie kształcenia uniwersyteckiego82

4.1. Wprowadzenie82

4.2. Osoby z niepełnosprawnościami w procesie dydaktycznym na poziomie studiów wyższych85

4.3. Dobre praktyki96

4.4. Plany zwiększania dostępności szkół wyższych dla osób z niepełnosprawnościami.....99

4.5. Podsumowanie.....102

Bibliografia.....104

Mateusz Macałka, Ewa Szrednicka, Ewelina Makuła, Judyta Koper, Martin Jung

Rozdział 5. Rozwój wsparcia edukacyjnego osób ze szczególnymi potrzebami na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie107

5.1. Wprowadzenie107

5.2. Wyrównywanie szans edukacyjnych.....109

5.3. BON jako wsparcie edukacyjne osób ze szczególnymi potrzebami110

5.4. Wykorzystanie technologii wspierających i asystujących w edukacji.....113

5.5. System głosowej orientacji w przestrzeni kampusu UEK.....117

5.6. Pętle indukcyjne – wsparcie dla osób słabosłyszących.....121

5.7. Pracownia dostępności123

5.8. Centrum Wsparcia Psychologicznego (CWP UEK).....	128
5.9. Dostępność architektoniczna.....	130
5.10. Dostępność informacyjno-komunikacyjna.....	132
5.11. Podsumowanie.....	133
Bibliografia.....	134

Marek Ćwiklicki, Norbert Laurisz, Agnieszka Pacut, Kamila Pilch

Rozdział 6. Sytuacja studentów z niepełnosprawnościami w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.....	136
6.1. Wprowadzenie	136
6.2. Studenci z niepełnosprawnościami w systemie szkolnictwa wyższego ...	137
6.3. Metody badania i źródła danych.....	145
6.4. Wsparcie studentów z niepełnosprawnościami w obszarze nauki i obsługi administracyjnej.....	148
6.5. Podsumowanie.....	162
Bibliografia.....	163

Katarzyna Sanak-Kosmowska

Rozdział 7. Powiązanie edukacji osób z niepełnosprawnościami z rynkiem pracy – przegląd wybranych polskich i zagranicznych dobrych praktyk	166
7.1. Wprowadzenie	166
7.2. Zarys problematyki.....	167
7.3. Edukacja włączająca.....	169
7.4. Bariery w integracji studentów z niepełnosprawnością	170
7.5. Przegląd krajowych rozwiązań ułatwiających przepływ osób z niepełnosprawnościami na rynek pracy	174
7.6. Oferty praktyk, staży i pracy udostępniane przez strony uniwersytetów publicznych w Polsce	178
7.7. Przegląd rozwiązań zagranicznych w zakresie powiązania studentów z niepełnosprawnościami z rynkiem pracy	180
7.8. Podsumowanie.....	190
Bibliografia.....	193

Marek Ćwiklicki, Norbert Laurisz, Kamila Pilch

Rozdział 8. Uwarunkowania intencji przedsiębiorczych studentów z niepełnosprawnościami	196
8.1. Wprowadzenie	196
8.2. Uwarunkowania OzN na rynku pracy.....	198
8.3. Metody badań i źródła danych	206
8.4. Oferta uczelni w zakresie podnoszenia kompetencji przedsiębiorczych.....	209
8.5. Ocena przez SzN szans zawodowych i możliwości rozwoju zawodowego	212
8.6. Intencje przedsiębiorcze SzN	216
8.7. Podsumowanie.....	219
Bibliografia.....	221

Agnieszka Pacut

Rozdział 9. Szanse i ograniczenia aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami w gospodarce cyfrowej	225
9.1. Wprowadzenie	225
9.2. Nowe technologie w gospodarce i społeczeństwie	226
9.3. Cyfryzacja gospodarki a problematyka niepełnosprawności.....	233
9.4. Możliwości i ograniczenia gospodarki cyfrowej dla OzN	241
9.5. Podsumowanie.....	243
Bibliografia.....	245

Wstęp

Niniejsza monografia powstała jako wynik doświadczeń ekspertów projektu „UEK Dostępny dla wszystkich”, realizowanego w latach 2020-2023 w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020 (Projekt nr: POWR.03.05.00-00-A065/20). Projekt ten miał na celu wsparcie zmian organizacyjnych i infrastrukturalnych, a także podnoszenie świadomości i kompetencji pracowników Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie (UEK) z zakresu niepełnosprawności i dostępności. Liczne podejmowane działania, opisane szerzej w kolejnych rozdziałach, pomagały krok po kroku zwiększać dostępność, przyjazność i inkluzywność uczelni.

Efekty prac zespołów projektowych inicjatyw „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy i dostępności” widać bardzo klarownie. W całym kraju realizowanych było ponad 200 projektów w ramach konkursu „Uczelnia dostępna” o łącznej wartości 6,58,3 mln zł (www.gov.pl/web/ncbr/polskie-uczelnie-coraz-bardziej-dostepne, dostęp: 26.07.2023), co bezpośrednio przekłada się na zwiększenie dostępności studiowania w Polsce. Podnosi się także znacznie świadomość pracowników na temat dostępności i współpracy z osobami z niepełnosprawnościami (OzN) – zarówno pracownikami, jak i studentami. Uczelnie poczyniły inwestycje w infrastrukturę, zakupiły sprzęty, przeszkoliły pracowników, robiły badania naukowe i publikowały je, odbywały wizyty studyjne, pisały podręczniki i instrukcje, tworzyły i modyfikowały procedury, dostosowywały strony internetowe, organizowały panele dyskusyjne i podejmowały wiele innych inicjatyw, aby środowisko

akademickie lepiej zrozumiało niepełnosprawność. Projekty te stały się dla jednostek zajmujących się dostępnością na uczelniach narzędziem do spełnienia marzeń. Dzięki znacznej alokacji środków pozwoliły na realizację większości zadań, które dotychczas nie były możliwe, ale również pozwoliły na spojrzenie w przyszłość, poszukiwanie nowych rozwiązań.

Na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie zadania w ramach projektu „UEK Dostępny dla wszystkich” realizowane były w następujących obszarach:

1. Modyfikacja struktury organizacyjnej uczelni – uruchomienie Centrum Wsparcia Psychologicznego (CWP), powstanie think tanku zajmującego się politykami publicznymi w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami.
2. Zmiany w zakresie architektury zwiększające dostępność.
3. Rozszerzenie zakresu wsparcia technologicznego zwiększającego dostępność.
4. Modyfikacja i rozszerzenie zestawu procedur wspierających dostępność.
5. Modyfikacja i poszerzenie zakresu wsparcia edukacyjnego zwiększającego dostępność.
6. Realizacja działań szkoleniowych podnoszących świadomość niepełnosprawności.
7. UEK jako centrum doskonałości w zakresie dostępności – wsparcie różnorodności z uwzględnieniem sytuacji osób z niepełnosprawnością.

Działania te były realizowane w ramach ścieżki maxi wyznaczonej w ramach modeli wsparcia uczelni w celu zwiększenia ich dostępności dla osób z niepełnosprawnościami. Zatem UEK przystępując do projektu, poprzez audyt wewnętrzny zdiagnozował dotychczasowy stopień zaawansowania w zakresie podejmowanych działań zwiększających dostępność, pozwalający na podjęcie najbardziej zaawansowanej ścieżki realizacji projektu.

Studenci i pracownicy z niepełnosprawnościami, jako główni beneficjenci projektu, zaangażowani byli na każdym etapie realizacji projektu. Ta partycypacja pozwoliła na poznanie ich potrzeb i lepsze dostosowania wdrażanych rozwiązań. UEK podejmuje już dalsze działania, aby kontynuować swoją misję dostępności po zakończeniu projektu, a także poszukuje nowych inspiracji i rozwiązań na miarę standardów międzynarodowych.

W niniejszej monografii przedstawiamy teksty ekspertów projektu – zarówno pracujących w dedykowanym think tanku, jak i pracujących bezpośrednio przy realizacji zadań projektowych. Różnorodność prezentowanych tematyk świadczy o wielu zainteresowaniach autorów i różnorodnych działaniach podejmowanych w trakcie projektu, a także o szerokim spojrzeniu na problematykę dostępności, która przestaje być dodatkowym elementem funkcjonowania uczelni, a staje się standardem. W pierwszym rozdziale problematyka niepełnosprawności uchwycona została w kontekście społecznej odpowiedzialności uczelni, która uwzględnia potrzeby wszystkich interesariuszy i stwarza warunki do równego funkcjonowania wszystkich członków społeczności akademickiej. W kolejnym rozdziale przedstawiona została ewolucja podejścia do zwiększania dostępności w przestrzeni uniwersytetu, a także dalsze kierunki rozwoju tego podejścia w perspektywie humanistycznej. W monografii zamieszczony jest również rozdział poświęcony analizie kompensacji barier napotykanym przez osoby z niepełnosprawnościami w procesie rekrutacji na studia. W jednym z rozdziałów podobna refleksja została poświęcona kompensacji barier w procesie kształcenia uniwersyteckiego, wskazując na sprawczość uczelni. Monografia zawiera także opisane rozwiązania zwiększające dostępność dla osób z niepełnosprawnościami, które pozwalają na równy udział w życiu

akademickim wszystkim studentom. Przedstawiona została także szczegółowa analiza sytuacji studentów z niepełnosprawnościami na UEK, pozwalając na ocenę dotychczasowych rozwiązań wdrożonych na uczelni. Równie ważnym zagadnieniem jest odniesienie edukacji osób z niepełnosprawnościami do rynku pracy. W tym zakresie zostały zebrane dobre praktyki już funkcjonujące w Polsce, jak i zagraniczne, które mogą stać się inspiracją do nowych działań. W tym ujęciu przedstawione zostały również wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów w odniesieniu do ich intencji przedsiębiorczych. Ostatni rozdział dotyczy bardzo współczesnego tematu, jakim jest gospodarka cyfrowa i jej znaczenie dla aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami. Zestawienie tak różnorodnych ujęć problematyki niepełnosprawności i dostępności pozwala czytelnikowi na szerokie spojrzenie na to zagadnienie i lepsze zrozumienie wzajemnie przenikających się sfer funkcjonowania uczelni, które mają ogromny wpływ na podejmowanie aktywności i decyzji rozwojowych przez osoby z niepełnosprawnościami.

Przekazujemy w Państwa ręce niniejszą monografię licząc, że stanie się ona źródłem refleksji, inspiracji i twórczej dyskusji w zakresie zwiększania dostępności w przestrzeni uniwersyteckiej.

Kierownik projektu
dr Monika Sady

Koordynator merytoryczny
dr Wioleta Gałat

Monika Sady

Rozdział 1. Uniwersytet społecznie zaangażowany. Społeczna odpowiedzialność uniwersytetu

Idea społecznej odpowiedzialności przenika dzisiaj różne sektory życia społeczno-gospodarczego, będąc wynikiem oczekiwań grup interesu, które przywiązują coraz większą uwagę do kwestii społecznych i środowiskowych (Kudlak, 2017; Moon, 2004; Moon & Vogel, 2008). Rozwój ten stymulują zwłaszcza rosnące wyzwania społeczne, środowiskowe i gospodarcze (Nardo i in., 2021), a także przeświadczenie, że podejmując decyzje i działania, organizacje mają realny wpływ na społeczeństwo i środowisko naturalne (Lozano, 2013; Findler i in., 2019).

Uniwersytety także stały się częścią idei społecznej odpowiedzialności, starając się ją wdrażać, mierzyć i raportować (Sady i in., 2019). Idea społecznej odpowiedzialności uniwersytetu (SOU) po raz pierwszy pojawiła się w literaturze w latach 60. XX w., opisując odpowiedzialność uczelni wobec społeczeństwa i wykraczając poza odpowiedzialność prawną i ekonomiczną (McGuire, 1963). Kolejne definicje podkreślały rolę oczekiwań interesariuszy uniwersytetu wobec jego społecznej odpowiedzialności (Wawrzyniak, 1999; De Ketele, 2009). SOU to podejście transformatywne, oparte na założeniach teorii interesariuszy (Freeman, 1984) i skupiające się zwłaszcza na uniwersytetach państwowych, które powinny wziąć odpowiedzialność za swoje strategie, polityki i podejmowane działania (Karimi, 2013; Wided, 2020). Instytucje publiczne, takie jak uniwersytety, muszą działać w duchu

efektywności, skuteczności, odpowiedzialności, przejrzystości i społecznej odpowiedzialności (które cechują firmy prywatne) (Kalio i in., 2016; Karvahlo & Santiago, 2010). Badania wykazały, że do osiągnięcia celów społecznej odpowiedzialności musi ona być włączona w planowanie średnio- i długoterminowe – zarówno w przypadku organizacji (Cifuentes-Madrid i in., 2015), jak i uczelni (Larrán Jorge i in., 2015).

Społeczna odpowiedzialność jest elementem trzeciej misji uniwersytetu, która zakłada zaangażowanie w rozwój społeczno-gospodarczy, wykraczając poza dydaktykę i badania naukowe (Larrán & Andrades, 2013). Poprzez edukację, badania naukowe i popularyzowanie dobrych praktyk uniwersytety kształtują również postawy przyszłych liderów (Agoston i in., 2013; Kappo-Abidemi & Ogujiuba, 2020), rozwijając transfer wiedzy i zaangażowanie społeczne (De la Cuesta i in., 2010; Giuffré & Ratto, 2014; Gomez-Vasquez i in., 2014; Terán-Bustamante i in., 2020). Dydaktyczna rola uniwersytetów nie jest bowiem ograniczona do transferu wiedzy, lecz także pomaga studentom zdobyć niezbędne umiejętności z zakresu społecznej odpowiedzialności i przygotowuje ich do podjęcia pracy zawodowej (Sady & Gałat, 2022).

Tetrevova i Sabolova (2010) wskazują na 5 wymiarów, które należy uwzględnić w praktykach SOU: ekonomiczny, etyczny, społeczny, środowiskowy i filantropijny. Wymiar ekonomiczny obejmuje zasady ładu korporacyjnego, relacje uczelni z jej interesariuszami, współpracę międzyuczelnianą, jakość i bezpieczeństwo oferty uczelni (dydaktycznej, naukowej, consultingowej i in.). Wymiar etyczny dotyczy walki z korupcją, etycznego postępowania, ochrony własności intelektualnej i praw autorskich, a także walki z dyskryminacją i wykluczeniem. Wymiar społeczny dotyczy

transparentnej i inkluzywnej polityki zatrudnienia, szkoleń i rozwoju pracowników, zapewnienia im zdrowego i bezpiecznego miejsca pracy, równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, a także kwestii związanych z równouprawnieniem, równym dostępem do wiedzy i dostępnością do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Wymiar środowiskowy obejmuje ochronę zasobów naturalnych, rozbudowę terenów zielonych, projekty ekologiczne i zwiększenie świadomości prośrodowiskowej, inwestycje w przyjazne dla środowiska technologie, produkty i usługi. Wymiar filantropijny skupia się natomiast na wolontariacie uniwersyteckim, współpracy z organizacjami pozarządowymi i działalności charytatywnej.

1.1. Interesariusze uniwersytetu

Termin „interesariusz” został po raz pierwszy użyty w 1963 r. w wewnętrznym memorandum Stanford Research Institute (obecnie SRI International, Inc.), aby podkreślić, że kierownictwo musi być wrażliwe na wszystkich interesariuszy, nie tylko na akcjonariuszy (Freeman i in., 2010). Także Taylor (1971) postawił hipotezę, że strategia planowania powinna uwzględniać szerszy zakres interesów interesariuszy. Do tego nurtu dołączył również Freeman (1984), twierdząc, że organizacje powinny próbować spełniać wszystkie oczekiwania swoich interesariuszy. W konsekwencji pojęcie to jest obecnie powszechnie stosowane w badaniach naukowych i myśleniu menedżerskim. Interesariuszy definiuje się jako każdą osobę, grupę lub organizację, która ma wpływ na organizację oraz każdą osobę lub podmiot, na który organizacja ma wpływ (Mitchell i in., 1997). Definicja ta pokazuje tym

samym dwukierunkowy wpływ i wzajemne oddziaływanie organizacji i jej interesariuszy, gdyż uniwersytet jest żywym organizmem funkcjonującym w ekosystemie wzajemnie powiązanych ze sobą podmiotów (Frederick, 1998). Współpraca z interesariuszami pomaga uniwersytetom budować pozytywną zmianę w duchu społecznej odpowiedzialności i zrównoważonego rozwoju.

Ta pozytywna zmiana kreowana jest w uniwersytecie poprzez badania naukowe, dydaktykę oraz działania prospołeczne i prośrodowiskowe, lecz przede wszystkim poprzez dzielenie się wiedzą. Carroll (1991) uważa, że występuje naturalna więź pomiędzy ideą społecznej odpowiedzialności organizacji a jej grupami interesu. Taka sama więź istnieje pomiędzy uniwersytetem a jego interesariuszami. Otoczenie społeczne, które jest adresatem wiedzy generowanej przez uniwersytety oraz podejmowanych działań, wydaje się być kluczowe w kontekście społecznej odpowiedzialności.

Otoczenie społeczne obejmuje specyfikę grup społecznych, z którymi uczelnia się styka (Ławicka, 2020). Otoczenie to może się składać z różnych grup interesariuszy, lecz w kontekście transferu wiedzy najważniejszymi z nich są: studenci i doktoranci, pracownicy, politycy i samorządowcy, podmioty administracji publicznej, przedsiębiorcy i pracodawcy, inne uczelnie oraz ośrodki badawcze i edukacyjne, podmioty trzeciego sektora, organizacje lokalne, regionalne, krajowe i międzynarodowe, organizacje pozarządowe, społeczności lokalne, media i instytucje opiniotwórcze, absolwenci, przyszłe pokolenia i in. Społeczna odpowiedzialność uniwersytetu wydaje się być niezwykle ważna zwłaszcza w przypadku osób wykluczonych społecznie i ekonomicznie (Atakana & Eker, 2007). Otoczenie społeczne jest bardzo złożone, różnorodne i zmienne (w zależności od trendów i zmian kulturowych,

wymogów prawnych, chęci inicjowania współpracy przez interesariuszy i wielu innych czynników). Uczelnia organizuje sposoby generowania wiedzy, jej dyfuzji, konwersji i transferu w sposób dostosowany do obecnej kultury organizacyjnej, norm i przekonań (Becher & Trowler, 2001). Dzielenie się przez nią wiedzą wspomagają natomiast rozwój nowoczesnych technologii oraz coraz łatwiejszy dostęp do zasobów internetowych. Dynamiczna wymiana informacji sprawia, że dzielenie się wiedzą jest obecnie prostsze niż kiedykolwiek wcześniej, a dwustronna interakcja pomiędzy uczelniami a ich interesariuszami napędza postęp społeczny i gospodarczy. Obserwuje się także silny rozwój koncepcji uniwersytetu interesariuszy (Bleiklie & Kogan, 2007), który odzwierciedla trend panujący w społeczeństwie, silnie powiązany z rozwojem idei społecznej odpowiedzialności (Carroll, 2016) i zrównoważonego rozwoju oraz wykorzystanie analizy interesariuszy do identyfikacji uniwersyteckiej społeczności SOU (Antonaras i in., 2018).

W relacjach z interesariuszami wewnętrznymi, zwłaszcza pracownikami oraz studentami i doktorantami, szczególną uwagę należy zwrócić na specjalne potrzeby członków społeczności akademickiej. Ze względu na nie konieczną stała się restrukturyzacja procesów kształcenia studentów i doktorantów, a także zatrudniania pracowników. Obie grupy powinny również mieć zapewnioną odpowiednią infrastrukturę, umożliwiającą równy dostęp do nauki i pracy. Zwłaszcza w kontekście studentów edukacja włączająca przyjmuje postać różnorodnych działań w skali uczelni. Eliminowanie przejawów dyskryminacji w stosunku do osób z niepełnosprawnościami (OzN) pozwoli uczelniom stać się bardziej etycznymi, dostępnymi i odpowiedzialnymi.

1.2. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie jako przykład uniwersytetu odpowiedzialnego

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie ma prawie stuletnią tradycję, która została zapoczątkowana powołaniem Wyższego Studium Handlowego w 1925 r. W 1938 r. Wyższe Studium Handlowe zostało zaliczone do szkół akademickich i otrzymało nazwę Akademia Handlowa, a w 1950 r. przekształciło się w Wyższą Szkołę Ekonomiczną (WSE). Szkoła przeniosła się na kampus przy ul. Rakowickiej 27 w 1952 r. i pod tym adresem funkcjonuje do dzisiaj. Kampus rozwijał się, inwestowano w nową infrastrukturę, a liczba studentów rosła. W 1974 r. zmieniono nazwę WSE na Akademię Ekonomiczną, która z kolei w 2007 r. została przemianowana przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej na Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Uczelnia stała się świadkiem wielu zmian politycznych, ekonomicznych i społecznych, które ukształtowały jej obecne ramy funkcjonowania i poczucie odpowiedzialności za jej otoczenie.

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (UEK) podejmuje wiele inicjatyw w celu wypełnienia trzeciej misji uczelni. Inicjatywy te są generowane zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i oddolnie – jako pomysły pracowników i studentów. Są one efektem formalnych i nieformalnych działań uniwersytetu, wykraczających poza ustawowo wymagane zadania. Mają one na celu zwiększenie dostępności uczelni, komfortu pracy i nauki, współpracy z otoczeniem i szerzenia idei społecznej odpowiedzialności.

Wyjątkowe zaangażowanie UEK w ideę społecznej odpowiedzialności jest wyrażone w rozwiązaniach instytucjonalnych, takich jak np. powołanie Zespołu ds. Rozwoju Społecznego i Ekologicznego, Powołanie Pełnomocnika

ds. Równego Traktowania, a także Koordynatora i Zespołu ds. Dostępności. Przejawia się to również w członkostwie w organizacjach krajowych i międzynarodowych wspierających społeczną odpowiedzialność i zrównoważony rozwój uniwersytetów (m.in. inicjatywy ONZ – Global Compact i Principles for Responsible Management Education, HR Excellence in Research, Karta Różnorodności, Deklaracja Społecznej Odpowiedzialności Uczelni, Forum Uniwersytetów Zaangażowanych czy Grupa robocza ds. społecznej odpowiedzialności uczelni funkcjonująca przy Ministerstwie Funduszy i Polityki Regionalnej), a także licznych projektach mających na celu rozwijanie społecznej odpowiedzialności i dostępności uczelni. Spójność podejmowanych działań z wyznawanymi wartościami pozwala na tworzenie kultury organizacyjnej opartej na wartościach. Włączanie społecznej odpowiedzialności do struktury organizacyjnej, dokumentów strategicznych i obowiązujących procedur świadczy o spójności, przejrzystości i wiarygodności tej idei. Społeczność uniwersytetu wierzy, że dzięki takim działaniom kreujemy lepszą rzeczywistość, obywateli wrażliwych na potrzeby otoczenia i świadomych swojego wpływu na nie.

Na UEK realizowany jest duży projekt – „UEK Odpowiedzialny” – który składa się z czterech komponentów: UEK Pomaga, Sztuka na UEK, EKO UEK oraz UEK Obywatelski. Pierwszy z nich ma na celu wzmocnienie poczucia odpowiedzialności i wrażliwości społecznej członków wspólnoty uniwersytetu poprzez dobre praktyki skierowane zarówno do pracowników, jak i szeroko pojętego otoczenia społecznego (zwłaszcza w zakresie współpracy z organizacjami pozarządowymi oraz lokalnymi szkołami). Działania te często mają charakter charytatywny i edukacyjny. Obszar drugi kreuje postawy oparte na dialogu, odpowiedzialności, zaufaniu, kreatywności i wrażliwości na

sztukę oraz pomoc w zwiększaniu atrakcyjności turystycznej i oferty kulturalnej Krakowa i Małopolski. W realizacji projektu UEK współpracuje ze wszystkimi krakowskimi uczelniami artystycznymi (Akademia Sztuk Pięknych, Akademia Sztuk Teatralnych, Akademia Muzyczna im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie). Obszar trzeci kształtuje świadomość ekologiczną i nowe nawyki poprzez popularyzację i wdrażanie rozwiązań proekologicznych wśród członków społeczności uczelni, dzięki czemu ma bezpośredni wpływ na rozwój społeczny, a także zajmuje się proekologicznymi zmianami na kampusie. Ostatni obszar pomaga w realizacji trzeciej misji uczelni, czyli partycypacji w rozwoju społecznym i tworzenia gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach, a w ramach niego odbywają się liczne debaty tematyczne otwarte dla mieszkańców Krakowa i województwa małopolskiego.

Uniwersytet stworzył także system pomiaru treści związanych ze społeczną odpowiedzialnością, zrównoważonym rozwojem i 17 Celami Zrównoważonego Rozwoju ONZ w sylabusach przedmiotów oraz w publikacjach naukowych opracowywanych przez pracowników UEK. Narzędzia te mają na celu identyfikację dobrych praktyk, stopnia zaangażowania oraz zakresu tematycznego podejmowanych zagadnień. Chcemy, aby badania naukowe w większym stopniu odpowiadały na potrzeby zmieniającego się świata, a zwłaszcza kwestii społecznych i związanych ze środowiskiem naturalnym. Chcemy także edukować studentów w duchu zrównoważonego rozwoju i kreować przez to odpowiedzialne postawy obywatelskie i świadomych przyszłych liderów. Uczelnia na bieżąco monitoruje również działania podejmowane w celu realizacji 17 Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ – inicjatywy instytucjonalne i oddolne, procedury, dokumenty strategiczne oraz inwestycje w infrastrukturę. System

monitoringu będzie się rozwijał, aby prowadzone analizy zwiększały stopień swej szczegółowości i były coraz bardziej przydatne do tworzenia strategii zrównoważonego rozwoju uczelni.

1.3. Odpowiedzialność uniwersytetu wobec osób z niepełnosprawnościami

Szczególną grupę interesariuszy tworzą osoby z niepełnosprawnościami (OzN). Światowa Organizacja Zdrowia (2011) określa niepełnosprawność jako ogólne pojęcie obejmujące upośledzenia, ograniczenia aktywności i ograniczenia w uczestnictwie, odnoszące się do negatywnych aspektów interakcji między jednostką a jej otoczeniem. Dotyczy ona trudności napotkanych w różnych obszarach funkcjonowania, a może się różnić w zależności od kontekstu (płci, wieku, statusu społeczno-ekonomicznego, narażenia na zagrożenia środowiskowe, kultury i dostępnych zasobów). Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (1997) definiuje osoby niepełnosprawne jako „osoby, których sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi, mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji”.

Badania dowodzą, że jakość życia osób z niepełnosprawnościami zależy od kilku czynników, takich jak m.in.: poczucie sukcesu i osiągnięć (Levasseur i in., 2010), równość dostępu do produktów, usług i środowiska (Wehmeyer, 2018) i wykształcenie (Ferrer-i-Carbonell, 2005). Edukacja, a zwłaszcza ta akademicka, wpływa pozytywnie na jakość życia wszystkich studentów, ale

szczególnie tych z niepełnosprawnościami, gdyż pozwala nie tylko zdobyć wiedzę, lecz także rozwinąć umiejętności osobiste, zawodowe i społeczne. Niepełnosprawność wpływa na proces studiowania, może być jednak dodatkowym czynnikiem motywującym do osiągnięcia dobrych wyników, dających szansę na profesjonalną karierę. Dostępność uczelni dla osób z niepełnosprawnościami jest często determinowana funduszami, jakie posiada uczelnia. Nie zawsze budżet danej jednostki przeznaczony na zwiększenie dostępności jest wystarczający, aby zapewnić osobom z niepełnosprawnościami dostępność cyfrową i edukacyjną, a także wyeliminować bariery architektoniczne.

W UEK sformalizowano działania na rzecz OzN w 2002 r., kiedy powołano Pełnomocnika Rektora ds. Osób z Niepełnosprawnościami. Następnie w 2008 r. powołano Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON), którego głównym zadaniem było podejmowanie inicjatyw na rzecz członków wspólnoty Uniwersytetu, a także inicjowanie rozwiązań instytucjonalnych i wydarzeń związanych z niepełnosprawnością. Do podstawowych zadań BON należy: integracja OzN (zarówno studentów, jak i pracowników) ze środowiskiem akademickim, identyfikacja studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami, pomoc w rozwiązywaniu problemów i pokonywaniu barier związanych ze studiowaniem na UEK, opiniowanie wniosków studentów i doktorantów, udzielanie informacji o możliwościach uzyskania pomocy w ramach UEK i PFRON, zwiększenie dostępności infrastruktury UEK, zapewnienie dostępu do sprzętu dydaktycznego, pomocy psychologicznej, wspieranie w podnoszeniu kwalifikacji, współpraca z organizacjami zajmującymi się tematyką niepełnosprawności i z organizacjami studenckimi, udzielanie wsparcia pracownikom

dydaktycznym, popularyzacja idei dostępności, identyfikacja potrzeb osób z niepełnosprawnościami, współpraca z innymi sekretariatami BON, a także współpraca wewnątrzuczelniana oraz certyfikacja jednostek przyjaznych osobom z niepełnosprawnościami.

W 2021 r. został także powołany Koordynator oraz Zespół ds. Dostępności, których działania koncentrują się na (Zarządzenie Rektora, 2021):

- wsparciu osób ze szczególnymi potrzebami w dostępie do edukacji, realizacji badań i innych usług świadczonych przez Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie;
- przygotowaniu i koordynacji wdrożenia na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie planu działania na rzecz poprawy oraz realizacji standardów zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, a także monitorowanie działalności UEK;
- bieżącej analizie procedur funkcjonujących na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie i inicjowaniu zmian przepisów wewnętrznych w celu zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami;
- podejmowaniu działań na rzecz podnoszenia świadomości społeczności akademickiej w kwestiach niepełnosprawności;
- monitorowaniu działalności Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie w zakresie zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami;
- przedstawianiu Rektorowi bieżących informacji o podejmowanych działaniach i zakresie realizowanych zadań;
- opiniowaniu rozwiązań z zakresu dostępności;
- zapewnieniu dostępności architektonicznej;
- zapewnieniu dostępności cyfrowej;
- zapewnieniu dostępności informacyjno-komunikacyjnej.

Wyrazem troski uniwersytetu o interesariuszy stała się m.in. zwiększona dostępność UEK do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Uniwersytet dąży bowiem do eliminacji wykluczenia ze względu na warunki środowiska fizycznego, otoczenia techniczno-technologicznego, organizacji metod zarządzania i procesów, a także organizacji procesu dydaktycznego. Dąży zatem do stworzenia przyjaznego środowiska pracy i nauki, sprzyjającego samodzielnemu, niezależnemu studiowaniu, pracy naukowej i administracyjnej. Podstawą prawną do wdrażania dostępności w podmiotach publicznych jest Ustawa z 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami oraz Ustawa z 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych.

Niniejsza monografia powstała jako wynik prac projektu „UEK Dostępny dla wszystkich”, współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Wśród licznych zadań projektu można wymienić:

- wprowadzenie zmian organizacyjnych na UEK lepiej dostosowujących strukturę uczelni do potrzeb osób z niepełnosprawnościami;
- podniesienie świadomości i kompetencji pracowników uczelni z zakresu niepełnosprawności;
- podniesienie dostępności komunikacyjnej administrowanych stron internetowych, w szczególności strony Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami;
- rozbudowanie bazy procedur uczelnianych odnoszących się do wsparcia osób z niepełnosprawnościami;

- wprowadzenie do systemu kształcenia modyfikacji gwarantujących lepsze wsparcie procesu edukacyjnego w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami;
- zwiększenie dostępności architektonicznej uczelni;
- rozbudowanie Centrum Wsparcia Psychologicznego;
- powstanie wirtualnego spaceru i nawigacji głosowej;
- utworzenie i wyposażenie pracowni tyfloinformatycznej;
- stworzenie polskiego języka ekonomicznego w języku migowym;
- stworzenie strategii społecznej odpowiedzialności UEK, ze specjalnym uwzględnieniem dostępności;
- badania i ekspertyzy opracowywane przez dedykowany think tank;
- uczynienie z UEK jednego z centrów doskonałości dla działań diagnostycznych i wdrożeniowych w obszarze wsparcia osób z niepełnosprawnościami.

Podjęte działania mają na celu przede wszystkim polepszenie komfortu pracy i studiowania na UEK, a także zmianę postrzegania osób z niepełnosprawnościami w społeczności akademickiej. Niezależnie od realizowanych już wcześniej działań zmierzających do wsparcia osób z niepełnosprawnościami, należało przeprowadzić analizę istniejących mechanizmów wsparcia, zidentyfikować bariery architektoniczne, a także zidentyfikować przejawy dyskryminacji w uniwersytecie. Podejście to było również zainspirowane raportem Najwyższej Izby Kontroli (2018), który przedstawił diagnozę dostępności w polskich uczelniach: „Sytuacja niepełnosprawnych studentów na polskich uczelniach w ostatnich latach poprawiła się, ale nadal nie jest idealna. W wielu miejscach wciąż występują bariery, które uniemożliwiają im funkcjonowanie na równi z osobami

sprawnymi. Problemem są niedostosowane budynki uczelni, nieprzyjazne dla niepełnosprawnych rozwiązania techniczne oraz utrudnienia w dostępie do pełnej oferty dydaktycznej”.

W ramach działań projektu „UEK Dostępny dla wszystkich” zostało przeprowadzone badanie ankietowe mające na celu analizę stanu dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami. Dyskryminacja ta może odbywać się na wielu płaszczyznach, m.in. ekskluzji i marginalizacji społecznej związanych z dostępem do dóbr, usług, zasobów społecznych (Nowak, 2010). W czasie, kiedy prowadzono te badania w UEK pracowało 36 osób i studiowało 190 studentów z niepełnosprawnościami.

Badani respondenci nie stwierdzili trudności w poruszaniu się po budynkach na kampusie, wskazując na właściwe rozwiązania architektoniczne. Druga część badania, czyli obserwacja i analiza barier architektonicznych na kampusie UEK (14 obiektów) potwierdziła ten fakt. W trakcie badania stwierdzono, że większość budynków jest bardzo dobrze przystosowana do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Prawie każdy budynek posiada odpowiednio przystosowaną windę oraz sanitariaty (2 budynki, które pierwotnie nie posiadały takich udogodnień zostały dostosowane w ramach działań projektu). Na drzwiach sal dydaktycznych oraz pokoi pracowników znajdują się oznaczenia w alfabecie Braille’a. Na kampusie znajduje się także odpowiednia liczba miejsc parkingowych dla osób z niepełnosprawnościami.

W projekcie założono zwiększenie dostępności stron www uczelni oraz platform Moodle i USOS, a słuszność tego zamierzenia potwierdziło przeprowadzone badanie ankietowe. Dostosowanie stron internetowych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami jest także wymagane przez ustawę z 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji

mobilnych podmiotów publicznych. W badaniu studenci wskazali na trudności z odnalezieniem konkretnego pomieszczenia, zatem stworzenie w ramach projektu nowych systemów – wirtualnego spaceru i nawigacji głosowej – rozwiązało ten problem.

Respondenci badania ankietowego wymienili nieliczne sytuacje stresujące, takie jak lekceważenie, pokazywanie wyższości, ośmieszanie, poniżanie, nieudzielenie pomocy czy odtrącenie. Stwierdzili także, że sporadycznie spotykają się z trudnościami w porozumiewaniu się z pracownikami uczelni, natomiast nie doświadczyli nieodpowiedniego traktowania z ich strony. To dowodzi, że zasadne było przeprowadzenie serii szkoleń zaplanowanych w projekcie, które miały na celu uwrażliwienie pracowników na potrzeby osób z niepełnosprawnościami. Szkolenia te były skierowane do wszystkich grup pracowników – władz uczelni, pracowników naukowych, dydaktycznych, pracowników biblioteki, administracyjnych i pracowników obsługi. Przeprowadzone w projekcie szkolenia dotyczyły szerokiej tematyki związanej z niepełnosprawnością, m.in.: udzielania pierwszej pomocy, ewakuacji, komunikacji, kultury Głuchych, pracy z osobami ze spektrum autyzmu, zarządzania szkołą wyższą z perspektywy dostępności, technologii wspierających, a także uniwersalnego projektowania. Odbyły się ponadto liczne szkolenia dla pracowników BON dotyczące dostępnych dokumentów cyfrowych, technologii wspierających przy pracy ze studentami, audytowania stron internetowych zgodnie ze standardem WCAG 2.1, a także profilaktyki zdrowia psychicznego. W projekcie sfinansowano także studia podyplomowe z zakresu psychologii i dostępności dla kilku pracowników UEK.

Działania podjęte w projekcie „UEK Dostępny dla wszystkich” w znacznym stopniu poprawiły sytuację w aspekcie dostępności uczelni dla osób

z niepełnosprawnościami. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie stał się miejscem jeszcze bardziej przyjaznym osobom z niepełnosprawnościami – dostępnym architektonicznie, technicznie i technologicznie. Kultura uczelni zbudowana jest bowiem na wartościach odpowiedzialności, eliminacji wykluczenia i dostępności. Nowo powołany Zespół ds. Zapewnienia Dostępności na bieżąco tworzy kolejne plany przygotowania, wdrożenia i koordynacji działań na rzecz poprawy standardów działań i podnoszenia świadomości społeczności akademickiej o potrzebach osób z niepełnosprawnościami.

Bibliografia

- Agoston S., Dima A., Vasilache S., & Ghinea V. (2013). A Model of Academic Social Responsibility, *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 38, 231–238.
- Antonaras A., Iacovidou M. & Dekoulou P. (2018). Developing a university CSR framework using stakeholder approach. *World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 14(1–2), 43–61.
- Atakan M., & Eker T. (2007). Corporate Identity of a Socially Responsible University: A Case from the Turkish Higher Education Sector, *Journal of Business Ethics*, 76(1), 55–68.
- Becher T., & Trowler P.R. (2001). *Academic Tribes and Territories Intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bleiklie I., & Kogan M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477–493.
- Carroll A.B. (1991). Pyramid of Corporate Social Responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders, *Business Horizons*, 34(4), 39–48.
- Carroll A.B. (2016). Carroll's pyramid of CSR: taking another look. *International Journal of Corporate Social Responsibility*, 1(1), 3–8.
- Carvalho T., & Santiago R. (2010). New Public Management and 'Middle Management': How Do Deans Influence Institutional Policies? [w:] Meek V.L., Goedegebuure L., Santiago R., & Carvalho T. *In The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Berlin: Springer, 165–96.

- Cifuentes-Madrid J.H., Landoni Couture P., & Llinàs-Audet X. (eds.). (2015). *Strategic Management of Universities in the Ibero-America Region: A Comparative Perspective*. Berlin: Springer.
- De Ketele J.M. (2009). *The social relevance of higher education*, In Global University Network for Innovation. Higher education at a time of transformation: New dynamics for social responsibility, GUNI/Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- De la Cuesta M., Porrás A., Saavedra I., & Sánchez D. (2010). El Compromiso Social de la UNED, [w:] De la Cuesta M., De la Cruz C. & Rodríguez Fernández J.M. (red.), *Responsabilidad Social Universitaria. La Coruña: Netbiblo*, Netbiblo, La Coruña, 232–272.
- Ferrer-i-Carbonell A. (2005). Income and well-being: an empirical analysis of the comparison income effect, *Journal of Public Economics*, 89(5–6), 997-1019.
- Findler F., Schönherr N., Lozano R., Reider D., & Martinuzzi A. (2019). The impacts of higher education institutions on sustainable development: A review and conceptualization. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20, 23–38.
- Frederick W.C. (1998). Creatures, Corporations, Communities, Chaos, Complexity, A Naturological View of the Corporate Social Role, *Business & Society*, 37(4), 358–389.
- Freeman E.R., Harrison J.S., Wicks A.C., Parmar B.L., & de Colle S. (2010). *Stakeholder Theory: The State of the Art*. Cambridge University Press.
- Freeman R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Freeman R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Pitman Publishing.
- Giuffré L., & Ratto S.E. (2014). A New Paradigm in Higher Education: University Social Responsibility (USR), *Journal of Education & Human Development*, 3(1), 231–238.
- Gomez-Vasquez L., Morales-Alequin B., & Vadi J. (2014). University Social Responsibility: A Social Transformation of Learning, *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 1(12), 101–120.
- Kallio K-M., Kallio T.J., Tienari J., & Hyvönen T. (2016). Ethos at stake: Performance management and academic work in universities. *Human Relations*, 69(3), 685–709.
- Kappo-Abidemi C., & Kanayo Kingsley Ogujiuba (2020). Higher education institutions and corporate social responsibility: Triple bottomline as a conceptual framework for community development. *Entrepreneurship and Sustainability*, 8, 1103–19.
- Karim, M.R. (2013). Designing the conceptual model of social responsibility of the Azad University by public relation role. *African Journal of Business Management*, 7, 8–21.
- Kudlak R. (2017). *O przyszłości społecznej odpowiedzialności biznesu – wyniki badań europejskich*, *Organizacja i kierowanie*, 1(175), 71–86.

- Larrán J.M., Herrera Madueno J., & Andrades Peña F.J. (2015). Factors influencing the presence of sustainability initiatives in the strategic planning of Spanish universities. *Environmental Education Research*, 21, 1155–87.
- Larrán M., & Andrades F.J. (2013). Una aproximación conceptual a la responsabilidad social universitaria desde un enfoque gerencial: La teoría de los stakeholders, [w:] Abreu J. L., Araiza M. J., Cruza J.G. & Parra C. (eds.), *La Gestión de la RSE: Enfoques Interdisciplinarios*, Universidad de Nueva Mexico, Albuquerque, 255–282.
- Ławicka M. (2020). Wykorzystanie teorii interesariuszy w rozwoju uczelni publicznych w Polsce. [w:] Ławicka, Magdalena (red.) *Rozwój relacji uczelni publicznych z przedsiębiorstwami*. CeDeWu, Warszawa.
- Levasseur M., Desrosiers J. & Whiteneck G. (2010). Accomplishment level and satisfaction with social participation of older adults: association with quality of life and best correlates. *Qual Life Res* 19, 665–675.
- Lozano R. (2013). Are companies planning their organisational changes for corporate sustainability? An analysis of three case studies on resistance to change and their strategies to overcome it. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 20, 275–95.
- McGuire J.W. (1963). *Business & Society*. New York: MacGraw-Hill.
- Mitchell R.K., Agle B.R., & Wood D.J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886.
- Moon J. (2004). *Government as a Driver of Corporate Social Responsibility: The UK in Comparative Perspective*. No. 20-ICCSR Research Paper Serie; Nottingham: Nottingham University Business School, International Centre for Corporate Social Responsibility.
- Moon J., & Vogel D. (2008). Corporate social responsibility, government, and civil society. [w:] Crane, A., McWilliams, A., Matten, D., Moon, J., & Siegel, D.S. (red.). *The Oxford Handbook of Corporate Social Responsibility*. Oxford: Oxford University Press.
- Najwyższa Izba Kontroli (2018). www.nik.gov.pl/aktualnosci/droga-do-nauki-bez-barrier.html, www.nik.gov.pl/plik/id,18209,vp,20806.pdf (dostęp: 19.12.2021).
- Nardo M.T., Codreanu G.C., & Roberto F. (2021). Universities' Social Responsibility through the Lens of Strategic Planning: A Content Analysis. *Administrative Sciences*, 11, 139.
- Nowak A. (2010), Dyskryminacja osób niepełnosprawnych, *Polityka Społeczna*, 10, 12–16.
- Sady M., & Gałat W. (2022). The Role of Reporting Social and Environmental Impact on Polish Universities, *Przegląd Organizacji*, 1, 38–48.

- Sady M., Żak A., & Rzepka K. (2019). The Role of Universities in Sustainability-Oriented Competencies Development: Insights from an Empirical Study on Polish Universities, *Administrative Sciences*, 9(3), 1–20.
- Taylor B. (1971). The Future Development of Corporate Strategy. *Journal of Business Policy*, 2(2), 22–38.
- Terán-Bustamante A., & Torres-Varga, A. (2020). University Social Responsibility (USR) and Its Mission: The Case of the Universidad Panamericana in Mexico. [w:] García-Álvarez S., & Atristain-Suárez C. (red.). *Strategy, Power and CSR: Practices and Challenges in Organizational Management*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Tetrevova L., & Sabolova V. (2010). University stakeholder management and university social responsibility. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 7, 224–33.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. Karta Praw Osób Niepełnosprawnych (M.P. z 1997 r. Nr 50, poz. 475).
- Wawrzyniak B. (1999). *Odnawianie przedsiębiorstwa na spotkanie XXI wieku*, Poltext, Warszawa.
- Wehmeyer M.L. (2018). Self-determination and creating a just society for all. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3(41), 5–14.
- Wided R. (2020). University social responsibility and sustainable development awareness: The mediating effect of corporate social responsibility case of Qassim university. *Journal of Social Science Studies*, 7, 60–75.
- World Health Organization (2011). World Report on Disability 2011. Malta. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575> (dostęp: 4.06.2023).
- Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie nr R.0211.81.2021 z dnia 22 grudnia 2021 r. w sprawie powołania Koordynatora do spraw dostępności oraz Uczelnianego Zespołu ds. dostępności (2021). <https://bip.uek.krakow.pl/zarządzenie/2566/zarządzenie-nr-r-0211-81-2021> (dostęp: 7.05.2023).

Rozdział 2. Dostępność i co dalej? Podejście humanistyczne na drodze do różnorodności w przestrzeni uniwersytetu

2.1. Wprowadzenie

Problematyka dostępności zyskała szczególnie na znaczeniu wraz z przyjęciem w 2006 r. Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, wraz z którym znaczącej ewolucji uległo postrzeganie osób z niepełnosprawnościami, a w szczególności ich potencjału i roli w społeczeństwie. Zagadnienie to zajmuje coraz ważniejsze miejsce w codziennym funkcjonowaniu uniwersytetu, który z założenia stanowi instytucję otwartą na różnorodność i gotową do podejmowania nowych wyzwań będących wynikiem nieustannie zachodzącej zmiany społecznej. Konieczność podejmowania nowych wyzwań przez uniwersytety wynika ze zmieniających się oczekiwań interesariuszy wewnętrznych i zewnętrznych, jak i z uwarunkowań instytucjonalnych. Istotne staje się zatem podążanie za potrzebami członków wspólnoty i w myśl podejścia humanistycznego spoglądanie przez ich pryzmat na kształtowanie uwarunkowań instytucjonalnych. Działania podejmowane przez poszczególne jednostki w tej wspólnotcie są o krok przed regulacjami formalnymi. Uczelnie bardzo często podejmują starania w zakresie dostępności, które wykraczają poza obowiązki prawne i same kreują nowe zadania dla siebie, tym samym pozwalają uczynić przestrzeń uczelni jeszcze bardziej dostępną i wrażliwą na indywidualne potrzeby każdego człowieka. Celem rozdziału jest wyłonienie,

na podstawie analizy dotychczasowych działań podejmowanych przez publiczne uczelnie ekonomiczne w Polsce, możliwych kierunków rozwoju w dążeniu do wspierania różnorodności w przestrzeni uniwersytetu w myśl podejścia humanistycznego.

Pojęcie niepełnosprawności ma charakter ewolucyjny. Mowa o niej dopiero, gdy powstaje interakcja jednostki z otoczeniem. Zatem niepełnosprawność jest zjawiskiem społeczno-kulturowym oraz ma charakter relacyjny (Wróblewska, 2018). Takie ujęcie reprezentuje model społeczny niepełnosprawności, jednak nie jest to jedyne ujęcie niepełnosprawności – w literaturze funkcjonują dwa modele. Pierwszy z nich to model medyczny, gdzie niepełnosprawność jest bezpośrednią konsekwencją choroby i najczęściej wymaga leczenia (Gąciarz, 2014; Woźniak, 2008). Istotą modelu medycznego stanowi konieczność samodzielnego poszukiwania rozwiązań, które pomogą jednostce przeciwstawić się barierom napotykanym w codziennej rzeczywistości (Smart, 2009). Natomiast największym problemem, jaki wywołało ujmowanie niepełnosprawności w kontekście medycznym było wykluczenie tej tematyki z debaty społecznej i przyjęcie, że jest to zagadnienie istotne jedynie na gruncie medycznym (Conrad, 1975). Drugi model niepełnosprawności – społeczny – wynika natomiast z ograniczeń otoczenia zewnętrznego napotykanym przez osoby z niepełnosprawnościami w codziennym funkcjonowaniu (Giełda, 2015). Zauważyć zatem należy, że w przypadku obu modeli istotą są problemy w funkcjonowaniu społecznym, jednak upatrywane są inne ich przyczyny – w modelu medycznym utożsamiane są z ograniczeniami jednostki, a w modelu społecznym przedstawiane są jako niedoskonałości środowiska zewnętrznego, które nie pozwalają wszystkim na równych zasadach korzystać z niego. Twórcą

społecznego modelu niepełnosprawności był Mark Oliver, który pojęcie to wprowadził w 1981 r. (Olivier, 1981) – autor ten poświęcił swoją działalność naukową problematyce *disability studies* i był pierwszym profesorem, który zajmował się nią w ujęciu naukowym. W kontekście rozumienia niepełnosprawności należy również zauważyć, że w przypadku amerykańskiego społeczeństwa niepełnosprawność długo była wykorzystywana jako wytłumaczenie nierówności społecznych i przejawów dyskryminacji grup mniejszościowych (Baynton, 2017). Odrzucano natomiast refleksję, że to decyzje dedykowane jedynie większości społeczeństwa są prawdziwym źródłem narastających dysproporcji i wykluczenia z życia społecznego.

Rozpatrywanie niepełnosprawności w kontekście społecznym staje się bardzo ważnym początkiem – człowiek zostaje uznany za indywidualność, a różnorodność pomiędzy ludźmi traktowana jest jako naturalna cecha. Takie założenia powodują, że konieczne staje się przemyślenie przestrzeni i funkcjonowania społeczeństwa na nowo, gdzie tracą na znaczeniu rozwiązania kierowane do grup większościowych, a zyskują na znaczeniu, te które będą miały charakter uniwersalny. Ogromnym wyzwaniem staje się zatem kształtowanie rozwiązań tak, aby były dostępne dla wszystkich i naprawianie już istniejących rozwiązań, aby nie wykluczały nawet jednej osoby. Przed takim wyzwaniem stanęły również uniwersytety, które jako instytucje „długiego trwania” stanowią pewien wzór i należą do grona najbardziej szanowanych instytucji społecznych (Brzeziński, 2019). Uniwersalne wartości w nich ukonstyтуowane, czyli dobro, prawda i piękno, a także uzupełniające klasyczną triadę: odpowiedzialność, wolność i sprawiedliwość (Denek, 1994), oddają w pełni potrzebę zarządzania w ujęciu

humanistycznym, gdzie najważniejszy jest człowiek, a przede wszystkim poszanowanie różnorodności, które stanowi fundament myślenia o indywidualnych potrzebach członków społeczności akademickiej. Przyjęcie społecznego spojrzenia na niepełnosprawność stanowi zatem dostrzeżenie różnorodności i uznanie jej jako pewnej normy społecznej. Co więcej, w takim ujęciu patologią byłoby oczekiwanie, że wszyscy ludzie mają takie same potrzeby, oczekiwania i możliwości.

2.2. Dostępność w świetle Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych (KPON) stanowi punkt wyjścia do rozważań. Wywołała ona pewien przełom myślowy w 2006 r. i dała początek wielu rozważań w tej tematyce. Mimo iż samo ujęcie niepełnosprawności w perspektywie społecznej pojawiło się o wiele wcześniej (w 1981 r.), niż została przyjęta Konwencja, to wydaje się, że międzynarodowy wymiar Konwencji umożliwił znaczącą popularyzację tego społecznego ujęcia.

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 2006 r. Stanowi ona międzynarodowy dokument, określający prawa osób z niepełnosprawnościami, a także zobowiązania państw wobec tych osób. Polska ratyfikowała KPON w 2012 r., a zatem zobowiązała się do przestrzegania zasad Konwencji i do wdrażania jej postanowień w praktyce (Rzecznik Praw Obywatelskich, 2023). Głównym celem konwencji jest zapewnienie możliwości pełnego korzystania z praw człowieka przez osoby z niepełnosprawnościami, na równi ze wszystkimi pełnosprawnymi

obywatelami (Polskie Forum Osób z Niepełnosprawnościami, 2023). Sam tytuł Konwencji w polskim tłumaczeniu budzi pewne kontrowersje. Zgodnie z zachowaniem międzynarodowego tłumaczenia należałoby unikać określenia osoby niepełnosprawne, na rzecz terminu osoby z niepełnosprawnościami. Z pozoru kosmetyczna zmiana ma duży wpływ na postrzeganie niepełnosprawności, dlatego też środowiska osób z niepełnosprawnościami i działające w ich imieniu organizacje postulują o zwracanie uwagi na używane słownictwo, co również jest pewnego rodzaju działaniem świadomościowym. Taka też nomenklatura, podkreślająca podmiotowość każdej jednostki, została zachowana w niniejszym rozdziale.

Należy zwrócić uwagę, że od samej ratyfikacji Konwencji w Polsce minęło już ponad 10 lat, a zatem oczekiwanie pewnych efektów jej wdrożenia wydaje się w pełni uzasadnione (Prawo.pl, 2023). Najważniejszą ideą konwencji jest wolność człowieka i jego godność, które nie mogą być marginalizowane ze względu na niepełnosprawność (Mrugalska, 2008). Podkreślić należy również rozumienie niepełnosprawności w Konwencji. Osoby z niepełnosprawnościami są określane jako „osoby, z długotrwałą obniżoną sprawnością fizyczną, umysłową, intelektualną lub sensoryczną, która w interakcji z różnymi barierami może ograniczać ich pełne i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym na równych zasadach z innymi obywatelami” (Dz.U. 2012, poz. 1169, art. 1). Zatem Konwencja wskazuje, że pojęcie niepełnosprawności wynika z interakcji pomiędzy osobami z dysfunkcjami a barierami, których źródłem są postawy ludzkie i ograniczenia środowiskowe (Zaorska, 2017). Takie ujęcie definicyjne niepełnosprawności, w którym przyjmujemy, że niepełnosprawność stanowi pełnoprawną część

różnorodnego społeczeństwa, stanowi obecnie wyznacznik do podejmowania działań zgodnie ze standardami europejskimi.

W Konwencji zostały również ustanowione zasady, m.in.: równość wobec prawa, niedyskryminacja, pełne i skuteczne uczestnictwo w życiu społecznym, uwzględnienie potrzeb osób z niepełnosprawnościami w politykach i programach, dostępność, równouprawnienie w pracy, ochrona przed wykluczeniem i przemocą, samodzielność i autonomia, świadczenie usług i wsparcia oraz udział w procesie podejmowania decyzji. Konwencja ma na celu zapewnienie pełnej i równorzędnej integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami, a jej postanowienia mają także zobowiązywać państwa do działań na rzecz ochrony praw i godności tych osób (Dz.U. 2012, poz. 1169). Przyczynkiem do powstania Konwencji była myśl, że osoby z niepełnosprawnościami wciąż napotykały wiele barier i trudności w codziennym życiu, włączając w to ograniczony dostęp do edukacji, pracy, czy też innych usług publicznych. Dlatego w ramach Konwencji określono standardy i zobowiązania państw, które mają na celu zagwarantowanie pełnego i skutecznego uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym, kulturalnym i politycznym dla wszystkich osób z niepełnosprawnościami. Państwa, które ratyfikowały Konwencję, zobowiązały się również do monitorowania postępów w zakresie ochrony praw osób z niepełnosprawnościami. Dzięki temu Konwencja stanowi krok naprzód w kierunku stworzenia społeczeństwa, w którym osoby z niepełnosprawnościami będą miały równe szanse i pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych jest także ważna z perspektywy edukacji. Polska zobowiązała się do zapewnienia osobom

z niepełnosprawnościami dostępu do edukacji na każdym szczeblu, w tym do szkół wyższych. Konwencja nakłada na państwo obowiązek zapewnienia odpowiednich środków, dzięki którym osoby z niepełnosprawnościami będą mogły uczestniczyć w zajęciach edukacyjnych i rozwijać swoje umiejętności. Oznacza to np. dostosowanie budynków uczelni do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, zapewnienie informacji i materiałów dydaktycznych w formie dostępnej dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, a także zapewnienie odpowiedniego wsparcia i pomocy dla studentów z niepełnosprawnościami. Dotyczy to również działań związanych z przeciwdziałaniem dyskryminacji, a także traktowania osób z niepełnosprawnościami zgodnie z zasadą równości (Dz.U. 2012, poz. 1169).

Warto podkreślić, że Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych ma charakter międzynarodowy i została ratyfikowana przez wiele państw na całym świecie. Dzięki temu osoby z niepełnosprawnościami w Polsce mają możliwość korzystania z praw, które są uznawane, rozwijane i chronione na poziomie międzynarodowym.

2.3. Dostępność w polskich realiach

Ratyfikowanie Konwencji spowodowało pewne ożywienie dyskusji na temat dostępności. Zjawisko to nie ominęło również uczelni, które pełnią istotną rolę w przestrzeni społecznej. Zaczęto zastanawiać się nad sposobami implementacji Konwencji i wdrażać inicjatywy pozwalające osobom z niepełnosprawnościami na pełne uczestnictwo w życiu akademickim. Uzasadnienie tych działań posiada również szerszy kontekst, wykraczający poza wypełnianie zobowiązań wynikających z Konwencji. Zwrócono uwagę na

aspekt pracy w życiu osób z niepełnosprawnościami – w zakresie przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, a także możliwości spełnienia się i satysfakcji z życia (Struck-Peregończyk, 2015). Jak wskazują dane gromadzone przez Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, najmniej narażone na bezrobocie są osoby z niepełnosprawnościami posiadające wykształcenie wyższe (Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, 2023). Wdrażanie Konwencji w przestrzeni uniwersyteckiej wykracza zatem poza krótką perspektywę związaną z zapewnianiem równych szans w procesie kształcenia, a przekłada się również na dłuższy okres kształtowania dalszych losów osób z niepełnosprawnościami po zakończeniu edukacji.

Znaczący głos doradczy w kwestii funkcjonowania uczelni w Polsce ma Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), stąd też Komisja ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy KRASP przygotowała zasady wsparcia studentów z niepełnosprawnościami. Zasady wsparcia edukacyjnego brzmią następująco:

- „1. Indywidualizacja – adaptacje procesu studiowania osoby niepełnosprawnej dostosowane do jej indywidualnych potrzeb edukacyjnych, wynikających ze specyfiki stanu zdrowia oraz specyfiki zajęć, w tym warunków, w jakich się one odbywają.
2. Podmiotowość – uwzględnienie autonomii osoby niepełnosprawnej i prawa do decydowania o sobie.
3. Rozwijanie potencjału osoby niepełnosprawnej w związku z realizowanym przez nią procesem kształcenia – dobór takich adaptacji, które pozwalałyby studentowi nabywać wiedzę i rozwijać praktyczne umiejętności.

4. Racjonalność dostosowania – proponowanie adaptacji racjonalnych ekonomicznie, skutecznie wyrównujących szanse osoby niepełnosprawnej oraz gwarantujących zachowanie standardu akademickiego.
5. Utrzymanie standardu akademickiego – przygotowanie adaptacji przy jednoczesnym utrzymaniu kryteriów merytorycznych obowiązujących wszystkich studentów.
6. Adaptacje najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć – a więc takie, które nie mają charakteru przywileju dla osoby niepełnosprawnej, ale w sposób racjonalny wyrównywałyby jej szanse w zakresie możliwości realizacji procesu kształcenia uznanego za optymalny na danych zajęciach.
7. Równe prawa i obowiązki – dbałość nie tylko o realizowanie równych praw dla osób niepełnosprawnych, ale również egzekwowanie (dzięki zapewnieniu tych praw) wypełniania obowiązków studenckich na takim samym poziomie, jak w przypadku studentów bez niepełnosprawności” (Uchwała Prezydium KRASP, 2016).

Oprócz wsparcia edukacyjnego w przestrzeni akademickiej duże znaczenie ma dostępność architektoniczna. Podstawowe udogodnienia w tym zakresie pozwalają studentom na swobodne przemieszczanie się po kampusie i sprawne docieranie do wszystkich miejsc, tak jak w przypadku studentów pełnosprawnych. W tym obszarze wsparcia kluczowymi działaniami jest budowa wind, podjazdów, tworzenie parkingów czy szlaków komunikacyjnych dla osób z dysfunkcją wzroku. Zadanie to ma szczególne znaczenie zarówno w przypadku uczelni posiadających zabytkową infrastrukturę, która wymaga dostosowań, jak i przy budowaniu nowych budynków, których planowanie

powinno być zgodne z uniwersalnym projektowaniem, aby nowo powstałe budynki nie wymagały dostosowań.

Uzupełnieniem dostosowań w zakresie edukacji i dostępności architektonicznej są dodatkowe działania w zakresie dostępności i inkluzji. W tym obszarze ujmowane są wszelkiego rodzaju szkolenia, warsztaty i formy zaangażowania umożliwiające włączenie studentów z niepełnosprawnościami. Działania w tej grupie są nakierowane na ogół społeczności akademickiej i mają na celu zwiększanie wiedzy w zakresie niepełnosprawności i świadomości funkcjonowania w różnorodnym społeczeństwie ze specyficznymi potrzebami.

Kolejnym znaczącym momentem w zakresie kształtowania polityki dostępności w polskich realiach jest przyjęcie ustawy o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, która zwana jest również ustawą o dostępności. Została ona uchwalona przez Sejm RP w 2018 r. i weszła w życie 1 stycznia 2019 r. Główny jej cel to zwiększenie dostępności dla osób z niepełnosprawnościami w różnych dziedzinach życia, w tym w szkolnictwie wyższym.

Ustawa o dostępności wymaga, aby podmioty publiczne, w tym uczelnie publiczne, zapewniały pełny i równy dostęp do swoich usług i produktów dla osób z niepełnosprawnościami. Oznacza to np. dostosowanie budynków i infrastruktury uczelni do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, zapewnienie dostępu do informacji i materiałów dydaktycznych w formie dostępnej dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, a także zapewnienie odpowiedniego wsparcia i pomocy dla studentów z niepełnosprawnościami. Nakłada również na uczelnie publiczne obowiązek przygotowania programu dostępności, który ma na celu zapewnienie

dostępności dla osób z niepełnosprawnościami we wszystkich obszarach funkcjonowania uczelni, w tym w procesie kształcenia, rekrutacji, korzystania z infrastruktury i usług, a także w życiu społecznym i kulturalnym. Uczelnie publiczne mają także obowiązek zapewnić dostępność swoich stron internetowych, aplikacji i innych narzędzi cyfrowych dla osób z niepełnosprawnościami – poprzez stosowanie odpowiednich technologii i narzędzi, takich jak tłumacze języka migowego, syntezy mowy czy specjalne programy i aplikacje (Dz.U. 2019, poz. 1696).

Dla uczelni, które nie będą przestrzegać przepisów ustawy o dostępności przewidziane są kary finansowe oraz inne sankcje, takie jak utrata dotacji czy utrudnienia w uzyskaniu pozwolenia na prowadzenie działalności.

2.4. Jednostki zajmujące się dostępnością na uczelniach w Polsce

Na uczelniach w Polsce jednostki zajmujące się dostępnością to najczęściej Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON), które są wspierane przez pełnomocników Rektora. Ich głównym celem jest zapewnienie osobom z niepełnosprawnościami równych szans w dostępie do kształcenia i udziału w życiu akademickim.

Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami oferują szeroki wachlarz wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami, m.in.:

- pomoc w dostosowaniu pomieszczeń i infrastruktury uczelni do potrzeb osób z niepełnosprawnościami;
- udostępnianie specjalistycznego sprzętu i narzędzi dydaktycznych;
- wsparcie w zakresie tłumacza języka migowego;

- organizowanie dodatkowych zajęć i korepetycji;
- pomoc w uzyskaniu dodatkowego czasu na egzaminach i w trakcie innych form sprawdzania wiedzy.

Ponadto na uczelniach w Polsce działa wiele organizacji studenckich i kół naukowych, które angażują się w działania na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Współpracują one z Biurami ds. Osób z Niepełnosprawnościami i podejmują szereg inicjatyw, takich jak szkolenia, konferencje czy spotkania integracyjne, które mają na celu zwiększenie świadomości członków społeczności akademickiej na temat potrzeb osób z niepełnosprawnościami, a także ich integrację ze wspólnotą.

Szerszą perspektywę w zakresie dostępności w Polsce przedstawia indywidualna analiza poszczególnych uczelni, która została przeprowadzona w tym rozdziale. Dalsza część refleksji poświęcona zostanie publicznym uczelniom ekonomicznym w Polsce, przyjęto bowiem, że spojrzenie w ramach pewnej grupy podobnych podmiotów pozwala na porównywalność. Publiczne uczelnie ekonomiczne w Polsce zostały poddane analizie pod kątem następujących wskaźników: funkcjonowanie pełnomocników Rektora i biur ds. osób z niepełnosprawnościami, powołanie koordynatora ds. dostępności i przyjęcie strategii dostępności.

W przypadku funkcjonowania pełnomocników Rektora można potwierdzić, że na każdej z badanych uczelni stanowisko pełnomocnika funkcjonowało, jednak nie na wszystkich uczelniach zostało utrzymane do dnia dzisiejszego. W Szkole Głównej Handlowej Pełnomocnik ds. Osób Niepełnosprawnych funkcjonował na uczelni od 2006 r. do 2018 r. (Biblioteka Aktów Prawnych SGH, 2023). Na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie funkcjonowało

stanowisko Pełnomocnika Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych w latach 2002-2016 (Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami, 2023). Zatem Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie już od ponad 20 lat zajmuje się problematyką dostępności na uczelni. W przypadku Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu w 2008 r. powołano Pełnomocnika Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych i stanowisko to nadal funkcjonuje (Zespół ds. Osób z Niepełnosprawnościami, 2023). Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach od 2016 r. do chwili obecnej posiada stanowisko Pełnomocnika Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych (Centrum Wsparcia Osób ze Szczególnymi Potrzebami, 2023). Podobnie na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu w 2007 r. – został powołany Pełnomocnik Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych i nadal pełni on swoje zadania (Sekcja ds. Obsługi Osób z Niepełnosprawnościami, 2023).

Na każdej z badanych uczelni w pierwszej kolejności powoływani byli pełnomocnicy Rektora zajmujący się niepełnosprawnością, a dopiero w ramach dalszych działań powstawały biura ds. osób z niepełnosprawnościami. Obecnie każda publiczna uczelnia ekonomiczna w Polsce posiada takie dedykowane biuro:

- Szkoła Główna Handlowa – Biuro do Spraw Dostępności i Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami funkcjonuje od 2013 r., jego nazwa zmieniała się, tak aby odpowiadała bieżącym wyzwaniom (Regulamin Organizacyjny SGH, 2013);
- Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie – Biuro ds. Osób Niepełnosprawnościami działa od 2008 r. (Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie nr R-0121-61/2008 z 30 września 2008 r.);

- Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu – Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych działa od 2014 r., obecnie pełni zadania w ramach Biura Obsługi Studenta – Zespół ds. Osób z Niepełnosprawnościami (Zespół ds. Osób z Niepełnosprawnościami, 2023);
- Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach – Centrum Wsparcia Osób ze Szczególnymi Potrzebami zostało stworzone w 2017 r. (Centrum Wsparcia Osób ze Szczególnymi Potrzebami, 2023);
- Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu – Sekcja ds. Obsługi Osób z Niepełnosprawnościami funkcjonuje od 2020 r. (Sekcja ds. Obsługi Osób z Niepełnosprawnościami, 2023).

Zgodnie z ustawą o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami podmioty publiczne zostały zobligowane do wyznaczenia koordynatora ds. dostępności. Informacje dotyczące powołania pełnomocników przez wszystkie podmioty publiczne (w tym uczelnie) znajdują się na stronie internetowej Portalu Funduszy Europejskich. Zgodnie z informacją na wskazanej stronie internetowej ostatnia aktualizacja danych miała miejsce 3 kwietnia 2023 r. Do tego czasu 3 060 podmiotów w Polsce powołało koordynatora ds. dostępności – wśród nich znajdują się zarówno te podmioty, które są zobligowane obowiązkiem ustawowym, jak i te, które zrealizowały to zadanie dobrowolnie. Zaznaczyć należy, że lista koordynatorów dostępności powstała w oparciu o informacje zamieszczane przez poszczególne podmioty w Biuletynie Informacji Publicznej (ustawa o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami nakłada obowiązek zamieszczania danych kontaktowych do koordynatorów w BIP), dlatego też możliwe jest, że część podmiotów nie została ujęta w wykazie ze względu na brak klarownego przedstawienia informacji publicznej.

W obecnym wykazie Portalu Funduszy Europejskich znalazło się 5 uczelni: Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie, Państwowa Wyższa Szkoła Informatyki i Przedsiębiorczości w Łomży, Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu, Politechnika Lubelska w Lublinie i Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie. Zatem tylko jedna z badanych publicznych uczelni ekonomicznych posiada informację o koordynatorze ds. dostępności dostępną na stronie Portalu Funduszy Europejskich.

W wyniku analizy stron internetowych pozostałych badanych uczelni zidentyfikowano również koordynatora ds. dostępności powołanego przez Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu (Biuletyn Informacji Publicznej UEW, 2023) oraz przez Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach (Centrum Wsparcia Osób ze Szczególnymi Potrzebami). Informacje zawarte w Deklaracji Dostępności SGH sugerują natomiast, że obowiązki koordynatora ds. dostępności pełni Kierownik Biura ds. Dostępności i Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami (Deklaracja Dostępności SGH, 2023). Podobnie w Deklaracji Dostępności Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu została wskazana konkretna osoba do kontaktu, jednak nie została nazwana koordynatorem ds. dostępności (Deklaracja Dostępności UEP, 2023).

W ramach kryterium związanego z posiadaniem strategii dostępności badane publiczne uczelnie ekonomiczne podjęły już pewne działania. Strategię dostępności posiada Szkoła Główna Handlowa (2023), natomiast w przygotowaniu jest strategia społecznej odpowiedzialności Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, która będzie posiadała elementy związane z dostępnością. Strategii dostępności w połowie 2023 r. nie posiadały jeszcze:

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu i w Katowicach.

2.5. Dalsze kroki

Rozwojowi trendów w zakresie kompleksowego postrzegania indywidualnych potrzeb sprzyja również obowiązek stworzenia planów równości płci w publicznych uczelniach w Polsce. Obowiązek ten wynika ze strategii Komisji Europejskiej na lata 2020-2025, która zakłada szereg działań związanych z promowaniem równości płci w obszarze badań i rozwoju, mających wzmocnić Europejską Przestrzeń Badawczą (ERA) m.in. poprzez Plany Równości Płci (Kramarczyk, 2021). Należy pamiętać, że równe traktowanie wynika z Konstytucji RP: „Art. 32. 1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. 2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny” (Konstytucja Rzeczypospolitej Polski, 1997).

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/695 z 28 kwietnia 2021 r. ustanawia program ramowy w zakresie badań naukowych i innowacji „Horyzont Europa”, a także zasady dotyczące uczestnictwa w tym programie (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/695 z 28 kwietnia 2021 r.), które to określają, że Plan Równości Płci jest obligatoryjnym dokumentem dla instytucji szkolnictwa wyższego. Obowiązek ten stanowi również przedmiot zainteresowania uczelni, ponieważ to jedno z kryteriów kwalifikowalności w konkursach w ramach programu Horyzont Europa. Sporządzony przez uczelnię plan powinien spełnić cztery wymagania:

1. Dokument publiczny – zasada ta oznacza, że dokument musi być przyjęty przez władze uczelni, udostępniony w sposób publiczny na stronie internetowej, a informacja o nim powinna zostać przekazana pracownikom uczelni.
2. Dedykowane zasoby – zgodnie z tą zasadą uczelnia powinna wyznaczyć konkretne osoby do realizacji zadania związanego z przygotowaniem planu w postaci powołania zespołu lub pełnomocnika.
3. Zbieranie danych, monitoring – przygotowanie pierwszego planu zakłada zebranie danych wyjściowych, które powinny podlegać monitoringowi i ewentualnym działaniom naprawczym.
4. Szkolenia – w ramach działań świadomościowych zakładana jest również organizacja szkoleń, warsztatów i innych wydarzeń, których celem będzie popularyzacja i uwrażliwienie w tematyce równości płci.

Wszystkie publiczne uczelnie ekonomiczne w Polsce przyjęły plan równości (uczelnie zostały uszeregowane według kolejności przyjęcia planu):

- Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, 18 stycznia 2022 r. (Biuletyn Informacji Publicznej UEP, 2023);
- Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, 7 kwietnia 2022 r. (Biuletyn Informacji Publicznej UEKat);
- Szkoła Główna Handlowa, 24 maja 2022 r. (SGH Biuletyn Aktów Prawnych, 2023);
- Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, 19 lipca 2022 r. (Biuletyn Informacji Publicznej UEK, 2023);
- Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu, 24 marca 2023 r. (Biuletyn Informacji Publicznej UEW, 2023).

Ponadto w ramach polityki równościowej uczelnie podejmują również inne działania i należy podkreślić, że wszystkie publiczne uczelnie ekonomiczne w Polsce posiadają certyfikat *HR Excellence in Research* (EURAXESS, 2023). Poświadcza on w szczególności wysokie standardy tworzenia warunków pracy naukowej, a także przeciwdziałanie dyskryminacji i funkcjonowanie transparentnych procesów rekrutacji. Inną ciekawą inicjatywą, która stanowi pewną deklarację w zakresie poszanowania różnorodności jest Karta Różnorodności. Jej sygnatariuszami są m.in. cztery badane uczelnie (Sygnatariusze Karty Różnorodności w Polsce, 2023): Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (przystąpił jako druga uczelnia w Polsce w 2019 r., po Uniwersytecie Łódzkim, który przystąpił w 2018 r.), Szkoła Główna Handlowa (od 2020 r.), Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu (od 2022 r.) i Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu (od 2022 r.).

2.6. Kierunki rozwoju

Działania na rzecz rozpropagowania problematyki dostępności w Polsce rozwijają się coraz szybciej. Wynika to zarówno z rosnącej świadomości społecznej, jak i odpowiedzi na oczekiwania społeczne. W ostatnich latach w Polsce zwiększyła się świadomość na temat problemów osób z niepełnosprawnościami i ich potrzeb, co przełożyło się na rozwój działań na rzecz poprawy dostępności w szkołach wyższych (m.in. poprzez realizację projektów w ramach konkursu „Uczelnia dostępna”).

Wdrożone na uczelniach rozwiązania w zakresie dostępności dowodzą, że działania w tym zakresie nie mogą być podejmowane jedynie w dedykowanych jednostkach. Zatem następuje koniec pewnego etapu, kiedy

każde wyzwanie związane z problematyką dostępności próbowano rozwiązywać na poziomie biur ds. osób z niepełnosprawnościami. Strategiczne podejście do dostępności wymaga pełnego zaangażowania organizacyjnego uczelni, jak również świadomości w zakresie różnorodnych potrzeb całej społeczności akademickiej. Wykonana w ostatnich latach praca – związana z kształtowaniem uwarunkowań instytucjonalnych i przyjęciem szeregu procedur, takich jak: regulaminy wsparcia osób z niepełnosprawnościami, regulaminy funkcjonowania wsparcia psychologicznego, procedury dotyczące wsparcia osób z dysleksją, procedury obowiązkowego szkolenia z zakresu niepełnosprawności dla nowo przyjętych pracowników czy procedury ewaluacji osób z niepełnosprawnościami – sprawiają, że zmienia się również rola samych biur ds. osób z niepełnosprawnościami. Dotychczasowa praca na rzecz popularyzacji problematyki dostępności w przestrzeni akademickiej doprowadziła do momentu, kiedy społeczność akademicka staje przed możliwością zrobienia kolejnego kroku. Przeprowadzona analiza pokazuje wyraźnie zmiany instytucjonalne na uczelniach, jakie zaszły w ostatnich latach w zakresie dostępności. Początkowo powoływani byli pełnomocnicy Rektora w zakresie niepełnosprawności, a zatem jedna osoba była odpowiedzialna za zadania w tym obszarze. Następnie powstawały biura ds. osób z niepełnosprawnościami, które stanowiły wsparcie dla pełnomocników, a w niektórych badanych uczelniach przejmowały całkowicie rolę pełnomocnika. Następnie przed uczelniami pojawiły się kolejne obowiązki związane z powołaniem koordynatora ds. dostępności. Ponownie zostały zatem rozszerzone zadania, które nie w każdym przypadku realizowane są w ramach wcześniej powołanych biur ds. osób z niepełnosprawnościami. A w kontekście obowiązku przyjęcia planu równości płci uczelnie ponownie

rozszerzyły swoje działania poza wcześniej ustalony system instytucjonalny. Analiza organizacyjna dotychczas podjętych aktywności skłania do refleksji, aby kolejne kierunki działań obejmowały zaangażowanie całego systemu instytucjonalnego uczelni. Analiza merytoryczna skłania natomiast do wytyczenia następujących kierunków działań dla uczelni:

1. Dbłość o aktualność regulaminów, procedur i strategii.
2. Proponowanie innowacji i obserwowanie rzeczywistości społecznej.
3. Rozwijanie szerszego spojrzenia na różnorodność i wdrażanie nowych rozwiązań.

Dostrzegając pewne rozdzielanie zadań w zakresie dostępności pomiędzy różne jednostki uczelni, a także pewną standaryzację w zakresie wsparcia osób z niepełnosprawnościami, zasadne byłoby określenie jednostki koordynującej wszystkie procesy, a także ciągła ewaluacja i udoskonalanie przyjętych rozwiązań. Trzeba przy tym zaznaczyć, że raz wdrożone procedury nie będą w nieskończoność adekwatne do zmieniających się potrzeb uczestników życia akademickiego oraz wymogów formalnych, zatem dbłość o ich aktualność staje się nowym zadaniem dla uczelni. W tym miejscu należy podkreślić, że standaryzacja procesów dotyczących wsparcia osób z niepełnosprawnościami nie zamyka drogi do indywidualnego spojrzenia, a wręcz przeciwnie. Dzięki rozwiązaniu wielu dotychczasowych problemów pojawia się przestrzeń do podejmowania nowych wyzwań, która będzie możliwa dzięki budowaniu dobrych relacji i zaufania ze studentami, a także przyjmowaniu otwartej postawy wobec ich indywidualnych potrzeb. Została stworzona idealna przestrzeń na zarządzanie humanistyczne, które nie tylko podkreśla indywidualność jednostki, ale również daje miejsce na kreatywność i chęć rozwoju (Kowalczyk, 2014). Jednocześnie zarządzanie humanistyczne bardzo

mocno podkreśla godność człowieka i rozwój jednostki, które przy wsparciu osób ze szczególnymi potrzebami są szczególnie ważne (Melé, 2016; Dierksmeier, 2016). Drugim ważnym zadaniem w temacie dostępności jest przyjęcie roli innowatora i obserwatora rzeczywistości społecznej, co pozwoli na uchwycenie zmieniających się potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Kolejny raz należy podkreślić, że wypracowane rozwiązania wymagają ciągłej aktualizacji ze względu na dynamicznie zachodzące w otoczeniu zmiany – zarówno będące oczekiwaniami członków społeczności akademickiej, jak również będące rezultatem zmian technologicznych i w przepisach prawa. Trzecie zadanie można określić mianem odejścia od identyfikacji szczególnych potrzeb na rzecz identyfikacji indywidualnych potrzeb. Taka perspektywa pozwala spojrzeć na problematykę potrzeb społeczności akademickiej w sposób szerszy i dostrzec jak bardzo się od siebie różnimy i jak to wpływa na codzienne funkcjonowanie wspólnoty. Problematyka niepełnosprawności jest bardzo ważna w całym zagadnieniu różnorodności i rozpoczęcie tworzenia przyjaznej przestrzeni akademickiej od tej grupy było w pełni zasadne. Jednak moment, w którym obecnie się znaleźliśmy wymaga zrobienia kolejnego kroku na rzecz zwiększenia otwartości uniwersytetu. Ostatnim punktem, jaki można dopisać do tej listy zadań jest zmiana nazw biur zajmujących się niepełnosprawnością/dostępnością. Używana najczęściej nazwa biura ds. osób z niepełnosprawnościami wydaje się zbyt wąska. Już w przypadku oferowania wsparcia psychologicznego pojawiają się pewne rozterki związane z próbą osobnej identyfikacji tego zadania, podobnie zespoły związane z dostępnością pojawiają się obok dotychczasowych BON-ów z osobną identyfikacją. Zatem rozsądne byłoby uchwycenie pod szerszą nazwą wszystkich działań związanych z problematyką różnorodności, np. biura

ds. różnorodności. Te biura mogły również pełnić rolę koordynatora nowych wyzwań dla uczelni wymienionych powyżej.

2.7. Podsumowanie

Jeszcze kilka lat temu w przestrzeni uniwersytetu było popularyzowane pojęcie niepełnosprawności. Ta droga wydaje się w pełni słuszna i odpowiadająca oczekiwaniom członków wspólnoty akademickiej – studentów i pracowników z niepełnosprawnościami. Zaawansowanie działań w tym obszarze spowodowało, że coraz wyraźniej zaczęło się wykształcać pojęcie dostępności, która miała obejmować wszystkich tych, którzy odczuwają, doświadczają ograniczeń w codziennym życiu akademickim. Zatem zarówno pojęcie niepełnosprawności, jak i dostępności było kierowane do konkretnych grup, które napotykały w swoim życiu na pewne bariery. Następnie, obok tych dwóch pojęć coraz silniej akcentowane było pojęcie inkluzywności. Jak podaje słownik PWN, inkluzywny oznacza łączący, a zatem obejmujący całość (PWN, 2023). Nastąpiła zatem zmiana perspektywy – w ramach jednostek funkcjonujących na uczelniach zaczęło się zastanawiać nad rozwiązaniami, które od początku będą w pełni osiągalne dla wszystkich członków wspólnoty akademickiej. Chociaż wydaje się, że na tę drogę polskie publiczne uczelnie ekonomiczne dopiero wchodzi, to samo przyjęcie takiej nomenklatury wskazuje na znaczący krok w budowie świadomości. Pojęcie, które w niektórych środowiskach uniwersyteckich jest wypowiedziane ostatnio coraz głośniej to różnorodność. Oznacza poszanowanie tego, jak bardzo ludzie się od siebie różnią, a jednocześnie zawiera w sobie ogromny potencjał wynikający z funkcjonowania w różnorodnej społeczności, która stymuluje do

rozwoju społeczność akademicką, staje się przyczynkiem do dyskusji, rozważań i nowych przedsięwzięć, które nigdy by nie powstały w homogenicznym środowisku.

Poszanowanie różnorodności to nic innego jak poszanowanie jednostki, a zatem spojrzenie przez pryzmat zarządzania humanistycznego (Melé, 2016). Wydaje się, że koncepcja ta w najbliższych latach może zająć znaczące miejsce w zarządzaniu uniwersytetem, który jest nie tylko budynkiem – pięknym, zabytkowym, pełnym barier architektonicznych lub nowoczesnym, spełniającym wymagania wszystkich jego użytkowników, a wspólnotą ludzi, którzy tworzą instytucję uniwersytetu i odpowiadają za wartości w nim pielęgnowane. Perspektywa humanistyczna może prowadzić do wielu istotnych zmian, które pozwolą kształtować przestrzeń uniwersytecką tak, aby każdy czuł się w niej dobrze i miał poczucie, że to jego miejsce i jego wspólnota.

Bibliografia

- Baynton D.C. (2017). *Disability and the Justification of Inequality in American History*, [w:] Davis, L.J., *The Disability Studies Reader 5th Edition*. London and New York: Routledge.
- Biblioteka Aktów Prawnych SGH, <https://bap.sgh.waw.pl/lexlist> (dostęp: 26.09.2023).
- Biuletyn Informacji Publicznej UEK, <https://bip.uek.krakow.pl/zarządzenie/2790/zarządzenie-nr-r-0211-47-2022> (dostęp: 4.04.2023).
- Biuletyn Informacji Publicznej UEKat, <https://bap.ue.katowice.pl/423-lista/d/3284/5/?reporef=%2F%3Fsearch-global%3Dplan%2Br%25c3%25b3wno%25c5%259bci%2Bp%25c5%2582ci> (dostęp: 4.04.2023).

- Biuletyn Informacji Publicznej UEP, Zarządzenie nr 4/2022, Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, <https://ue.poznan.pl/pl/universytet,c13/uregulowaniawewnetrzne,c30/zarzadzenia-rektora,c77/zarzadzenie-nr-4-2022,a103592.html> (dostęp: 4.04.2023).
- Biuletyn Informacji Publicznej UEW, <http://bip.ue.wroc.pl/352/393/koordynator-ds-dostepnosc.html> (dostęp: 4.04.2023).
- Biuletyn Informacji Publicznej UEW, Zarządzenie nr 1/2023, <http://bip.ue.wroc.pl/16/wyniki-wyszukiwania.html?Key=plan%20r%C3%B3wno%C5%9Bci%20p%C5%82ci&Type=1&Page=1> (dostęp, 27.09.2023).
- Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami, <https://bon.uek.krakow.pl/p,1,bon-uek> (dostęp: 4.04.2023).
- Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, www.niepelnosprawni.gov.pl (dostęp: 4.04.2023).
- Brzeziński J. (2019). Podstawowe wartości uniwersytetu, *Pamiętnik Literacki*, 4/2019.
- Centrum Wsparcia Osób ze Szczególnymi Potrzebami, www.ue.katowice.pl/jednostki/centrum-wsparcia-osob-ze-szczegolnymi-potrzebami/kontakt.html (dostęp: 4.04.2023).
- Centrum Wsparcia Osób ze Szczególnymi Potrzebami, www.ue.katowice.pl/jednostki/centrum-wsparcia-osobniepelnosprawnych.html (dostęp: 4.04.2023).
- Conrad P. (1975). The discovery of hyperkinesis: Notes on the medicalization of deviant behavior, *Social Problems*, 1.
- Deklaracja Dostępności SGH, www.sgh.waw.pl/deklaracja-dostepnosc (27.09.2023).
- Deklaracja Dostępności UEP, <https://ue.poznan.pl/deklaracja-dostepnosc> (27.09.2023).
- Denek K. (1994). *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań–Toruń.
- Dierksmeier C. (2016). Reframing economic ethics: The philosophical foundations of humanistic management. Heidelberg/New York: Springer.
- Dz.U. 2012 poz. 1169, Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych EURAXESS, <https://euraxess.ec.europa.eu/jobs/hrs4r/awarded> (dostęp: 4.04.2023).
- Gąciarz B. (2014). Model społecznej niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej, [w:] *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, red. B. Gąciarz, S. Rudnicki, Kraków.
- Giełda M. (2015). Pojęcie niepełnosprawności, w: M. Giełda, R. Raszevska-Skałecka, *Prawno-administracyjne aspekty sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce*, Prace Naukowe Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, nr 72.

- Gov.pl, Polskie uczelnie coraz bardziej dostępne, www.gov.pl/web/ncbr/polskie-uczelnie-coraz-bardziej-dostepne (dostęp: 27.09.2023).
- https://informacje.pan.pl/images/2021/Opracowanie_Plan_R%C3%B3wno%C5%9Bci_P%C5%82ci_jak_to_zrobi%C4%87_v1.1.pdf (dostęp: 4.04.2023).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polski, www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm (dostęp: 4.04.2023).
- Kowalczyk E. (2014). *Podjęcie humanistyczne i behawiorystyczne jako przejaw różnorodności w zarządzaniu ludźmi*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 350.
- Kramarczyk J. (2021). *Plan Równości Płci – jak to zrobić?*, Biuro Promocji Nauki PolSCA PAN w Brukseli.
- Melé D. (2016). Understanding Humanistic Management. *Humanist Management Journal*, 1.
- Mrugalska K. (2008). Wstęp, w: *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ*, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Kraków.
- Oliver M. (1981). A new model of the social work role in relation to disability, [w:] *The handicapped person: A new perspective for social workers*, red. J. Campling, London.
- Polskie Forum Osób z Niepełnosprawnościami, www.pfon.org/dokumenty-i-publicacje/dokumenty-miedzynarodowe/91-konwencja-onz-o-prawach-osob-niepelnosprawnych (dostęp: 4.04.2023).
- Portal Funduszy Europejskich, www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/ofunduszach/fundusze-europejskie-bez-barier/dostepnosc-plus/koordynatorzy-dostepnosc/podmioty-ktore-wyznaczyly-koordynatora/ (dostęp: 4.04.2023).
- Prawo.pl, www.prawo.pl/prawo/konwencja-onz-o-prawach-osob-z-niepelnosprawnosciami-ma-10-lat,518349.html (dostęp: 4.04.2023).
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/695 z dnia 28 kwietnia 2021 r., <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0695&from=EN> (dostęp: 4.04.2023).
- Rzecznik Praw Obywatelskich, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/konwencja-onz-o-prawach-osob-niepelnosprawnych> (dostęp: 4.04.2023).
- Sekcja ds. Obsługi Osób z Niepełnosprawnościami, www.ue.wroc.pl/jednostki/sekcja_ds_obsługi_osob_z_niepelnosprawnosciami.html (dostęp: 4.04.2023).
- SGH Biuletyn Aktów Prawnych, <https://bap.sgh.waw.pl/423-lista/d/6085/5/?reporef=%2F%3Fsearch-global%3DPlan%2BR%25c3%25b3wno%25c5%259bci%2BP%25c5%2582ci> (dostęp: 4.04.2023).
- Smart J.F. (2009). The power of models of disability, *Journal of Rehabilitation*, 2.

- Struck-Peregończyk M. (2015). Czynniki kształtujące aktywność zawodową młodych osób niepełnosprawnych na przykładzie województwa podkarpackiego, [w:] B. Gąciarz, S. Rudnicki, D. Żuchowskiej-Skiby (red.) *Polscy niepełnosprawni pomiędzy deklaracjami*, Kraków: Wydawnictwo AGH.
- Sygnatariusze Karty Różnorodności w Polsce, <https://odpowiedzialnybiznes.pl/karta-roznorodnosci/sygnatariusze-karty/> (dostęp: 6.07.2023).
- Szkoła Główna Handlowa, www.sgh.waw.pl/zapewnienie-dostepnosci-instrukcje-wewnetrzne (dostęp: 4.04.2023).
- Uchwała Prezydium KRASP z dnia 2 czerwca 2016 r. w sprawie wyrównywania szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami w dostępie do kształcenia w szkołach wyższych, źródło: <https://odpowiedzialnewsparcie.pl/dokumenty/> (dostęp: 4.04.2023).
- Woźniak Z. (2008). *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Warszawa.
- Wróblewska A. (2018). Dostępność polskich uczelni: wdrażanie art. 24 Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (KPON) w obszarze szkolnictwa wyższego, *Studia z Polityki Publicznej*, 4(20).
- Wrzochul-Stawinoga J. (2016). Zaspokajanie potrzeb i realizacja aspiracji życiowych w trakcie studiów wyższych – opinia studentów pokolenia „Z”, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2(20).
- Załącznik do uchwały nr 133 Senatu SGH z dnia 9 października 2013 r. Regulamin Organizacyjny SGH.
- Zaorska M. (2017). Postulaty Konwencji ONZ dotyczące praw osób niepełnosprawnych w wymiarze edukacja jako wyznacznik przygotowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością do życia samodzielnego, godnego, wartościowego w dorosłości, *Przegląd Pedagogiczny*, 1.
- Zarządzenie Rektora Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie nr R-0121-61/2008 z dnia 30 września 2008.
- Zespół ds. Osób z Niepełnosprawnościami, <https://ue.poznan.pl/studenci/studenci-z-niepelnosprawnoscia> (dostęp: 4.04.2023).

Rozdział 3. Analiza uwarunkowań i możliwości wprowadzenia w procesie rekrutacyjnym w szkole wyższej elementów kompensacji barier związanych z niepełnosprawnościami

3.1. Wprowadzenie

Prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka (zob. Ślusarczyk, 2016, s. 181; *Dostępność edukacji akademickiej*, 2015, s. 5). W Polsce to prawo jest realizowane poprzez edukację przedszkolną, szkolnictwo podstawowe, średnie, policealne, wyższe i edukację dorosłych. Obecny system edukacji opiera się na dwóch zasadniczych filarach prawnych. Na poziomie przedszkolnym oraz szkolnym jest to ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, której uchwalenie miało na celu m.in. dostosować kształcenie do „potrzeb rozwoju indywidualnego oraz potrzeb nowoczesnego rynku pracy” (*Najważniejsze cechy systemu edukacji...*). Natomiast na poziomie szkolnictwa wyższego jest to ustawa z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

W szkolnictwie wyższym proces rekrutacji obejmuje istotny, choć niewielki wycinek aktywności uczelni, tj. od momentu ogłoszenia rekrutacji (od dnia udostępnienia możliwości rejestracji kandydatów na studia) do momentu jej zakończenia, czyli najpóźniej na kilka dni przed rozpoczęciem semestru, na który rekrutacja jest prowadzona (np. zob. Uchwała Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, 2021); a dla kandydata momentem zakończenia

rekrutacji jest decyzja o przyjęciu na studia. Ale zanim to nastąpi, jeśli zainteresowany jest maturzystą w roku rekrutacji, jeszcze na początku lipca oczekuje na wyniki matury. Są one o tyle istotne, że na ich podstawie następuje przyjęcie na studia wyższe.

Skoro przyjęcie na studia wyższe odbywa się na podstawie wyników i osiągnięć spoza uczelni, to z punktu widzenia uczelni kwestia kompensacji barier (np. utrudnione przemieszczanie się pomiędzy salami i budynkami; brak wyposażenia sal wykładowych / egzaminacyjnych w pomoce dydaktyczne adekwatne do danego rodzaju niepełnosprawności; materiały informacyjne / dydaktyczne niedostosowane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami itp.) związanych z niepełnosprawnościami w procesie rekrutacyjnym ma mniejszy wymiar niż w przypadku, gdyby rekrutacja odbywała się na podstawie wyników ustalonych przez samą uczelnię. Takie określenie wyniku jest możliwe w rekrutacji na studia drugiego stopnia oraz częściowo na studiach pierwszego stopnia i jednolitych studiach magisterskich w zakresie sprawdzenia np. uzdolnień artystycznych czy sprawności fizycznej.

3.2. Prawo do edukacji i nauki w regulacjach prawnych

Jeśli prawo do edukacji jest jednym z podstawowych praw człowieka (zob. Ślusarczyk, 2016, s. 181; *Dostępność edukacji akademickiej*, 2015, s. 5), to prawo do edukacji osób z niepełnosprawnościami należy przede wszystkim wywieść z dokumentów i aktów prawnych dotyczących w ogóle praw człowieka, a zwłaszcza z: Karty Narodów Zjednoczonych (San Francisco,

26.06.1945), Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (Paryż, 10.12.1948)¹, Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych (Nowy Jork, 19.12.1966), Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych (Nowy Jork, 19.12.1966), Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (Rzym, 4.11.1950), Europejskiej Karty Społecznej (Turyn, 18.10.1961), Karty Praw Podstawowych Unii Europejskiej (14.12.2007; 2007/C 303/01), czy w odniesieniu do dzieci Konwencji o Prawach Dziecka (Nowy Jork, 20.11.1989). Do dokumentów bezpośrednio dotyczących praw osób z niepełnosprawnościami można zaliczyć w szczególności: Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993), Światowy Program Działań na rzecz Osób Niepełnosprawnych (1982), Deklarację Praw Osób Niepełnosprawnych (1975), Światową Deklarację Edukacji dla Wszystkich (1990), Deklarację z Salamanki oraz Wytyczne dla Działań w Zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994).

Kluczowym dokumentem w zakresie ochrony praw osób z niepełnosprawnościami jest Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r. (umowa międzynarodowa ONZ). Celem konwencji jest „popieranie, ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne oraz popieranie poszanowania ich przyrodzonej godności” (art. 1). Jednym z podstawowych praw osób z niepełnosprawnościami zapisanych w Konwencji jest prawo do edukacji. Państwo polskie ratyfikując tę konwencję zobowiązało się i stało się gwarantem utworzenia włączającego (inkluzywnego) systemu

¹ www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf (4.04.2023).

kształcenia (nowy paradygmat kształcenia) (Sztobryn-Giercuskiewicz, 2018, s. 53 i nast.); systemu, który umożliwia „integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym” (Konwencja, 2006, art. 24, ust. 1). Realizacja tego prawa powinna odbywać się bez dyskryminacji i na zasadach równych szans. Polska realizując to prawo musi – poprzez stosowne rozwiązania prawne i inne instrumenty oddziaływania – wprowadzać racjonalne i odpowiednie do indywidualnych potrzeb usprawnienia, aby osoby niepełnosprawne (Konwencja, 2006, art. 24, ust. 2, lit. a-e):

- nie były wykluczane z powszechnego systemu edukacji;
- korzystały z wysokiej jakości włączającego i bezpłatnego nauczania obowiązkowego;
- uzyskiwały niezbędną pomoc (dla ich skutecznej edukacji), w ramach powszechnego systemu edukacji;
- otrzymywały skuteczną pomoc w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia.

Zastosowany w Konwencji tryb sformułowań, tj. „będą korzystać” zamiast np. „będą mogły korzystać” oznacza, że realizacja tego prawa nie może być warunkowana jakimikolwiek przesłankami. Państwo jest zobowiązane ułatwić osobom z niepełnosprawnościami pełny i równy udział w edukacji i w życiu społeczności poprzez umożliwienie im zdobycia umiejętności zarówno życiowych, jak i społecznych. W tym celu państwa-sygnatariusze muszą podjąć odpowiednie środki, a przede wszystkim powinny (Konwencja, 2006, art. 24, ust. 3, lit. a-c):

- ułatwiać naukę alfabetu Braille'a, alternatywnego pisma, wspomagających i alternatywnych sposobów i form komunikacji oraz umiejętności

poruszania się, a także powinny ułatwiać wsparcie przez rówieśników i doradztwo;

- ułatwiać naukę języka migowego i popierać tożsamość językową społeczności osób głuchych;
- zapewniać, aby edukacja osób, które są niewidome, głuche lub głuchoniewidome była prowadzona w najodpowiedniejszych językach i przy pomocy sposobów i środków komunikacji najodpowiedniejszych dla jednostki, a także w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny.

Aby wesprzeć realizację prawa do edukacji, państwa są obowiązane zastosować takie środki (wdrożyć takie rozwiązania), które spowodują zatrudnianie nauczycieli mających stosowne kwalifikacje w zakresie używania języka migowego lub alfabetu Braille'a oraz zapewnią szkolenia dla nauczycieli i pracowników administracji z zakresu wiedzy m.in. na temat niepełnosprawności, wspomagających i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji, materiałów edukacyjnych – w celu wspierania osób z niepełnosprawnościami (Konwencja, 2006, art. 24, ust. 4). Do edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego wprost odnosi się art. 24 ust. 5 Konwencji, zgodnie z którym państwa „zapewnią, że osoby niepełnosprawne będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego (...) i możliwości uczenia się przez całe życie, bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami”. Dla realizacji tego celu państwo jest obowiązane zagwarantować, że zapewnione będą racjonalne usprawnienia dla osób niepełnosprawnych.

W krajowym porządku prawnym zasadnicze miejsce zajmuje Konstytucja RP z 2 kwietnia 1997 r., która w art. 70 stanowi, że każdy ma prawo do nauki (ust. 1), a władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy

dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów (ust. 4). Szczegółowe rozwiązania i obowiązki organów państwa w zakresie zapewnienia prawa do nauki określają ustawy szczegółowe. I tak, ustawa z 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (u.p.sz.w.) stanowi, że:

1. Jednymi z zadań uczelni jest stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w: a) procesie przyjmowania na uczelnię, b) kształceniu i c) prowadzeniu działalności naukowej (art. 11 ust. 1 pkt 6 ppkt a-c).
2. Student może ubiegać się o stypendium dla osób niepełnosprawnych (art. 86 ust. 1 pkt 2).
3. Środki finansowe na szkolnictwo wyższe i naukę przeznacza się na zadania związane z zapewnieniem osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie przyjmowania na studia, do szkół doktorskich, kształceniu na studiach i w szkołach doktorskich lub prowadzeniu działalności naukowej (art. 365 pkt 6)².
4. Uczelnia posiada fundusze wsparcia osób niepełnosprawnych (art. 409 ust. 1 pkt 2); utworzenie funduszu ma przyczynić się do większego powiązania wsparcia finansowego uczelni z faktycznymi potrzebami oraz umożliwi wydatkowanie środków finansowych na cele niezwiązane

² Sposób podziału dla uczelni środków finansowych przeznaczonych na stypendia socjalne, stypendia dla osób niepełnosprawnych, zapomogi i stypendia rektora oraz na zadania związane z zapewnieniem osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie przyjmowania na studia itd. określa rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 września 2018 r. w sprawie sposobu podziału dla uczelni środków finansowych na świadczenia dla studentów oraz na zadania związane z zapewnieniem osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie przyjmowania na studia, do szkół doktorskich, kształceniu na studiach i w szkołach doktorskich lub prowadzeniu działalności naukowej.

z bieżącym wsparciem osób niepełnosprawnych (zob. NIK, *Informacja*, s. 14-15).

W odniesieniu do procesu rekrutacji kluczowy jest art. 70 ust. 1 u.p.sz.w., który stanowi, że warunki, tryb oraz termin rozpoczęcia i zakończenia rekrutacji oraz sposób jej przeprowadzenia ustala uczelnia. Niemniej jednak podstawą przyjęcia na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie są wyniki (art. 70 ust. 3 u.p.sz.w.): 1) egzaminu dojrzałości; 2) egzaminu maturalnego; 3) egzaminu dojrzałości lub egzaminu maturalnego i egzaminu lub egzaminów potwierdzających kwalifikacje w zawodzie; 4) egzaminu dojrzałości lub egzaminu maturalnego i egzaminu lub egzaminów zawodowych. Oznacza to, że uczelnie poza zakresem wskazanym przez ustawę nie mogą wprowadzać dodatkowych egzaminów i ustalać odrębnych kryteriów stanowiących podstawę przyjęcia na studia pierwszego stopnia lub jednolite studia magisterskie. Uczelnia może przeprowadzić dodatkowo egzaminy wstępne tylko w przypadku konieczności sprawdzenia uzdolnień artystycznych, sprawności fizycznej lub szczególnych predyspozycji do podejmowania studiów niesprawdzanych w trybie egzaminu maturalnego, egzaminu zawodowego albo egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie (art. 70 ust. 4 u.p.sz.w.).

Istotnym aktem dotyczącym osób z niepełnosprawnościami jest ustawa z 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Określa ona środki służące zapewnianiu dostępności architektonicznej, cyfrowej czy informacyjno-komunikacyjnej oraz określa w tym zakresie obowiązki podmiotów publicznych (art. 1). Jednym z takich podmiotów publicznych są publiczne szkoły wyższe, które posiadają status

jednostki sektora finansów publicznych³. W myśl art. 4 ust. 1 i 2 cytowanej ustawy podmiot publiczny jest zobowiązany m.in. do zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami przez stosowanie uniwersalnego projektowania lub racjonalnych usprawnień; w ramach zapewniania dostępności podmiot publiczny jest zobowiązany do podjęcia działań mających na celu uwzględnianie ich potrzeb w planowanej i prowadzonej przez ten podmiot działalności oraz zobowiązany jest do usuwania barier oraz zapobiegania ich powstawania. Minimalne wymagania służące zapewnieniu dostępności⁴ osobom ze szczególnymi potrzebami określa art. 6 pkt 1-3. Jeżeli podmiot publiczny nie jest w stanie (np. ze względów technicznych lub prawnych) zapewnić dostępności osobie ze szczególnymi potrzebami w zakresie dostępności architektonicznej i informacyjno-komunikacyjnej – podmiot ten, w indywidualnym przypadku, jest obowiązany zapewnić takiej osobie dostęp alternatywny (art. 7 ust. 1), który może polegać na zapewnieniu wsparcia innej osoby lub na zapewnieniu wsparcia technicznego lub na wprowadzeniu takiej organizacji w podmiocie, która umożliwi w niezbędnym zakresie realizację potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami (art. 7 ust. 2 pkt 1-3).

Do dostępności cyfrowej w zakresie nieuregulowanym w ustawie o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami stosuje się przepisy ustawy z 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron

³ Do zapewnienia przez podmioty niepubliczne dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami odnosi się art. 5 cytowanej ustawy.

⁴ Zapewnienie dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami może być potwierdzone certyfikatem dostępności, będącym dokumentem potwierdzającym spełnianie minimalnych wymagań w zakresie dostępności architektonicznej, dostępności cyfrowej oraz dostępności informacyjno-komunikacyjnej (art. 19 ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami).

internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych. Ustawa ta określa m.in. wymagania dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (art. 1 pkt 1), która polega na zapewnieniu ich funkcjonalności, kompatybilności, postrzegalności (możliwość odbioru za pomocą zmysłu słuchu, wzroku lub dotyku) i zrozumiałości (art. 5 ust. 2).

Wymogi w zakresie dostosowania obiektów uczelni do potrzeb osób niepełnosprawnych określa w szczególności Rozporządzenie Ministra Infrastruktury z 12 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków technicznych, jakim powinny odpowiadać budynki i ich usytuowanie. Niemniej jednak podnosi się, że traktowanie osób niepełnosprawnych na równi ze sprawnymi jest w pełni możliwe dopiero wówczas, gdy połączy się wymogi architektoniczne obiektów wraz z osiągnięciem „wyższego standardu w dostępie i korzystaniu z tych obiektów, tj. przyjazność budynków i znajdujących się w nich pomieszczeń” (NIK, *Informacja*, s. 6).

3.3. Od edukacji integracyjnej do inkluzywnej

Państwo polskie, choć z pewnym opóźnieniem, to jednak przyjmuje lub wprowadza regulacje dotyczące praw osób z niepełnosprawnościami, w tym prawo do edukacji. Inną kwestią jest to, czy pozwalają one na faktyczną i pełną realizację tego prawa. Wpływ na to ma bowiem nie tylko istnienie rozwiązań prawnych, ale także ich stosowanie, które zależy od spójności i precyzji rozwiązań oraz przyjętej polityki działania organów obowiązanych do ich przestrzegania.

Mimo iż wiele zrobiono w zakresie praw osób (studentów) z niepełnosprawnościami, to jednak, jak pokazuje raport Najwyższej Izby

Kontroli (NIK, *Informacja*), nadal na polskich uczelniach występują różne bariery i problemy, z jakimi muszą mierzyć się studenci z niepełnosprawnościami. Nadal nie wszystkie budynki i sale są dostosowane do osób z niepełnosprawnościami. I nie chodzi tylko o bariery architektoniczne, ale np. o brak wyposażenia sal wykładowych w stosowne pomoce dydaktyczne dostosowane do osób z niepełnosprawnościami. Student niepełnosprawny to nie tylko student z dysfunkcją narządu ruchu, ale także student z dysfunkcją słuchu lub wzroku – to tylko najczęściej przywoływane rodzaje niepełnosprawności. Pozostałe rodzaje, m.in. zaburzenia psychiczne czy choroby przewlekłe, stanowią ponad połowę występujących niepełnosprawności (zob. NIK, *Informacja*, s. 6). Notabene te ostatnie najtrudniej jest dostrzec i są najczęściej nieujawniane przez osoby dotknięte taką niepełnosprawnością. Taki stan rzeczy niewątpliwie utrudnia dostęp do oferty dydaktycznej w takim zakresie, w jakim posiadają ją osoby w pełni sprawne. Nie sprzyja temu także prawo, bo jak słusznie wspomina się w Biuletynie RPO, na etapie rekrutacji problemem są choćby przepisy z zakresu ochrony danych osobowych, gdzie informacje o stanie zdrowia i o niepełnosprawności są danymi szczególnie chronionymi jako dane wrażliwe. To powoduje, że na etapie rekrutacji uczelnie nie dysponują wiedzą o osobach z niepełnosprawnościami, chyba że zainteresowani sami udzielą takiej informacji. To z kolei sprawia, że trudno dotrzeć do takich osób np. z ofertą dostosowania formy egzaminu wstępnego do potrzeb osoby z niepełnosprawnością (*Dostępność edukacji akademickiej*, 2015, s. 28). Jeżeli uczelnia chce realizować prawa osób z niepełnosprawnościami, to w formularzu rekrutacyjnym powinna znaleźć się pozycja dotycząca niepełnosprawności wraz z odpowiednio postawionymi pytaniami, lecz jej

wypełnienie musi być dobrowolne (zob. *Dostępność edukacji akademickiej*, 2015, s. 29).

Polska na mocy prawa międzynarodowego oraz prawa krajowego „uznała prawo osób z niepełnosprawnościami do edukacji oraz zobowiązała się zapewnić włączający system kształcenia, umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji. Polska zapewniła także, że osoby te będą miały dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi osobami” (*Dostępność edukacji akademickiej*, 2015, s. 5). W literaturze podnosi się, że wcześniejsze nauczanie, tj. nauczanie integracyjne, nie spełniło pokładanych w nim nadziei; że przyszłość to nauczanie inkluzywne, czyli otwarte i doceniające różnorodność (Sztobryn-Giercuskiewicz, 2018, s. 51 i 53). Jednak nie odcinając się od przeszłości, stwierdza się też, że edukacja włączająca to doskonalsza wersja kształcenia integracyjnego (zob. Mikrut, 2019, s. 77-92). Istotą przywoływanej tzw. edukacji włączającej jest dążenie do stworzenia jak najlepszych warunków kształcenia dla osób z niepełnosprawnościami, czyli osób o szczególnych potrzebach edukacyjnych, poprzez wyrównywanie szans w drodze usuwania barier, ale zarazem niestosowania tzw. taryfy ulgowej (przywilejów) dla uczniów (studentów) mających szczególne potrzeby edukacyjne (Ślusarczyk, 2016, s. 182).

Inkluzja jest postrzegana „jako proces wychodzenia naprzeciw i odpowiadania na różnorodność potrzeb wszystkich uczniów, poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i lokalnych społecznościach oraz redukcję wykluczenia poprzez i z edukacji” (UNESCO, 2005, pkt 13; Sztobryn-Giercuskiewicz, 2018, s. 54). Edukacja włączająca to stwarzanie każdemu równych szans w edukacji i objęcie wsparciem każdego uczestnika tego

procesu (zarówno sprawnego, jak i z niepełnosprawnościami). Można zauważyć, że pokłada się duże nadzieje w edukacji włączającej (UNESCO, 2020). Ale podobnie było, gdy wprowadzano szkoły i kształcenie integracyjne. W edukacji włączającej nauczyciel ma mieć indywidualne podejście do każdego ucznia („edukacja włączająca w teorii”), ale czy to się uda, gdy nauczyciel będzie ją wdrażał w ramach dotychczasowych warunków pracy, z liczną grupą uczniów (studentów) i „starymi” problemami? Czy, z dużym prawdopodobieństwem, efektem takiego nauczania nie będzie „edukacja włączająca w praktyce”, czyli edukacja, która nie przynosi zakładanych rezultatów, a w konsekwencji nastąpi dalsze poszukiwanie nowych idei i rozwiązań? Dlatego wydaje się, że o ile system szkolnictwa powszechnego bez odpowiedniego przygotowania nie jest w stanie „z marszu” realizować tego nowego paradygmatu nauczania, o tyle uczelnie wydają się być idealnym miejscem do implementacji idei edukacji włączającej (zob. Godawa, 2020, s. 24 i n.). Jest to wynikiem wielu czynników wynikających w szczególności z istoty nauczania na poziomie szkolnictwa wyższego, gdzie mamy do czynienia z otwartością i autonomią uczelni w zakresie programu nauczania oraz wyższą świadomością społeczną odbiorców.

3.4. Problemy w procesie rekrutacji osób z niepełnosprawnościami

Odnosząc się do procesu rekrutacji, wydaje się, że dla osób z niepełnosprawnościami naborowi na studia wyższe towarzyszą o wiele większe emocje w porównaniu z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Rekrutacja to swego rodzaju przedsięwzięcie do nowego etapu życia, któremu

towarzyszą liczne obawy, ale i duża nadzieja. Choćby z tego powodu jest to ważny okres w życiu osoby niepełnosprawnej, w którym dużą rolę może odegrać uczelnia. Na wagę rekrutacji na studia osób z niepełnosprawnościami zwraca także uwagę Najwyższa Izba Kontroli, stwierdzając, że „w kontekście niżu demograficznego, skutkującego malejącą w ostatnich latach liczbą studentów, szczególnie istotne staje się rekrutowanie na studia osób z niepełnosprawnościami, których potencjał wciąż nie jest w pełni wykorzystywany” (NIK, *Informacja*, s. 16). Oczywiście są podejmowane pewne działania przez uczelnie, identyfikowane jako tzw. dobre praktyki, które przykładowo polegają na kierowaniu oferty dydaktycznej do osób z niepełnosprawnościami oraz zachęcanie ich do studiowania (NIK, *Informacja*, s. 16). To jednak powinien być standard, a nie wyjątek. Dlatego NIK wnioskuje o podjęcie działań polegających m.in. na:

- zwiększeniu zainteresowania osób niepełnosprawnych ofertą dydaktyczną uczelni;
- zapewnieniu sprawności urządzeń tzw. transportu bliskiego;
- wykorzystywaniu dotacji podmiotowej na bieżące wsparcie studentów i doktorantów z niepełnosprawnością (NIK, *Informacja*, s. 16).

Raport pokontrolny NIK z 2018 r. dostarczył wielu interesujących danych i przykładów dobrych praktyk z zakresu funkcjonowania studentów z niepełnosprawnościami na polskich uczelniach. Stwierdza się w nim, że powszechną praktyką jest zapewnianie studentom różnych organizacyjnych form wsparcia: powoływani są pełnomocnicy ds. studentów niepełnosprawnych lub rzecznicy studentów niepełnosprawnych oraz tworzone są biura (działy, zespoły) zapewniające wsparcie studentom z niepełnosprawnościami (NIK, *Informacja*, s. 19; *Uczelnie eliminują bariery...*).

W ramach biur są m.in. prowadzone konsultacje psychologiczne (zob. Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami UEK).

Przywoływane w raporcie główne obszary wsparcia studentów z niepełnosprawnościami to: a) rozpoznawanie ich potrzeb, problemów i oczekiwań, b) inicjowanie przedsięwzięć na rzecz poprawy warunków kształcenia, c) działalność informacyjna, oraz d) udzielanie indywidualnej pomocy (NIK, *Informacja*, s. 9 i 19-20; *Uczelnie eliminują bariery ...*). W ramach tych obszarów podejmowane są różne działania nie tylko bezpośrednio odnoszące się do studentów z niepełnosprawnościami, ale także dotyczące pracowników naukowo-dydaktycznych w zakresie potrzeb oraz form i sposobów przekazywania treści tym studentom.

Należy odnotować, że wsparcie ze strony uczelni zasadniczo dotyczy osób z niepełnosprawnościami już posiadających status studenta czy doktoranta, a więc osób zrekrutowanych i przyjętych do społeczności akademickiej. Natomiast na etapie rekrutacji to wsparcie ze swej istoty ma mniejszy wymiar. Jak podkreśla B. Rdzanek, dana osoba staje się studentem/-tką z chwilą immatrykulacji i złożenia ślubowania, jednak wcześniej musi pomyślnie przebrnąć przez procedurę rekrutacyjną. Z kolei aby uzyskać status studenta/-tki niepełnosprawnego/-ej i korzystać z istniejących form wsparcia, należy dodatkowo przedłożyć orzeczenie o niepełnosprawności potwierdzające problemy zdrowotne (Rdzanek, 2018, s. 46-47). Uczelnie wprowadzają przyjazne zasady rekrutacji dla osób z niepełnosprawnościami, polegające na określeniu w zasadach rekrutacji na studia warunków przystąpienia do egzaminów (jeżeli jest przeprowadzany), dopuszczając możliwość ich dostosowania do potrzeb kandydatów z niepełnosprawnościami. To dostosowanie polega na zmianie trybu i formy egzaminów wstępnych,

przedłużeniu czasu trwania egzaminu, udziału tłumacza języka migowego lub asystenta, dostosowanie arkusza egzaminacyjnego do stopnia i rodzaju niepełnosprawności kandydata (NIK, *Informacja*, s. 9 i 17).

Wydaje się, że niepełnosprawni kandydaci na studia o wiele bardziej świadomie niż ich sprawni koledzy wybierają ofertę dydaktyczną, analizując także proces kształcenia i możliwe formy kompensacji barier wynikających z ich niepełnosprawności (por. Rdzanek, 2018, s. 45-46). Dlatego szczególnego znaczenia nabiera regulamin studiów i zawarte w nim postanowienia dotyczące warunków odbywania studiów i uprawnień studentów niepełnosprawnych, m.in. w zakresie możliwości (NIK, *Informacja*, s. 18):

- ubiegania się o indywidualny tryb zajęć;
- uzyskania dostosowanych do stopnia i rodzaju niepełnosprawności materiałów dydaktycznych;
- zamiany formy i czasu zaliczeń lub egzaminów;
- korzystania (np. w formie użyczenia) ze sprzętu umożliwiającego lub ułatwiającego kształcenie (lupy, notesy braillovskie itp.);
- korzystania z pomocy osób trzecich (np. opiekunów lub asystentów).

Nie bez znaczenia jest informacja o istnieniu w danej uczelni sal dydaktycznych i biblioteki wyposażonych w sprzęt wspierający studentów, np. sprzęt nagłaśniający, lupy i inne urządzenia powiększające lub odczytujące tekst, komputery z osprzętem i oprogramowaniem dostosowanym do danego rodzaju niepełnosprawności (NIK, *Informacja*, s. 20).

Uczelnia posiada większe możliwości wykorzystania różnych form wsparcia podczas rekrutacji na studia drugiego stopnia oraz studia doktoranckie. Wynika to z możliwości przeprowadzenia postępowania weryfikacyjnego

(egzaminu) albo postępowania konkursowego. W takim przypadku w zasadach rekrutacji są zapisy, że np. kandydat posiadający orzeczenie o niepełnosprawności może ubiegać się o inną organizację procesu rekrutacji, w szczególności w zakresie egzaminu wstępnego czy rozmowy kwalifikacyjnej⁵. Istotnym wsparciem w procesie rekrutacji kandydatów z niepełnosprawnością jest informacja o możliwości zwrócenia się do uczelni o pomoc w tym zakresie (zob. NIK, *Informacja*, s. 18), a przydzielenie danej osobie asystenta (opiekuna) można uznać za najlepszą formę. Taka forma umożliwia pełny udział kandydata z niepełnosprawnościami w procesie rekrutacji, a jest to możliwe np. w ramach wolontariatu studenckiego. Dlatego jedną z polecanych przez NIK form wsparcia było zorganizowanie w jednej ze szkół wyższych wolontariatu studenckiego, którego zasadniczym zadaniem było udzielanie wsparcia osobom z niepełnosprawnościami (NIK, *Informacja*, s. 21). Taka forma wsparcia jest o tyle polecana, że przyczynia się do integracji (Pachowicz, 2020, s. 185-192) studentów sprawnych ze studentami z niepełnosprawnościami. Do innych dobrych praktyk można zaliczyć (NIK, *Informacja*): organizowanie spotkań informacyjnych i zachęcanie do podjęcia studiów niepełnosprawnych uczniów (s. 23); publikowanie na stronie internetowej poradnika *savoir-vivre* kontaktu z osobami niepełnosprawnymi (s. 24), czy też wprowadzenie systemu wspomagającego orientację przestrzenną i ułatwiającego poruszanie się osobom niepełnosprawnym (s. 29).

⁵ Zob. § 19 uchwały Senatu Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie nr T.0022.2.2022 z 31 stycznia 2022 r. w sprawie zasad postępowania rekrutacyjnego do Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie na rok akademicki 2022/2023.

Analizując działania podejmowane na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie (UEK) – Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami⁶ (BON), wśród licznych aktywności można m.in. wskazać:⁷

- monitorowanie i poszukiwanie optymalnych rozwiązań w zakresie likwidacji barier architektonicznych czy zakupu specjalistycznego sprzętu;
- organizację różnych form wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami;
- podnoszenie świadomości pracowników uczelni i studentów w zakresie niepełnosprawności;
- organizację lub współorganizację imprez integracyjnych;
- współredagowanie „Krakowskiego Semestralnika Studentów Niepełnosprawnych”;
- współdziałanie ze Zrzeszeniem Studentów Niepełnosprawnych UEK;
- opracowanie poradnika *savoir-vivre* kontaktu z osobami niepełnosprawnymi.

Regulamin studiów wyższych na UEK⁸ przewiduje w stosunku do studentów z niepełnosprawnościami w szczególności:

- obsługę poza kolejnością przez Centrum Obsługi Studenta (§ 3 ust. 7);
- opiekę BON (§ 3 ust. 8);
a także możliwość:
- skorzystania z indywidualnego trybu odbywania zajęć (§ 10 ust. 2 pkt 1),
nawet na pierwszym semestrze studiów (§ 10 ust. 4);

⁶ Szczegółowy zakres zadań BON UEK określa 39 ust. 15-16 Załącznika do Zarządzenia Rektora nr R.0211.14.2023 z 28 lutego 2023 r. Regulamin organizacyjny Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.

⁷ <https://bon.uek.krakow.pl/index.php> (22.12.2021).

⁸ Załącznik do Uchwały Senatu nr 45/2019 z 8.7.2019 ze zm.

- ubiegania się o zmianę sali ćwiczeniowej, laboratoryjnej lub wykładowej (§ 17 ust. 2);
- wykonywania na własny użytek notatek z zajęć w formie alternatywnej, tzn. poprzez nagrywanie zajęć (...); korzystanie z innych urządzeń lub pomocy osób robiących notatki (§ 17 ust. 3);
- uczestniczenia w zajęciach tłumaczy języka migowego, a także asystentów (§ 17 ust. 4);
- uczestniczenia w pracach kontrolnych, zaliczeniach i egzaminach tłumaczy języka migowego, a także asystentów (§ 17 ust. 5);
- ubiegania się o alternatywne formy zdawania egzaminów i zaliczeń (§ 17 ust. 6).

Przeprowadzone przez NIK w 2018 r. badanie pokazało, że 96% studentów niepełnosprawnych nie spotkało się z utrudnieniami podczas naboru. W porównaniu z danymi, że 89% nie napotkało barier architektonicznych na uczelni, 89% nie spotkało się z okazywaniem niechęci lub niezadowolenia z powodu niepełnosprawności, a 82% wiedziało, do kogo zwrócić się o pomoc na uczelni – to najlepszy wynik (NIK, *Informacja*, s. 13). Istniejące na uczelni bariery zasadniczo są związane z niesprawnością urządzeń w budynkach lub w salach dydaktycznych, utrudnionym przemieszczaniem się pomiędzy salami i budynkami, niedostosowanymi materiałami dydaktycznymi, brakiem digitalizacji zbiorów bibliotecznych, niewielką liczbą sprzętu komputerowego dostosowanego do potrzeb niepełnosprawnych studentów (por. NIK, *Informacja*, s. 14).

3.5. Konkluzje i rekomendacje

Szkoły wyższe mają stosunkowo duże możliwości w zakresie form i sposobów wsparcia studentów niepełnosprawnych. Choć w niektórych formach środki finansowe stanowią ich podstawowy komponent (np. stypendia), to jednak, gdy chodzi o podstawowe bariery, ich eliminacja zasadniczo nie zależy od posiadanych środków finansowych, lecz od chęci działania całej społeczności akademickiej. Tak jest w odniesieniu do form wsparcia w procesie rekrutacji, gdzie zasadnicze znaczenie ma nie czynnik finansowy, lecz czynnik ludzki.

W ramach rekrutacji, w przypadku gdy jest przeprowadzany egzamin, istnieje możliwość zmiany formy egzaminu wstępnego oraz wyposażenie sali w urządzenia i specjalistyczny sprzęt wspierający osoby z niepełnosprawnością. Jednak wydaje się, że najistotniejszym wsparciem, jakie może otrzymać kandydat z niepełnosprawnością, jest przydzielenie mu w procesie rekrutacji opiekuna (asystenta). Jednak aby to się stało, zasadne wydaje się wskazanie osoby odpowiedzialnej za nabór kandydatów niepełnosprawnych (por. Lejzerowicz, 2016, s. 243) – to osoba „pierwszego kontaktu” dla osoby niepełnosprawnej, która powinna budzić zaufanie. Ważne jest także, aby była dostępna w terminach wskazanych na ulotkach, w informatorze czy na stronie internetowej uczelni.

Dla efektywnego procesu rekrutacji ważna jest także oferta dydaktyczna uczelni kierowana do osób z niepełnosprawnościami. Uczelnie powinny w tym zakresie podjąć trud przygotowania i przyjęcia oferty dostosowanej do tych osób; wręcz powinny zainteresować się osobami niepełnosprawnymi znacznie wcześniej niż dopiero na etapie rekrutacji. To szansa zarówno dla osób

z niepełnosprawnościami, jak i dla samych uczelni przy coraz niższej liczbie osób zainteresowanych studiowaniem.

W procesie rekrutacji kluczowe jest także przekazywanie informacji, m.in. o oferowanych kierunkach, poziomach i profilach kształcenia – w tym obszarze również można dostosować metody i formy komunikacji do potrzeb osób z niepełnosprawnościami. W tym kontekście należy zadać pytanie: czy strony internetowe uczelni są odpowiednio przystosowane do osób z niepełnosprawnościami? Funkcjonalność elektronicznych systemów obsługi kandydatów czy studentów z niepełnosprawnością także wymaga dalszych usprawnień.

Kolejną kwestią jest to, że przyjęcia na studia mają charakter masowy i ważne są kryteria ilościowe, co nie przeczy temu, że mają one także wymiar jakościowy. Natomiast rekrutacja osoby niepełnosprawnej wymaga indywidualnego podejścia ukierunkowanego na tę osobę, a nie na numer w procesie rekrutacji. Niestety uczelnia nie ma takiej informacji (problemem jest m.in. kwestia ochrony danych osobowych RODO), a gdyby nawet miała, to nie ma wpływu na to, czy kandydat w dotychczasowym kształceniu miał zapewniony równy i włączający dostęp do edukacji. Wydaje się, że prawodawca powinien rozważyć, czy jednak nie należałoby w sposób niesprzeczny z ideą edukacji włączającej wprowadzić systemowe formy wsparcia kandydatów z niepełnosprawnościami, formy kompensacji barier powstałych na wcześniejszym etapie edukacji.

Mając odpowiednią infrastrukturę, uczelnie mogą także zachęcać uczniów do odwiedzenia uczelni i zapoznania się z udogodnieniami i jej ofertą wsparcia dla studentów niepełnosprawnych. Uczelnie muszą w sposób stały dokładać należytej staranności w identyfikacji i eliminacji pojawiających się barier. Jest

to o tyle istotne, że obecnie na uczelniach jest więcej studentów z niepełnosprawnościami niż było ponad dekadę temu (*Dostępność edukacji akademickiej*, 2015, s. 6). Wydaje się, że niewielki odsetek studentów niepełnosprawnych wśród studentów w pełni sprawnych nie jest też wynikiem błędów popełnionych na etapie rekrutacji, lecz jest konsekwencją braku określenia ścieżki rozwoju (edukacji) osoby niepełnosprawnej na wcześniejszych etapach jej kształcenia i zaszufładowania jej do kształcenia w placówce specjalnej. Jak podkreśla się w literaturze, kierowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami na tory kształcenia specjalnego jest sprzeczne z system kształcenia włączającego (zob. *Dostępność edukacji akademickiej*, 2015, s. 5).

Faktycznie po analizie przedmiotowej problematyki można stwierdzić, że kluczowa w procesie edukacji osoby niepełnosprawnej jest indywidualizacja kształcenia i form wsparcia na wcześniejszych jej etapach, gdzie kształcenie powinno opierać się na zaangażowaniu i współpracy wszystkich uczestników tego procesu, a różnorodność powinna być postrzegana jako szansa. Jednak aby proces kształcenia był dostosowany do wszystkich uczniów, każdy musi mieć swój indywidualny cel, ustalony na początku procesu edukacyjnego, który następnie musi być monitorowany (Zamkowska, 2017, s. 64).

Wydaje się, że edukacja włączająca jest trudna do osiągnięcia w systemie szkolnictwa powszechnego. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami to wyzwanie wymagające określenia pewnych standardów funkcjonowania szkoły, wypracowania określonej mentalności i przekonań osób ją tworzących, osób dzielających pewne wspólne wartości – te elementy tworzą kulturę szkoły włączającej (por. Zamkowska, 2017, s. 61-62). Ze względu na fakt, że na niższych etapach kształcenia występuje zjawisko tzw. wypadnięcia

z systemu, konieczna i zarazem pilna staje się zmiana podejścia do kształcenia oraz wsparcie i stosowne przeszkolenie nauczycieli, pracowników administracji, w tym osoby rekrutujące – bez tego nie zwiększy się liczba osób z niepełnosprawnościami na uczelniach⁹. Nie zmienią tego niestety żadne regulacje i wytyczne.

Działania, które może podejmować uczelnia są różnorodne, lecz zasadniczo odnoszą się do osób posiadających już status studenta. Dopiero na tym etapie uczelnie są w stanie w pełni identyfikować potrzeby i problemy osób z niepełnosprawnościami, zdobywając informacje z tego zakresu w drodze anonimowych ankiet czy audytów. Mając na uwadze przeprowadzoną analizę, można rekomendować, aby uczelnie przede wszystkim:

- kształtowały kulturę i zwiększały świadomość społeczności akademickiej na temat niepełnosprawności;
- opracowały i upowszechniały wytyczne, poradniki lub materiały metodyczne w zakresie pracy ze studentami z niepełnosprawnościami;
- dostosowały strony internetowe do osób z niepełnosprawnościami;
- wyznaczały i wskazały na stronie internetowej pracownika udzielającego wsparcia osobom z niepełnosprawnościami na etapie rekrutacji;
- zamieszczały w formularzach rekrutacyjnych pozycje dotyczące niepełnosprawności z odpowiednio postawionymi pytaniami (wypełnienie dobrowolne);
- kierowały ofertę dydaktyczną także do osób z niepełnosprawnościami, informując o formach wsparcia;

⁹ Propozycje systemowych zmian w oświacie prezentuje dokument: *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*, https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf (4.04.2023).

- „rekrutowały” osoby z niepełnosprawnościami już na poziomie szkoły średniej, oferując im wsparcie w przygotowaniu się do podjęcia studiów wyższych;
- zapewniały sprawność działania urzędzeń wspierających poruszanie się w procesie rekrutacji osób z niepełnosprawnościami;
- wprowadziły system wspierania osób z niepełnosprawnościami już na etapie ubiegania się o przyjęcie na studia; określały kogo i jak wspierać na etapie rekrutacji.

Bibliografia

Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia. *Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich. Zasada równego traktowania – prawo i praktyka*, 2015 (5/16). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 5–62.

Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się, https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf (dostęp: 4.04.2023).

Godawa J. (2020). Wokół integracji społecznej. Edukacja inkluzyjna i integracyjna w opiniach studentów pedagogiki specjalnej i pedagogiki rewalidacyjnej. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 1(34), 24–37.

Mikrut A. (2019). Edukacja integracyjna czy włączająca? O prawie do edukacji w kontekście interpretacji terminologii Konwencji i Prawach Osób Niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 4(33), 77–94.

Najważniejsze cechy systemu edukacji, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/national-education-systems/poland/wprowadzenie> (dostęp: 4.04.2023).

Najwyższa Izba Kontroli (NIK). *Informacja o wynikach kontroli. Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych*, LOL.430.002.2018, Nr ewid. 78/2018/P/18/087/LOL.

Pachowicz M. (2020). Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3-4(36-37), 184–204.

- Rdzanek B. (2018). Młodzież z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim – możliwości i ograniczenia. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1(23), s. 43–54, DOI: 10.18276/psw.2018.1-04.
- Sztobryn-Giercuskiewicz J. (2018). *Szanse i ograniczenia kształcenia akademickiego osób z niepełnosprawnościami w Polsce – perspektywa socjologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Ślusarczyk Cz. (2016). Edukacja włączająca w szkołach wyższych w Polsce, *Ekonomiczne Problemy Usług*, 123/2016.
- Uczelnie eliminują bariery dla niepełnosprawnych studentów*, www.nik.gov.pl/aktualnosci/droga-do-nauki-bez-barier.html (dostęp: 4.04.2023).
- UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris
- UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris, <http://bit.ly/2020gemreport> (dostęp: 4.04.2023).
- Zamkowska A. (2017). Kształtowanie kultury szkoły włączającej – z doświadczeń zagranicznych, *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 4(25), 59–68.

Rozdział 4. Kompensacja barier związanych z niepełnosprawnością w procesie kształcenia uniwersyteckiego

4.1. Wprowadzenie

Jednym z fundamentalnych praw człowieka jest prawo do nauki. Możliwość zdobywania wiedzy i poszerzania kwalifikacji jest istotnym czynnikiem wpływającym na efektywność zaspokajania podstawowych potrzeb jednostki. Dotyczy to zarówno potrzeb związanych z aspektem materialnym, poprzez poszerzenie perspektyw wykonywania satysfakcjonującej pracy zarobkowej pozwalającej na niezależność, jak i potrzeb związanych z dobrostanem psychicznym i samorealizacją. Sukces na poziomie studiów w przypadku każdej osoby może mieć decydujące znaczenie dla pozycji na rynku pracy, jednak w przypadku studentów z niepełnosprawnością uzyskanie dyplomu szkoły wyższej stanowi ogromną szansę poszerzenia perspektyw zawodowych, osiągnięcia większej niezależności oraz lepszej jakości życia (Lipka i in., 2019; Moriña, Orozco, 2020).

Polska konstytucja przyznaje każdemu obywatelowi prawo do nauki oraz zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia, niezależne od ich stanu zdrowia, sytuacji materialnej czy miejsca zamieszkania. Osoby niepełnosprawne mogą zatem oczekiwać pełnego dostępu do powszechnego szkolnictwa, w tym także do szkolnictwa wyższego bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi.

Ratyfikując Konwencję ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 r. Polska uznała prawo osób z niepełnosprawnościami do edukacji oraz zobowiązała się zapewnić włączający system kształcenia umożliwiający dostępność edukacji i integrację na wszystkich jej poziomach. Zgodnie z art. 9 Konwencji dostępność ta oznacza zapewnienie osobom niepełnosprawnym dostępu i możliwości korzystania, na równych zasadach, ze środowiska fizycznego, transportu, informacji i komunikacji, w tym technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych. Uczelnie mają zatem obowiązek stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i w badaniach naukowych. Wyniki kontroli NIK, przeprowadzonej w 2018 r. (Realizacja..., 2018), wykazały, że w porównaniu do wyników badania prowadzonego na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich (Dostępność..., 2015) sytuacja osób niepełnosprawnych na uczelniach uległa poprawie. Jednak – mimo iż od lat są podejmowane działania mające na celu wsparcie tej grupy i zapewnienie dostępu do edukacji na tych samych prawach, które mają pozostali studenci – osoby niepełnosprawne wciąż mają statystycznie niższy poziom wykształcenia niż osoby pełnosprawne.

Według danych GUS z 2019 r. w Polsce 29% pełnosprawnych, będących w wieku produkcyjnym, ma wyższe wykształcenie, a tylko 11% osób z niepełnosprawnością ma takie wykształcenie (Badanie..., GUS, 2019). Podobne różnice widoczne są w całej Unii Europejskiej. Dane Eurostatu z 2018 r. potwierdzają, że 29% osób niepełnosprawnych ma wykształcenie wyższe, a pełnosprawnych 44%. Z kolei 20% osób niepełnosprawnych między 18. a 24. r.ż. przedwcześnie kończy naukę, w porównaniu z 9,8% osób pełnosprawnych (*An inclusive...*, 2021). Różnice pomiędzy odsetkiem osób

z wyższym wykształceniem w obu grupach mogą wskazywać, że ów włączający system kształcenia w niewystarczającym stopniu odpowiada na potrzeby, a zatem wymaga dalszego rozwoju oraz wypracowania nowych rozwiązań.

Należy przy tym podkreślić, że niepełnosprawność postrzega się obecnie jako konstrukt społeczno-relacyjny, który powstaje w wyniku interakcji między dysfunkcją, indywidualną reakcją na tę dysfunkcję oraz środowiskiem zewnętrznym. Społeczny model niepełnosprawności zakłada, że nie jest ona problemem indywidualnym, ale wynika również z reakcji społeczeństwa (Gallagher i in., 2014) oraz jednostki. Niepełnosprawność jest zatem m.in. rezultatem barier, na jakie napotyka osoba nią dotknięta (Sztobryn-Giercuskiewicz, 2018). W 2008 r. Międzynarodowa Konwencja Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych opowiedziała się za uznaniem niepełnosprawności za jeden z elementów różnorodności społecznej. Koncepcja ta dodała energii do działania organizacjom, które domagały się większej dbałości o prawa studentów z niepełnosprawnościami i niwelowania w miarę możliwości przeszkód. Do przeszkód tych należą zarówno bariery architektoniczne czy infrastrukturalne, jak i bariery psychologiczne. Zatem działania mające na celu adekwatne wsparcie studentów z niepełnosprawnością w procesie dydaktycznym muszą przebiegać wielotorowo, a nie ograniczać się jedynie do sposobów opracowania zestawu metod umożliwiających przekazywanie i przyswajanie wiedzy na poziomie akademickim. Niniejsze opracowanie ma na celu zidentyfikowanie dobrych praktyk, rozwiązań i strategii, które warto implementować. Do jej przygotowania wykorzystano kwerendę literatury przedmiotu i stron internetowych dotyczących wsparcia studentów z niepełnosprawnościami oraz wywiady z przedstawicielami ośrodków

akademickich w Polsce (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie) i za granicą (Uniwersytet Amsterdamski, Uniwersytet Humboldtów w Berlinie, Uniwersytet Yale, Uniwersytet Cornell i Uniwersytet w Gandawie). W badaniu wykorzystano metodę wywiadu, składającego się z pytań otwartych, który został przeprowadzony w formie rozmowy telefonicznej lub za pomocą internetu, a w przypadku dwóch uczelni, tj. UW i UEK, wywiadu pogłębionego przeprowadzanego w rozmowie bezpośredniej. Badania prowadzono od lipca do listopada 2021 r.

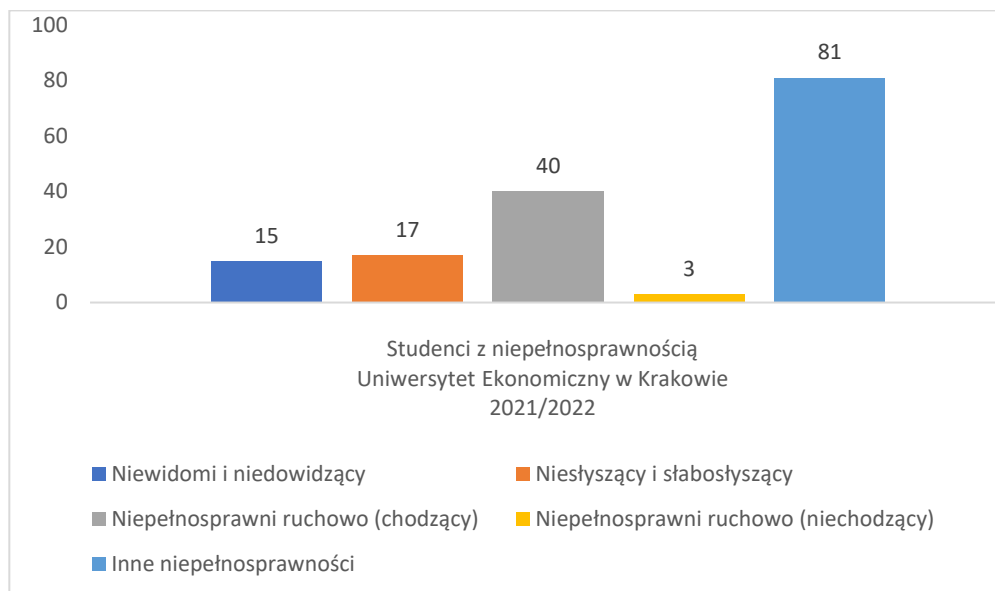
4.2. Osoby z niepełnosprawnościami w procesie dydaktycznym na poziomie studiów wyższych

W Polsce, podobnie jak w całej Europie i Stanach Zjednoczonych, dostępność wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami różni się znacząco w zależności od tego, gdzie studiują. Istnieją ośrodki akademickie, które mają doskonale rozwinięte procedury i narzędzia niwelujące bariery w uczeniu się oraz takie, które znajdują się dopiero na początku drogi ku zwiększaniu inkluzji. W niniejszym opracowaniu najpierw przedstawiona zostanie struktura niepełnosprawności wśród studentów w Polsce. Następnie omówione zostaną rodzaje barier, jakie napotykają studiujące osoby z niepełnosprawnością, zasady ich wsparcia oraz dobre praktyki, które wprowadziły (lub zamierzają wprowadzić) poszczególne uczelnie.

Struktura niepełnosprawności wśród studentów w Polsce

Według danych GUS z 2019 r. studentów z niepełnosprawnościami było w Polsce 21 240, co stanowi 1,78% wszystkich studentów (Szkolnictwo wyższe, GUS). Wśród nich niesłyszących i słabosłyszących było 1 594, niewidomych i słabowidzących 1 799, z dysfunkcją narządów ruchu 6 286, innych zaś rodzajów niepełnosprawności doświadczało 11 561 studentów. Na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie w roku akademickim 2021/22 Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (BON) miało informacje o 156 studentach z niepełnosprawnościami. Dane dotyczące rodzajów tych niepełnosprawności prezentuje wykres 4.1.

Wykres 4.1. Studenci z niepełnosprawnościami na UEK



Źródło: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (BON), UEK, 2021.

Dane te nie odzwierciedlają precyzyjnie struktury i liczby studentów z niepełnosprawnościami, gdyż uwzględniają tylko osoby mające orzeczenie, podczas gdy z pomocy BON korzystają także osoby, które go nie posiadają. Ponadto najliczniejsza w tym zestawieniu grupa „inne” jest bardzo

zróżnicowana, gdyż obejmuje m.in. osoby z przewlekłymi chorobami somatycznymi czy psychicznymi. Dodatkowo część studentów nie zgłasza się do BON z obawy, że nie będą postrzegani jako „normalni” (Kraglund-Gauthier i in., 2014). Dyskusyjne jest również kategoryzowanie niepełnosprawności według pojedynczych klasyfikacji ze względu na występującą niejednokrotnie niepełnosprawność krzyżową (Koretz, Barton, 2004), co oznacza, że niektórzy studenci doświadczają trudności związanych z więcej niż jednym obszarem niepełnosprawności.

Prezentowane dane pokazują, że wbrew istniejącemu stereotypowi studenta z niepełnosprawnością, czyli takiego na wózku inwalidzkim (Dostępność..., 2015), to mniej widoczne, a czasem wręcz ukryte trudności są najczęstszym rodzajem niepełnosprawności wśród studentów (Griful-Freixenet i in., 2017). Mówienie zatem o studentach z niepełnosprawnościami w sposób taki, jakby stanowili jedną populację jest błędne. Fuller i in. (2004) sugerują, że bardziej trafne byłoby wyróżnienie wielu populacji studentów z niepełnosprawnościami. Bariery, których doświadczają poszczególni studenci różnią się między sobą, co powoduje, że różnić się też będą racjonalne dostosowania mające na celu pomoc w osiągnięciu sukcesu akademickiego.

Rodzaje barier i potrzeby studentów z niepełnosprawnością

Moriña i Orozco (2020) stwierdzili, że studenci z niepełnosprawnościami napotykają trzy rodzaje barier: w dostępie fizycznym (infrastruktura), w dostępie do programów nauczania (np. metodologia i treść) oraz bariery w postawach. Z kolei w badaniu OECD przeprowadzonym w 2003 r. wymieniono następujące bariery:

- finansowanie, zwłaszcza brak spójności źródeł i modeli finansowania;
- postawy decydentów i pracowników szkolnictwa wyższego wobec niepełnosprawności;
- brak partnerstwa i współpracy między instytucjami szkolnictwa wyższego a innymi sektorami edukacji;
- brak elastyczności w zapewnianiu alternatywnych, zróżnicowanych form kształcenia dla studentów niepełnosprawnych;
- fizyczna dostępność budynków;
- brak koordynacji między celami/treściami programu a indywidualnymi potrzebami;
- brak zrozumienia wynikający z trudności w interakcji studentów niepełnosprawnych z otoczeniem;
- brak wiarygodnych danych, na których można oprzeć rekomendacje.

Mimo upływu lat i wielu działań podejmowanych przez różne organizacje wciąż jeszcze część wymienionych barier nie została wyeliminowana. Choć zatem uczelnie starają się dostosować infrastrukturę do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, to nadal nie jest ona całkowicie dostępna. Jednym z problemów jest koncentrowanie się na dostosowaniach niezbędnych dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich, z pominięciem innych grup, np. osób niewidomych. Wspomnieć należy również o częstym braku wiedzy na temat rzeczywistych potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Przykładem może być potrzeba bycia w grupie, a nie poruszania się osobnym, wyznaczonym szlakiem. Dlatego tak ważne jest to, aby osoby z niepełnosprawnościami lub przynajmniej osoby bardzo dobrze znające ich potrzeby były włączane w proces projektowania i odbioru nowych inwestycji (Dostępność..., 2015). Pojawia się też temat uniwersalnego projektowania

przestrzeni uniwersytetu, którego podstawową zasadą jest identyczne zastosowanie, czyli założenie, że efekty projektu będą wykorzystywane przez osoby mające zróżnicowane możliwości ich użytkowania (Ślusarczyk, 2013).

Prowadzone w różnych latach badania wciąż wskazują, że dla studentów równie ważne są bariery związane z postawami wobec niepełnosprawności wśród nauczycieli akademickich, pracowników administracyjnych oraz rówieśników (Moriña, Perera, 2018; Vlachou, Papananou 2018; Fernandes i in., 2007; Main i in., 2016). Wiele barier wynika z braku wiedzy na temat niepełnosprawności, ograniczonego szkolenia i niskiej wrażliwości, a także niechęci do zapewniania zasobów i wprowadzania rozsądnych dostosowań w ramach wykładanego przedmiotu (Martins i in., 2018; Osborne, 2019). Do barier mentalnych należy również obawa danego studenta, że nie poradzi sobie na studiach.

Kolejnym problemem jest niewiedza – dotycząca niepełnosprawności, a także zasad zachowania wobec osób z niepełnosprawnościami – a to może generować lęk i niepewność zarówno u pracowników uniwersytetu, jak i innych studentów. Zaobserwowano też objawy odwróconej dyskryminacji, a zatem przekonanie wykładowców lub pełnosprawnych studentów, że studenci z niepełnosprawnościami są zbyt uprzywilejowani poprzez specjalne traktowanie lub poprzez dodatkowe źródła finansowania (Dostępność..., 2015).

Osobną grupą barier są te związane z korzystaniem z programów wymiany międzynarodowej. Dane pokazują, że niewiele osób z niepełnosprawnościami decyduje się na wyjazdy w ramach takich programów, jak np. ERASMUS (Van Hees, Montagnese, 2020).

Aby odpowiedzieć na potrzeby studentów z niepełnosprawnościami, należy przede wszystkim trafnie je rozpoznać. Wyniki badań przeprowadzonych na zlecenie RPO pokazują, że potrzeby osób niepełnosprawnych w kontekście studiowania nie są w ogóle znane 17% studentów pełnosprawnych i 7% wykładowców. Wśród odpowiedzi pozostałych respondentów dominowały te wskazujące na udogodnienia dla osób niepełnosprawnych ruchowo. Dodatkowo studenci pełnosprawni wymieniali wsparcie otoczenia, a nauczyciele akademicy dostosowanie procesu dydaktycznego, tj. adaptację materiałów dydaktycznych, metod egzaminowania, zapewnienie odpowiedniego sprzętu itp. (Dostępność..., 2015).

Na poziomie infrastruktury potrzeby studentów zależą przede wszystkim od rodzaju niepełnosprawności. Dla osób z niepełnosprawnością w obrębie narządów ruchu potrzebne są wszelkie udogodnienia umożliwiające samodzielne poruszanie się: podjazdy, windy, podnośniki, wejścia z poziomu gruntu, przystosowana stołówka, akademiki, dostępne toalety, itp. Należy jednak pamiętać, że niepełnosprawność ruchowa wiąże się także z obniżeniem sprawności fizycznej, co może wpływać na pojawienie się problemów z funkcjonowaniem na uczelni, np. pisanie notatek czy obsługą standardowych urządzeń komputerowych, takich jak mysz czy klawiatura (Disability..., 2018).

Osobom niewidomym lub słabowidzącym potrzebne są zmiany w infrastrukturze, które umożliwią bezpieczne poruszanie się, a także odpowiednie przygotowanie materiałów (np. zapisanych alfabetem Braille'a lub nagranych). Osoby głuche lub niedosłyszące potrzebują tłumacza języka migowego oraz wyposażenia sal wykładowych i punktów obsługi studentów w pętlę indukcyjną. Pomocne są również systemy FM (*frequency modulation*).

Studenci borykający się z chorobą psychiczną stanowią coraz większą grupę, a najczęściej zgłaszanym przez nich problemem są przerwy w nauce spowodowane nagłym pogorszeniem się stanu zdrowia (Dostępność..., 2015). Wsparcie tych osób jest tym trudniejsze, że często studenci chorujący psychicznie starają się nie ujawniać swoich problemów w obawie przed stygmatyzacją. Można zatem założyć, że ich potrzeby dotyczą zarówno stworzenia odpowiednich procedur, gdy potrzebują wsparcia psychologicznego i dodatkowego czasu (np. urlop zdrowotny), ale też działań, które docierają do szerszej grupy studentów, nie tylko tych, którzy sami zgłaszają się do BON, np. szkoleń lub konsultacji psychologicznych dla wszystkich zainteresowanych studentów.

Z kolei osoby ze specyficznymi problemami w uczeniu się, np. dyslektycy, którzy w świetle definicji przyjętej przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji również zaliczają się do grupy osób z niepełnosprawnością, mogą potrzebować wsparcia tutora w zakresie planowania i realizacji planu studiów, wydłużenia czasu pisania egzaminów, korzystania z asystenta notującego (Bysko, 2010). Pomocna w ich przypadku może być również możliwość zdawania w osobnych, wolnych od zakłóceń pomieszczeniach czy kompensujące oprogramowanie, np. sprint plus. Należy przy tym podkreślić, że obecnie w Polsce grupa ta zazwyczaj nie ma orzeczenia, a zatem nie występuje w statystykach GUS, nie jest też brana pod uwagę przy naliczaniu dotacji dla uczelni.

Osoby z ADHD lub osoby ze spektrum autyzmu są w trakcie studiów konfrontowane z licznymi sytuacjami stresującymi, które mają na nie silniejszy i bardziej negatywny wpływ niż w przypadku pozostałych studentów. Są nimi np. konieczność poradzenia sobie z nieregularnymi godzinami wykładów,

wąskimi interwałami pomiędzy egzaminami czy przepelnionymi salami wykładowymi. Głównymi problemami osób z ADHD w wieku dorosłym są często: nieodpowiednia samoorganizacja, rozkojarzenie, zapominanie czy problemy z ustalaniem priorytetów. Niektóre uniwersytety mają w ofercie m.in. wsparcie tutora (w tym też tutora koleżeńskiego), dostęp do pomieszczeń z ograniczoną liczbą bodźców lub grupy wsparcia, w ramach, których mogą spotykać się studenci z tą samą diagnozą, aby wymieniać się doświadczeniami i poznawać nowych ludzi.

Osoby z chorobą przewlekłą potrzebują najczęściej zgody na ewentualny urlop zdrowotny oraz wsparcia przy ustalaniu indywidualnego toku pracy, jeśli zaistniała konieczność nadrabiania zaległości, które powstały w wyniku choroby. Niekiedy też wskazane jest w ich przypadku zdawanie egzaminów w mniejszej grupie lub indywidualnie.

Należy jednak zauważyć, że trudno o wypracowanie jednakowych procedur wsparcia w każdym z powyższych przypadków. Badania dowodzą, że studenci z niepełnosprawnościami zauważają potrzebę zarówno różnorodności, jak i elastyczności we wszystkich aspektach nauczania i uczenia się – bowiem to, co sprawdza się w przypadku jednego studenta, może nie być dobrym rozwiązaniem dla innego (Fuller i in., 2004).

Kolejną sprawą jest wsparcie rówieśników, będące jedną z najważniejszych potrzeb i form pomocy zidentyfikowanych przez studentów z niepełnosprawnościami (Agarwal i in, 2014; Babic, Dowling, 2015). Według nich wsparcie to ma charakter zarówno praktyczny, jak i emocjonalny i jest najbardziej pozytywnym aspektem ich doświadczeń akademickich (Vlachou, Papananou, 2018). W wielu przypadkach nie tylko pomogło im osiągnąć sukces akademicki, ale również zapobiegło porzuceniu nauki. Badania Lane

(2017) wskazują, że spora część studentów z niepełnosprawnościami ma ograniczone relacje społeczne, co prowadzi do większego ryzyka niepowodzenia i rezygnacji ze studiów (Bunbury, 2018).

Wśród omawianych potrzeb nie może też zabraknąć potrzeby „normalnego” życia, która powoduje, że niektórzy studenci nie chcą ujawniać swych problemów. Dla części z nich procedura, w której muszą przedstawić dokument potwierdzający niepełnosprawność, aby móc skorzystać z potrzebnych dostosowań jest bolesna (Moriña, Perera, 2018). Wolą zatem poradzić sobie bez pomocy, do której są uprawnieni, aby cieszyć się bardziej „normalnym” doświadczeniem uniwersyteckim i uniknąć stygmatu związanego z niepełnosprawnością (Moriña, Orozco, 2020). Tworzenie integracyjnego środowiska nauczania może więc przynieść korzyści wszystkim, którzy z różnych powodów nie zgłaszają swoich potrzeb. Należy przy tym podkreślić, że tworzenie to oznacza również wspieranie organizacji studenckich zrzeszających osoby z niepełnosprawnościami oraz troska, aby na terenie kampusu dostępne były miejsca spotkań i lokale gastronomiczne, do których może dotrzeć każdy student.

Główne zasady wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami

Uczestnicy prowadzonych badań zostali poproszeni m.in. o wymienienie najważniejszych zasad wsparcia studentów z niepełnosprawnościami. Jedną z nich była podmiotowość, czyli uwzględnienie autonomii osoby z niepełnosprawnością i prawa do jej decydowania o sobie. Oznacza to zarówno traktowanie danego studenta (a nie np. jego rodziców) jako osoby

odpowiedzialnej za siebie i podejmującej decyzje, ale także takiej, która potrzebuje wsparcia, a nie wyręczenia.

Zasadą wymienianą z kolei jako najważniejsza przez przedstawiciela Uniwersytetu Yale była racjonalność dostosowania, czyli łączenie racjonalności ekonomicznej i czasowej ze skutecznym wyrównywaniem szans osoby z niepełnosprawnością, przy zachowaniu standardu akademickiego. Wiąże się to z taką adaptacją i dostosowaniem, które są najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć i które nie mają charakteru przywileju, ale w sposób racjonalny wyrównują szanse w zakresie możliwości realizacji procesu kształcenia. Kolejnym ważnym czynnikiem jest indywidualizacja, czyli adaptacja procesu studiowania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych osoby z niepełnosprawnością (wymieniona przez przedstawicieli Uniwersytetu Humboldtów i UEK). Zasady te w dużym stopniu pokrywają się z zasadami znajdującymi się w załączniku do uchwały 52/VI Prezydium KRASP (Dobre praktyki..., 2017).

Warto również zwrócić uwagę na zasadę wspomnianą przez przedstawiciela Uniwersytetu Cornell, czyli troskę o to, aby na poziomie całego uniwersytetu, a nie poszczególnych rozwiązań, troszczyć się o dostępność edukacji dla wszystkich, poprzez zwiększanie świadomości pracowników i innych studentów oraz takie prowadzenie zajęć, aby od samego początku były one dostępne dla wszystkich i nie trzeba było dokonywać ich adaptacji.

Z kolei przedstawiciel Uniwersytetu Yale podkreślił rolę współpracy oraz sprecyzowanie tego, kto jest odpowiedzialny za koordynację dostosowań (np. określenie obowiązków studentów, obowiązków wydziałów i obowiązków BON). Reprezentant Uniwersytetu Amsterdamskiego za najważniejszy czynnik uznał natomiast zadbanie o to, aby wszystko było tak

dostępne, jak to tylko możliwe, z uwzględnieniem przestrzeni fizycznej, wirtualnej i materiałów dydaktycznych, przy czym kluczowe do oceny tej dostępności jest zaangażowanie samych osób z niepełnosprawnością, jako najlepszych specjalistów w tej dziedzinie. Przedstawiciel uniwersytetu Cornell podkreślał też znaczenie przekonania, że różnorodność wzmacnia całą instytucję.

Wydaje się, że szczególnie interesująca z polskiej perspektywy jest zasada mówiąca o całościowym podejściu do uczynienia uniwersytetu miejscem dostępnym, co oznacza nie tylko jednostkowe dostosowywanie i reagowanie na potrzeby danego studenta, ale systemową zmianę związaną z wprowadzaniem uniwersalnego projektowania w edukacji, zwiększaniem dostępności na wszystkich płaszczyznach i troską o wzrost świadomości wszystkich pracowników i studentów odnośnie do problemów, z którymi mierzą się osoby niepełnosprawne. Warto też zwrócić uwagę na różnicę w przypadku procentu studentów z niepełnosprawnościami zgłaszających się do BON. W roku akademickim 2021/22 BON na UEK miało informację o 156 osobach z niepełnosprawnościami, co stanowi 1,3% wszystkich studentów, podczas gdy Student Accessibility Services Yale University raportował wsparcie dla ok. 22% swoich studentów, a Cornell University – 10-11%. Należy przy tym podkreślić, że w procesie ubiegania się o dostosowanie i wsparcie wszystkie uniwersytety przyznają je w oparciu o przedstawioną dokumentację. Warto rozważyć czy tak duże różnice w liczbie studentów objętych wsparciem wynikają z tego, że na niektórych uczelniach studiuje mniej osób z różnego rodzaju trudnościami, czy też studiują, ale się nie zgłaszają.

4.3. Dobre praktyki

Wiele uczelni w Polsce już wprowadziło szereg skutecznych rozwiązań zgodnych z Projektem Dobrych Praktyk (2017). Wśród innych dobrych praktyk wymienianych w literaturze oraz w wywiadach można wyróżnić:

1. Stworzenie warunków do zastosowania paradygmatu uniwersalnego projektowania w edukacji (*Universal Design for Learning, UDL*), obejmującego program, metody nauczania i ewaluację, pozwalającą osiągnąć pełne uczestnictwo wszystkich studentów, w tym także tych z niepełnosprawnościami (wymieniane przez Uniwersytet Humboldtów). UDL stanowiące ramy, z proaktywnie wbudowanymi funkcjami pozwalającymi na dostosowanie się do zakresu ludzkiej różnorodności (McGuire i in., 2006), zachęca nauczycieli, by przewidywali różnorodność potrzeb studentów na początku zajęć, a nie modyfikowali materiały po fakcie oraz by w trakcie zajęć pytali wszystkich studentów o to, co jest im potrzebne, aby efektywnie mogli uczestniczyć w wykładzie. UDL zakłada, że należy skupiać się nie na deficytach studentów, ale dostrzegać różnorodność wynikającą z różnic ich układów nerwowych, doświadczeń czy zaplecza kulturowego (Uniwersytet Cornell).
2. Zaangażowanie pełnosprawnych studentów, np. na Uniwersytecie Yale jest kilka grup studenckich, które działają na rzecz studentów niepełnosprawnych, w tym promują zwiększoną świadomość w całej społeczności akademickiej.
3. Prowadzenie warsztatów rozwoju osobistego, które mają charakter zajęć grupowych i służą rozwijaniu przez studentów umiejętności miękkich, wspierających proces studiowania, np. poprzez poznanie własnego efektywnego stylu uczenia się, naukę technik ułatwiających koncentrację

uwagi, szybkie czytanie, czy też radzenie sobie w sytuacjach zwiększonego stresu.

4. Wprowadzenie tutoringów koleżeńskich (Uniwersytet Amsterdamski), który nie tylko pomaga poradzić sobie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ale również zaspokaja potrzebę przynależności i poczucia bycia częścią społeczności akademickiej.
5. Wpisanie prawa do racjonalnego dostosowania dla studentów z niepełnosprawnością do dokumentacji uczelni. Dzięki temu ustalone dostosowania nie podlegają negocjacjom z wykładowcami i są automatycznie zatwierdzane, co pozwala na zaoszczędzenie czasu pracy i optymalizację procedur. Prowadzący zajęcia może odmówić przygotowania odpowiedniego dostosowania tylko wtedy, gdy wykáže, że uniemożliwia ono studentowi spełnienie kryteriów niezbędnych dla danego programu studiów (praktyka ta została wymieniona jako jedna z ważniejszych zmian wprowadzonych przez Uniwersytet w Gandawie).
6. Pomaganie studentom z krótkotrwałymi urazami, pozwalając np. na elastyczność odnośnie do terminów, wydłużenie czasu trwania egzaminu, korzystanie z komputera na egzaminie (Uniwersytet Cornell).
7. Wprowadzenie certyfikacji, która pozwala monitorować i wspierać zwiększanie dostępności jednostek naukowych oraz administracyjnych jako miejsc przyjaznych studentom z niepełnosprawnościami.
8. Reprezentację studentów z niepełnosprawnościami w organach wybieralnych, np. samorządzie studenckim.
9. Prowadzenie międzyuczelnianej wymiany doświadczeń, która pozwala nie tylko na dzielenie się sprawdzonymi dobrymi praktykami, ale i na

tworzenie wspólnej bazy zdigitalizowanych materiałów dydaktycznych i podręczników dostępnych dla studentów niewidomych i słabowidzących.

- 10.** Współpracę z organizacjami pozarządowymi, np. fundacjami lub stowarzyszeniami specjalizującym się w problematyce osób z niepełnosprawnościami. Pozwala ona na korzystanie z doświadczenia specjalistów z organizacji pozarządowych oraz na wyjście poza schematy myślenia typowego dla uczelni i poszukiwanie nowych rozwiązań.
- 11.** Mentoring, tworzenie przestrzeni, w której można się wyciszyć i odpocząć oraz korzystanie z różnego rodzaju oprogramowań lub aplikacji ułatwiających dostęp do materiałów, lektur itp.

W nawiązaniu do doświadczeń badanych ośrodków akademickich warto zauważyć, że pandemia COVID-19 i związana z nią konieczność przejścia na naukę zdalną, mimo wszelkich związanych z tym trudności, stała się czynnikiem sprzyjającym rozwojowi nowych sposobów realizowania procesu dydaktycznego. Dzięki zmianie formy nauczania wygenerowano kilka dostosowań przydatnych dla osób z niepełnosprawnościami. Na przykład egzaminy zdalne, które wcześniej wydawały się niemożliwe do przeprowadzenia, obecnie mają już opracowane odpowiednie procedury i znajdują się w puli możliwych rozwiązań.

Istotna jest również procedura przekazywania nauczycielowi akademickiemu informacji o obecności na zajęciach studenta z niepełnosprawnościami. Niektórzy do dobrych praktyk w tym zakresie zaliczają zadbanie o to, aby każdy taki student był przedstawiany wykładowcom przez przedstawiciela BON, aby można było odpowiedzieć na jego specyficzne potrzeby. Biura powinny również zadbać o przekazanie wykładowcom informacji o dostępnych możliwościach dostosowania procesu edukacji i wsparcia ich pracy.

Uniwersytet w Gandawie opracował sposób działania, w którym cała procedura ubiegania się o „status osoby z niepełnosprawnością”, uprawniający do indywidualnego traktowania w zakresie kształcenia i egzaminów, odbywa się przez ogólny system administracyjny i jest częścią akt studenta. Ze względu na ochronę danych osobowych tylko specjaliści z biura ds. wsparcia mają wgląd w dokumentację medyczną i diagnozę studenta. Inni pracownicy mogą jedynie zobaczyć czy student otrzymał status osoby z niepełnosprawnością (a nie na jakiej podstawie) i jakie dostosowania należy uwzględnić.

4.4. Plany zwiększania dostępności szkół wyższych dla osób z niepełnosprawnościami

Należy stwierdzić, że wiele uczelni (w tym UEK) ma już za sobą pewien etap prac nad zwiększaniem swojej dostępności dla osób niepełnosprawnych. Dostrzeżono potrzeby części osób z niepełnosprawnościami i podjęto konkretne działania, aby umożliwić im naukę, zgodnie z zasadami wyrównywania szans. Znaczna część dobrych praktyk została wdrożona lub jest w trakcie implementacji. Planowane są kolejne działania, które należy podjąć, aby zapewnić większą inkluzywność uczelni. Zdaniem respondentów kluczowe znaczenie w przyszłości będą miały takie kwestie, jak: wypracowanie większej płynności działania, lepszych procedur, a także znajdowanie adekwatnych granic między wsparciem a motywowaniem do samodzielności. Cele, które stawiają sobie uczelnie biorące udział w badaniu i planowane przez nie działania różnią się między sobą. Po pierwsze, zależą one od etapu, na którym znajduje się dana uczelnia w procesie dostosowywania infrastruktury

i procedur do różnorodnych potrzeb studentów. Po drugie, wiążą się z wizją danej uczelni. Niektóre uczelnie stawiają na rozwój prężnie działającego biura ds. osób z niepełnosprawnościami, które będzie mogło pomóc w racjonalnym dostosowaniu wymagań do potrzeb każdego studenta. Inne uważają, że optymalną sytuacją byłoby stworzenie tak dostępnej uczelni, w której każdy z góry miałby zapewnioną dla siebie ścieżkę pozwalającą na efektywne studiowanie, a niewielkie biura wspierałyby jedynie pojedyncze przypadki. Pracownicy Uniwersytetu Cornell wskazują, że skoro liczba studentów z niepełnosprawnościami rośnie, to należy rozwijać działania zwiększające dostęp i integrację z perspektywy projektowania uniwersalnego, zarówno w nauczaniu, jak i architekturze, tak aby program nauczania, środowisko i przestrzeń były odgórnie tworzone w sposób naturalnie dostępny dla wszystkich, co pozwoli na wcielanie w życie idei: „Każda osoba..., każde studia...” („Any person..., any study...”). Z kolei Uniwersytet w Amsterdamie pracuje obecnie nad tym, by uczynić uniwersytet bardziej dostępnym w mediach społecznościowych – poprzez umieszczanie tam treści w formacie możliwym do odczytania przez osoby z dysfunkcją wzroku i słuchu. Stara się również zwiększyć świadomość na temat studiowania osób z niepełnosprawnościami, organizując wydarzenia i tworząc forum dyskusyjne. Yale planuje zwiększenie dostępności przestrzeni fizycznej i technologii, transportu oraz usprawnienie procesów.

Jednym z obszarów, który w kilku ośrodkach był wskazywany jako nowe wyzwanie jest zwiększanie się liczby studentów ze specyficznymi problemami w uczeniu się, zaburzeniami ze spektrum autyzm, ADHD itp. Rozwijanie procedur pozwalających na wsparcie w procesie dydaktycznym zarówno

neuroróżnorodnych studentów, jak i uczących ich wykładowców jest kolejnym, aktualnym wyzwaniem stojącym przed uniwersytetami.

Podsumowując, badane uczelnie wymieniły poniższe cele jako najważniejsze w aspekcie wsparcia studentów z niepełnosprawnościami:

- doskonalenie istniejących procedur;
- wypracowanie nowych procedur związanych ze wzrostem liczby studentów potrzebujących wsparcia i odpowiednich dostosowań;
- dalsze prace nad udostępnieniem przestrzeni zarówno fizycznej (czyli infrastruktury kampusów), jak i wirtualnej (media społecznościowe, strony internetowe);
- dostosowanie akademików i stołówek do potrzeb studentów z niepełnosprawnościami;
- szkolenia i wspieranie kadry dydaktycznej mające na celu zarówno zmianę postaw w kierunku większej otwartości na różnorodność, jak i wyposażenie nauczycieli w odpowiednią wiedzę i narzędzia dydaktyczne;
- stopniowe wprowadzanie uniwersalnego planowania w edukacji;
- wsparcie osób z dysleksją na wszystkich zajęciach;
- rozwój wsparcia psychologicznego (dla pracowników i studentów);
- podejmowanie działań mających na celu zapewnienie studentom z niepełnosprawnościami możliwości zdobycia międzynarodowego doświadczenia;
- zorganizowanie wsparcia rówieśniczego dla studentów z dysleksją, ADHD, spektrum autyzmu itp.;
- dostosowanie uczelni w takim stopniu, żeby Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami nie były potrzebne.

Warto przy tym zauważyć, że większość badanych ośrodków zwracała uwagę na problem braku odpowiedniej liczby pracowników oraz zasobów finansowych pozwalających na zrealizowanie w najbliższym czasie wszystkich zamierzeń.

4.5. Podsumowanie

Przeprowadzone w trakcie badań wywiady wskazują, że potrzeby związane z niepełnosprawnością ruchową studentów lub problemami ze wzrokiem czy słuchem są już w dużym stopniu rozpoznane i wielu wykładowców wie, z jakiej pomocy może skorzystać, aby skutecznie prowadzić zajęcia i przygotowywać materiały dydaktyczne. Jednak jest wiele rodzajów niepełnosprawności, które nadal są wyzwaniem dla nauczycieli akademickich. Przykładowo, dotyczy to wsparcia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Na szczególną uwagę zasługuje też zwiększająca się liczba studentów z trudnościami, które mimo iż nie są związane z orzeczeniem o niepełnosprawności (przynajmniej według polskiego orzecznictwa), to jednak wymagają odpowiednich dostosowań wspierających efektywną naukę i wykorzystanie w pełni potencjału intelektualnego danego studenta. W jednej z jednostek wskazano, że wśród osób korzystających z pomocy biura ds. wsparcia 34% to osoby z dysleksją. Badania dowodzą, że część z nich musi mierzyć się (podobnie jak osoby z niepełnosprawnością ukrytą, np. depresją) z przejawami uprzedzeń i/lub przekonań, że trudność ta albo dyskwalifikuje z grona studentów, albo nie powinna znajdować się w obszarze wsparcia uczelni. Biorąc jednak pod uwagę wyraźny wzrost liczby studentów zgłaszających się z tym problemem, uczelnie powinny opracować odpowiednie szkolenia podnoszące świadomość i wiedzę

dotyczącą niepełnosprawności i neuroróżnorodności oraz działać raczej proaktywnie. Korzystne byłoby też rozważenie wprowadzenia na uczelniach elementów uniwersalnego projektowania w edukacji (UDL). Spowodowałoby to, że studenci nie byłoby już zmuszani do ujawniania swojej niepełnosprawności (Burgstahler, 2013), gdyż programy nauczania byłyby z wyprzedzeniem dostosowane do potrzeb różnych odbiorców. W rezultacie przyczyniłoby się to do uelastycznienia procesu dydaktycznego, a finalnie – zmniejszenia nakładów ponoszonych przez nauczycieli akademickich. Oprócz wdrażania UDL, warto zainspirować się działaniami zagranicznych uczelni i zwrócić uwagę na znaczenie relacji rówieśniczych i wykorzystanie ich do tworzenia grup wsparcia lub tutoringu koleżeńskiego.

Podsumowując, należy podkreślić, że w polskich uniwersytetach, w tym w UEK, wiele już zrobiono na drodze do identyfikacji nierówności i przeszkód oraz wprowadzania rozwiązań, które niwelując bariery, zwiększają dostępność edukacji dla studentów z niepełnosprawnościami. Jednak pojawiają się kolejne obszary działania, które dotyczą optymalizacji dotychczasowych rozwiązań oraz znalezienia sposobów radzenia sobie z kolejnymi wyzwaniami. Z jednej strony dotyczą one stworzenia procedur pomocy osobom z niepełnosprawnościami, które do tej pory nie były objęte wsparciem edukacyjnym, a z drugiej – na poziomie ogólnym – wypracowania takich sposobów pracy ze studentami, aby uniwersytet stał się bardziej dostępnym i inkluzywnym miejscem.

Bibliografia

- Agarwal N., Calbo B.A., & Kumar V. (2014). Paving the Road to Success: A Students with Disabilities Organization in a University Setting. *College Student Journal*, 48(1), 34–44.
- An inclusive digital economy for people with disabilities* (2021). Fundación ONCE, ILO Global Business and Disability Network. www.ilo.org/global/topics/disability-and-work/WCMS_769852/lang--en/index.htm (dostęp: lipiec 2021).
- Babic M., & Dowling M. (2015). Social Support, the Presence of Barriers and Ideas for the Future from Students with Disabilities in the Higher Education System in Croatia. *Disability & Society*, 30(4), 614–629.
- Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności, Główny Urząd Statystyczny. <https://stat.gov.pl/badania-statystyczne/badania-gospodarstw-domowych-i-rolnicze/badanie-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci-bael> (dostęp: październik 2021).
- Bunbury S. (2018). Disability in Higher Education – Do Reasonable Adjustments Contribute to an Inclusive Curriculum? *Intern. J. of Inclusive Education*, 24(9), 1–16.
- Burgstahler S. (2013). Introduction to Universal Design in Higher Education, [w:] S.Burgstahler (red.), *Universal Design in Higher Education*, 9–11. Seattle, University of Washington.
- Bysko A. (2010). Sytuacja studentów z dysleksją i możliwości jej zmiany. [w:] P. Wdówik (red.), *Uniwersytet dla wszystkich: Uniwersalne projektowanie zajęć dydaktycznych*, Warszawa: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UW.
- Disability and Development Report: *Realizing the Sustainable Goals by, for and with persons with disabilities* (2018). United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- Dobre praktyki w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnością w szkołach wyższych, Nowe przepisy o szkolnictwie wyższym – wyciąg z ustawy 2.0. Rezultat prac komisji ds. Wyrównywania szans edukacyjnych przy konferencji rektorów akademickich szkół polskich. Wydanie II uaktualnione* (2017). Krakowski Semestralnik Studentów Niepełnosprawnych, 2(17).
- Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami (2015). *Biuletyn rzecznika praw obywatelskich. Zasada równego traktowania – prawo i praktyka*, 16.
- Fernandes E.M., Almeida L.S., & Mourão J. (2007). Inclusive University Education Viewed by the Non-disabled Students. *Intern. J. of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 7(1), 169–178.
- Fuller M., Healey M., Bradley A., & Hall T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303–318.

- Gallagher D., Connor D.J., & Ferri F. (2014). Beyond the far too incessant schism: special education and the social model of disability. *Intern. J. of Inclusive Education*, 18(11), 1120–1142.
- Griful-Freixenet J., Struyven K., Verstichele M., & Andries C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649.
- Koretz D., & Barton K. (2004). Assessing Students with Disabilities: Issues and Evidence. *Educational Assessment*, 9, 1–20.
- Kraglund-Gauthier W.L., Young D.C., & Kell E. (2014). Teaching Students with Disabilities in Post-Secondary Landscapes: Navigating Elements of Inclusion, Differentiation, Universal Design for Learning, and Technology. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 3, 1–9.
- Lane L. (2017). *Am I Being Heard? 'The 'Voice of' Students with Disability in Higher Education*, Goteborg: Högskolepedagogisk Skriftserie.
- Lipka O., Forkosh Baruch A., & Meer Y. (2019). Academic Support Model for PostSecondary School Students with Learning Disabilities: Student and Instructor Perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142–157.
- Main S., Chambers D.J., & Sarah P. (2016). Supporting the Transition to Inclusive Education: Teachers' Attitudes to Inclusion in the Seychelles. *Intern. J. of Inclusive Education*, 20(12), 1270–1285.
- Martins M.H., Borges M.L., & Gonçalves T. (2018). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university, *Intern. J. of Inclusive Education*, 22(5), 1–17.
- McGuire J.M., Scott S.S., & Shaw S.F. (2006). Universal Design and Its Applications in Educational Environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166–175.
- Moriña A., & Orozco I. (2020). Spanish faculty members speak out: Barriers and aids for students with disabilities at university, *Disability & Society*, 36(2), 159–178.
- Moriña A., & Perera V.H. (2018). Inclusive Higher Education in Spain: Students with Disabilities Speak out. *J. of Hispanic Higher Education*, 19(3), 1–17.
- OECD (2003). *Disability in Higher Education*, Paris: OECD.
- Osborne T. (2019). Not Lazy, Not Faking: Teaching and Learning Experiences of University Students with Disabilities, *Disability & Society*, 34(2), 228–252.
- Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiazku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych* (2018). Najwyższa Izba Kontroli. www.nik.gov.pl/plik/id,18209,vp,20806.pdf (dostęp: lipiec 2021).
- Szkolnictwo wyższe. Raport Głównego Urzędu Statystycznego. <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20202021> (dostęp: październik 2021).

- Sztobryn-Giercuszkiewicz J. (2018). *Szanse i ograniczenia kształcenia akademickiego osób z niepełnosprawnościami w Polsce – perspektywa socjologiczna*. Monografie Politechniki Łódzkiej.
- Ślusarczyk C. (2013). Projektowanie uniwersalne jako sposób na tworzenie warunków do edukacji włączającej w szkołach wyższych. *E-mentor*, 5, 65–68.
- Van Hees V., & Montagnese D. (2020). *Making mobility programmes more inclusive for students with disabilities Inclusive Mobility – Research Report 2020*. Irish Universities Association.
- Vlachou A., & Papananou I. (2018). Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206–221.

Mateusz Macała, Ewa Szrednicka, Ewelina Makuła, Judyta Koper, Martin Jung

Rozdział 5. Rozwój wsparcia edukacyjnego osób ze szczególnymi potrzebami na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie

5.1. Wprowadzenie

Wyrównywanie szans edukacyjnych w dostępie do zasobów Uczelni osób z różnymi rodzajami niepełnosprawnościami realizowane jest w Polsce od ponad 20 lat. Przez ten okres podjęto wiele działań, które wyrównują szanse edukacyjne. Obecnie proces ten sprofilowany jest na stałą poprawę jakości nauczania przy wykorzystaniu technologii wspierających i asystujących, jak również technik i programów kształcenia. Wsparcie przeznaczone jest nie tylko dla osób z niepełnosprawnościami, ale również osób, które mają ograniczone możliwości i przejawiają zróżnicowane potrzeby.

Należy mieć na uwadze, że zgodnie z informacją na stronie głównego urzędu statystycznego w grudniu 2021 r. w Polsce było 2,3 mln osób pobierających świadczenia emerytalno-rentowe i/lub ubezpieczonych przez płatników składek w Zakładzie Ubezpieczeń Społecznych, które posiadały orzeczenie o stopniu niepełnosprawności (wydane przez zespoły ds. orzekania o niepełnosprawności) lub orzeczenie o stopniu niezdolności do pracy (wydane przez ZUS) (GUS, 2021). Wsparcie tej grupy nie ogranicza się jedynie do programów aktywizacji czy zaopatrzenia w sprzęt ortopedyczny. To także szereg zadań w zakresie rehabilitacji zawodowej i społecznej, zatrudniania

osób niepełnosprawnych oraz warsztatów terapii zajęciowej. Na podstawie wyników uzyskanych z Europejskiego Ankietowego Badania Zdrowia (EHIS, 2019) przeprowadzonego przez GUS w 2019 r. niepełnosprawność w ujęciu prawnym lub biologicznym (z poważnymi ograniczeniami) dotknęła 13% osób w naszym kraju. Część z tych osób podjęła wyzwanie w postaci studiów wyższych. Na polskich uczelniach w 2020 r. było to 20 248 osób (GUS, 2021). Stanowi to 1,66% wszystkich osób studiujących w Polsce i odsetek ten spada stale od kilku lat (dla przykładu w roku akademickim 2014/2015 odsetek studentów niepełnosprawnych stanowił 1,9% populacji ogólnej studentów) (Sztobryn-Giercuskiewicz, 2023). Zgodnie z definicją zawartą w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych osoby z niepełnosprawnościami to takie, „które mają długotrwałe naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów, co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na zasadzie równości z innymi osobami” (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Dz.U. 2012 poz. 1169). Nie jest to jednak rzeczywista liczba osób, które wymagają profesjonalnego wsparcia w każdej dziedzinie życia, gdyż obecnie rozszerzono definicję osoby z niepełnosprawnością o osoby ze szczególnymi potrzebami. Idąc w ślad za Ustawą z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, definiuje się je jako osoby, które „ze względu na swoje cechy albo okoliczności, w których się znajdują, muszą podjąć dodatkowe działania w celu przezwyciężenia barier uniemożliwiających lub utrudniających im udział w różnych sferach życia na równi z innymi osobami”. W tym rozumieniu każdy może mieć szczególne potrzeby – wynika to

z konkretnej sytuacji, konkretnej osoby w konkretnym czasie. Osoby ze szczególnymi potrzebami to między innymi osoby starsze, osoby z niepełnosprawnością bądź mające trwale lub czasowo naruszoną sprawność w zakresie mobilności czy percepcji, jak również dzieci. Dlatego konieczna jest prawidłowa względem osób ze szczególnymi potrzebami otwarta postawa środowiska, dobór adekwatnych nowoczesnych rozwiązań, możliwości, które uwzględniają różnorodne potrzeby studentów i są na miarę możliwości uczelni, które przy wsparciu projektu „UEK Dostępny dla wszystkich” zostały znacząco zwiększone i szczegółowo omówione w opracowaniu.

5.2. Wyrównywanie szans edukacyjnych

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie uruchomił proces wsparcia edukacyjnego dążącego do wyrównywania szans edukacyjnych dla osób z niepełnosprawnościami w chwili powołania Pełnomocniczki Rektora ds. Osób Niepełnosprawnych w 2002 r. Podjęte wówczas pionierskie i innowacyjne działania przyniosły efekt w postaci założenia w 2004 r. organizacji studenckiej – Zrzeszenia Studentów Niepełnosprawnych (ZSN), która miała na celu aktywizację studentów z niepełnosprawnościami w środowisku akademickim. Na początku polegała ona przede wszystkim na samopomocy koleżeńskiej. Po czterech latach działania ZSN władze uniwersytetu postanowiły w 2008 r. utworzyć Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON) – jednostkę administracyjną, która swoim zakresem działań obejmuje organizację wsparcia edukacyjnego dla studentów z niepełnosprawnościami. Uniwersytet jako dostawca usług edukacyjnych podejmuje działania mające na uwadze dynamicznie

zmieniające się potrzeby osób z różnym rodzajem niepełnosprawności oraz osób przewlekle chorych, a od 2019 r. również studentów ze szczególnymi potrzebami. Biuro dokłada wszelkich starań, aby wyrównywać ich szanse w dostępie do edukacji jednocześnie zapewniając najwyższy poziom kształcenia. Dodatkowo, uniwersytet nie tylko zatrudnia osoby z niepełnosprawnością, kształci studentów i doktorantów z niepełnosprawnością, ale również podejmuje szereg dodatkowych inicjatyw mających na celu uświadamianie i uwrażliwianie społeczności akademickiej na szczególne potrzeby osób z różnym rodzajem niepełnosprawności, osób przewlekle chorych, mających trudności natury dyslektycznej i emocjonalnej.

5.3. BON jako wsparcie edukacyjne osób ze szczególnymi potrzebami

Do stworzenia środowiska akademickiego przyjaznego osobom ze szczególnymi potrzebami konieczne było współdziałanie szerokiego grona osób, które kreując wsparcie edukacyjne, daje pozostałym ośrodkom akademickim w Polsce przykład dobrych rozwiązań. Przypieczętowaniem wzoru do naśladowania jest z pewnością podpisanie unikatowego na skalę Polski „Porozumienia” o współpracy międzyuczelnianej na rzecz studentów z niepełnosprawnością, które podpisał w 2007 r. Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie wraz z Akademią Górniczo-Hutniczą i Politechniką Krakowską. Celem „Porozumienia” jest wzajemna wymiana doświadczeń w zakresie wyrównywania szans studentów z niepełnosprawnością w uczelniach oraz w zakresie wsparcia edukacyjnego tak, aby coraz więcej osób z niepełnosprawnością zdobywało wyższe wykształcenie. Obecnie do

Porozumienia należy już dziewięć uczelni krakowskich, w tym jedna niepubliczna oraz Miasto Kraków (<https://bon.uek.krakow.pl/p,1,bon-uek,6.06.2023>). Ponadto, krakowskie środowisko akademickie, poprzez reprezentantów uczelni, podejmujących trud wsparcia edukacyjnego studentów z niepełnosprawnościami w ramach tzw. Porozumienia krakowskiego, zgłosiło kilka lat temu inicjatywę powołania przy KRASP Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych. Władze KRASP przyjęły tę propozycję uchwałą z dnia 2 czerwca 2016 r. (Filek, 2018).

Realizując założone cele statutowe oraz strategię uczelni, BON zajmuje się udzielaniem wsparcia edukacyjnego studentom z niepełnosprawnościami, z problemami natury psychicznej, studentom przewlekle chorym lub takim, którzy ulegli nagłym wypadkom, a także posiadającym specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksję rozwojową (dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia). Praca w BON UEK to przede wszystkim organizowanie wsparcia edukacyjnego dla studentów z niepełnosprawnościami oraz osób, które mają trudności w studiowaniu. Studenci ze szczególnymi potrzebami wymagają pewnych udogodnień, które umożliwią im samodzielne funkcjonowanie w przestrzeni uniwersytetu. Nie chodzi tutaj o obniżanie poziomu nauczania, lecz o dostosowanie całego procesu edukacji tak, by student mógł samodzielnie (czy też przy pomocy odpowiednich technologii wspierających, asystujących, wspomagających) zdobyć wiedzę, umiejętności i nabyć doświadczenie. Przytoczone udogodnienia bądź usprawnienia są zapisane w aktach prawnych obowiązujących na Uczelni, tj. w regulaminie studiów wyższych UEK (<https://uek.krakow.pl/informacje-prawne/akty-prawne,5.06.2023>) oraz zawarte są w „zarządzeniu w sprawie wprowadzenia zasad udzielania wsparcia edukacyjnego dla studentów i doktorantów

z niepełnosprawnościami lub chorobami przewlekłymi w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie nr R.0211.62.2022 z dnia 18 października 2022 r.”. Nie bez znaczenia dla poprawy dostępności Uczelni dla osób ze szczególnymi potrzebami jest powołanie funkcji koordynatora dostępności zarządzeniem Rektora (R.0211.81.2021 z dnia 22 grudnia 2021 r. w sprawie powołania Koordynatora do spraw dostępności oraz Uczelnianego Zespołu do spraw dostępności oraz R.0211.52.2022 z dnia 9 sierpnia 2022 r.) w sprawie zapewnienia dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami na UEK, w którym zakres prac na rzecz wsparcia osób ze szczególnymi potrzebami został poszerzony i usystematyzowany. Takie działania bardzo silnie wpisują się w trend współczesnego kształcenia – włączania uczniów i studentów z różnymi niepełnosprawnościami do szkolnictwa wyższego. Choć w Polsce integracyjny model edukacji jest realizowany równoległe z segregacyjnymi formami kształcenia (Kossewska, 2000), to na uczelniach wyższych dokłada się wszelkich starań, aby zapewnić odpowiedni przebieg procesu integracji. Jak stwierdza Matylda Pachowicz (2020), jednym z istotnych czynników wpływających na właściwy przebieg procesu integracji w szkole są odpowiednie warunki materialno-organizacyjne placówki. Wskaźnikiem przystosowania placówki do kształcenia jest eliminacja barier architektonicznych, wyposażenie szkoły w odpowiedni sprzęt i urządzenia czy zakup specjalistycznych pomocy dydaktycznych. Utworzenie mocnego fundamentu w aktach prawnych daje solidną podstawę do budowania empatycznego i skutecznego wsparcia edukacyjnego, ale również możliwość modyfikacji, unowocześnienia i rozszerzenia struktury całego kampusu uniwersytetu pod względem dostępności cyfrowej, informacyjno-komunikacyjnej oraz architektonicznej – zarówno pod kątem wsparcia

edukacyjnego dla studentów, jak i dla pracowników, którzy współtworzą społeczność akademicką uniwersytetu.

5.4. Wykorzystanie technologii wspierających i asystujących w edukacji

Obecnie pojęcia komputer, smartfon i Internet nie wymagają dokładnego opisu. Każdy potrafi w kilku słowach je zdefiniować. Jest to oczywiście efekt ogromnego postępu technologii, który można było zaobserwować w ostatnich kilkunastu latach. Dziś większość spraw rozwiązywanych jest dzięki użyciu komputera czy urządzenia mobilnego podłączonego do sieci. Zakupy, transakcje bankowe, edukacja, zdobywanie informacji – to tylko kilka z wielu procesów, które w dużej części przeniósł się do tego medium. Niestety, wraz z rozwojem technologii pojawia się zjawisko wykluczenia cyfrowego. Osoby niewidome, słabowidzące, niesłyszące, posiadające ograniczoną mobilność ruchową bądź osoby starsze nie mogły w pełni korzystać z wspomnianych rozwiązań technologicznych z uwagi na brak funkcjonalności i dostępności. Determinacja i trud powzięty przez grupę społeczną osób z niepełnosprawnościami sprawiły, że rozpoczęto prace nad utworzeniem standardów dostosowania urządzeń, a co najważniejsze, zasobów internetowych do indywidualnych potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami. Już w 1999 r. organizacja W3C wydała pierwszą wersję standardu Web Content Accessibility Guidelines (WCAG). Kolejne wersje standardów zostały opracowane w 2008 r. – wersja 2.0 oraz w 2018 – wersja 2.1. W Polsce już w 2012 r. wprowadzono Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności,

minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Dz.U. 2012 poz. 526) i jest to spis minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz dla systemów teleinformatycznych. Zobowiązuje podmioty realizujące zadania publiczne do dostosowania swoich serwisów WWW do standardu WCAG. 4 kwietnia 2019 r. sejm Rzeczypospolitej Polskiej przyjął ustawę o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych wdrażającą dyrektywę Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/2102 z dnia 26 października 2016 r. w sprawie dostępności stron internetowych i mobilnych aplikacji organów sektora publicznego. Obecnie wszystkie serwisy WWW i aplikacje mobilne podlegające obowiązkowi wdrożenia WCAG, muszą spełniać te standardy na minimalnym poziomie 2.1(AA).

Na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie realizowano przez trzy lata projekt pt. „UEK Dostępny dla wszystkich”, który finansowany był ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Przy wdrażaniu poszczególnych zapisów dbano, aby już od samego początku procedury przetargowej wyboru wykonawcy, dostępność dla osób ze szczególnymi potrzebami była zapewniona na poziomie co najmniej minimalnym wymaganym przez ustawę. Starania o niwelowanie barier wykluczenia cyfrowego wychodziły poza umieszczenie obowiązkowych opisów w dokumentacji przetargowej lub zapytania ofertowego, ale również na odpowiednim etapie przeprowadzana była weryfikacja autentyczności dostosowania produktów będących przedmiotem składanych ofert przez ekspertów z dziedziny dostępności.

BON niewątpliwie odgrywa bardzo ważną rolę w dotarciu do osób ze szczególnymi potrzebami. Oczywiście jest, że jednostka, której głównym celem jest wsparcie osób z niepełnosprawnością, będzie wykazywała większą skuteczność w dotarciu z informacjami do tych osób. Współpraca BON UEK z organizacjami, stowarzyszeniami, fundacjami zrzeszającymi osoby z niepełnosprawnościami, z samorządami oraz z placówkami edukacyjnymi, przyczynia się do większej świadomości o możliwościach studiowania na UEK mimo posiadanych ograniczeń. Kluczowe w dotarciu do potencjalnych kandydatów jest przedstawienie w sposób zrozumiały, a co ważne dostępny, wszystkich niezbędnych informacji o warunkach i możliwościach studiowania. Należy zwrócić uwagę, że abiturienti, którzy dodatkowo muszą mierzyć się z barierami wynikającymi z niedostosowania uczelni, często przy wyborze kierunku studiowania, oprócz standardowych wymogów, chcą zdobyć informacje dotyczące oferowanego wsparcia w wyrównywaniu szans edukacyjnych. Dlatego też projekt, w jednym z zadań, zakładał utworzenie nowej strony internetowej dla BON UEK, która spełnia zarówno wymogi ustawy o dostępności cyfrowej, jak i agregowała wszystkie informacje o wsparciu studenta w procesie edukacji. W tym miejscu należy podkreślić, iż samo stworzenie serwisu pod względem programistycznym nie wystarcza, aby spełnić standardy WCAG. Kluczowe jest to, aby osoby umieszczające treści na stronie publikowały je w odpowiedni i dostępny sposób, z należytą dbałością o najważniejsze elementy budujące równy dostęp do kluczowych treści zawartych na stronach internetowych. Serwis WWW Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami został wdrożony i uruchomiony początkiem 2021 r. Zastosowany szablon spełnia standardy WCAG na poziomie 2.1 (AA). Pełna dostępność zapewniana jest od strony funkcjonalnej (programistycznej) i od

strony publikowanych treści. Przejawia się to m.in. tym, że występuje odpowiednia struktura nagłówków, jest możliwość pełnej nawigacji w serwisie z użyciem klawiatury, w górnej części znajdują się skip linki (nazywane także mechanizmem pomijania, służą do pominięcia pewnych sekcji w serwisie dzięki zastosowaniu odpowiednich kotwic na stronie). Również jest pełny nadzór od strony administracyjnej, gdyż umieszczane logotypy, banery, grafiki posiadają odpowiednie opisy i treści alternatywne, ale również publikowane artykuły są tworzone w sposób odpowiedni, z zachowaniem struktury nagłówkowej, list, tabel, wykorzystując do tego dostępne w Centrum Zarządzania Treścią (CMS) narzędzia edytorskie. Publikowane dokumenty cyfrowe przechodzą weryfikację dostępności. Stronę zaopatrzono także w treści, które są tłumaczone na polski język migowy i publikowane w teście łatwym do czytania (ETR). System Zarządzania Treścią (CMS) strony BON został przygotowany w sposób, który pozwala na pełne administrowanie serwisem również osobom niewidomym i słabowidzącym. Zapewnienie dostępności całości produktu, zarówno od strony użytkownika zewnętrznego, jak i od strony administracyjnej, jest gwarantem, że mimo wystąpienia danej niepełnosprawności, każdy będzie w stanie obsłużyć wdrożony serwis WWW. Jest to istotna funkcja, gdyż tak rozumiana dostępność dedykowana jest interesariuszom, którzy chcą uzyskać informacje i dane ze strony internetowej, ale również mogą ją administrować i przy użyciu czytników ekranu mogą wprowadzać i modyfikować wszystkie treści. Jest to niewątpliwie kolejny krok w stronę pełnej samodzielności osób ze szczególnymi potrzebami.

5.5. System głosowej orientacji w przestrzeni kampusu UEK

Projekt „UEK Dostępny dla wszystkich” zakładał w jednym z zadań utworzenie inteligentnej uczelni, przyjaznej osobom ze szczególnymi potrzebami. Eksperti podejmując się utworzenia koncepcji elektronicznej nawigacji po kampusie UEK, zobowiązani byli do zaprojektowania rozwiązania w sposób taki, aby było ono funkcjonalne dla każdej grupy osób z niepełnosprawnością. Istotnie, wszystkie warunki brzegowe działania takiego rozwiązania były określone przez trzy rodzaje niepełnosprawności: słuch, wzrok i ruch. Specyfika odbioru przestrzeni przez osoby z takimi rodzajami niepełnosprawności jest diametralnie inna. Osoby niewidome do lokalizacji obiektów w odległości kilkudziesięciu metrów używają zmysłu słuchu. Do poprawnego określenia kierunku wymagane jest, aby dany obiekt wydawał jakiś sygnał dźwiękowy. Podczas analizy dostępnych na rynku rozwiązań elektronicznych systemów do nawigacji, zaobserwowano dwa nurty: jeden z nich skupiał się na zmyśle słuchu i lokalizacji oznaczonych dźwiękami obiektów, drugi z nich zaś zakładał, że użytkownikowi będą dostarczane jak najdokładniejsze informacje na urządzenie końcowe, w którym kierunku kolejno musi podążać, aby dotrzeć do wyznaczonego miejsca. Urządzeniami końcowymi w tym przypadku mogą być telefony bądź gps-y. W tym miejscu należy podkreślić, iż w obu rozwiązaniach osoba nawigowana musi posiadać urządzenie typu smartphone przy sobie. Urządzenie to w pierwszym rozwiązaniu będzie aktywatorem znaczników dźwiękowych, w drugim przypadku będzie urządzeniem wyświetlającym odpowiednie komunikaty. Oba systemy do poprawnego działania wymagają rozlokowania niewielkich rozmiarów urządzeń, które wykorzystują łączność Bluetooth Low Energy i komunikują się z urządzeniem typu smartphone lub

tablet. Przy wyborze kierunku rozwoju inteligentnych rozwiązań posłużono się również opiniami studentów z dysfunkcją narządu wzroku, którzy podczas rozmów z ekspertami określili, które rozwiązanie jest lepsze. Skorzystano również z wiedzy tyflopédagogów, którzy specjalizują się w orientacji przestrzennej i uczą osoby niewidome, jak należy poruszać się w przestrzeni. Często podkreślano, że sposób drugi, czyli przekazywanie informacji odnośnie do kierunku, w którym należy iść do kolejnego punktu jest rozwiązaniem bardziej dyskretnym, bowiem nikt poza samym zainteresowanym tych informacji nie słyszy, natomiast dostrzeżono wadę w nieprecyzyjnym dookreśleniu punktu już na samym etapie końcowym. Osoby nie były w stanie precyzyjnie wskazać konkretnych drzwi, nie były w stanie odnaleźć wejścia do budynku. W rozwiązaniu, gdzie punkt końcowy opatrzony był znacznikiem dźwiękowym, nie pojawiły się żadne komplikacje w precyzyjnym wskazaniu wybranej lokalizacji. Rozwiązanie określone jako dyskretniejsze, choć zbliżone jest do popularnej nawigacji, gdyż prowadzi użytkownika sposobem „zakręt po zakręcie”, to według osób niewidomych rozwiązanie, gdzie emitowane są dźwięki, co sprawia, że całe pobliskie otoczenie je słyszy, a to przekłada się na brak dyskrecji, jest rozwiązaniem, które społeczność akademicka oceniła lepiej. Oczywiście, w tym przypadku naprowadzanie użytkownika jest sposobem „na azymut”, czyli to od użytkownika wymaga się odnalezienia właściwej drogi, ścieżki, natomiast będąc nastawionym na emitowany dźwięk, można określić czy osoba przybliżyła się do punktu, czy się oddala.

Wybrany finalnie system nawigacji głosowej spełniał wszystkie założenia koncepcji względem dysfunkcji narządu wzroku. Zalety rozwiązania to między innymi: emisja sygnałów dźwiękowych i komunikatów głosowych w kilku językach (polskim, niemieckim, angielskim, ukraińskim), dostarczanie

dotatkowych informacji tekstowych na urządzenie użytkownika, które będą odczytywane przez technologie asystujące urządzeń mobilnych, brak ponoszonych kosztów przez użytkowników za korzystanie z systemu, pełna mobilność znaczników, czyli urządzeń posiadających głośnik i nadających komunikat orientacyjny w przestrzeni. Znacznik może zmienić lokalizację, wymagane jest wówczas jedynie wgranie do znacznika odpowiednich komunikatów, aby ten był w pełni funkcjonalny w nowej lokalizacji. Pełna administracja (konfiguracja znaczników, jak i możliwość zmiany rozgłaszanych treści, komunikatów dźwiękowo-głosowych) przez nabywcę rozwiązania, możliwość pracy w różnych warunkach atmosferycznych (znaczniki występują w 2 wersjach: do montażu wewnątrz budynków, jak i do montażu w zewnętrznym środowisku). Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie w ramach projektu nabył aż 38 omawianych znaczników, a wybrane rozwiązanie pozwala na dodatkowe rozszerzanie systemu o kolejne znaczniki bez konieczności dodatkowego przeprogramowywania nabytego wcześniej sprzętu.

W następnym kroku na drodze do utworzenia systemu inteligentnej uczelni eksperci analizowali potrzeby osób niesłyszących i posiadających problemy ruchowe. Założono, że obie grupy mogą swobodnie korzystać ze zmysłu wzroku, przyjęto także, że mają zbliżone potrzeby względem systemu do nawigacji. W obu przypadkach ważną rolę odgrywa kwestia wizualna, aby można było zapoznać się z dokładnym wyglądem obiektu, miejsca docelowego, ale również, aby był ukazany sposób przebiegu ścieżki prowadzącej do punktu finalnego. Tutaj należy wskazać występowanie podjazdów, wind, podnośników, które niwelują bariery pionowe dla osób poruszających się przy pomocy wózka inwalidzkiego. Po analizie wymagań

stwierdzono, że dobrym rozwiązaniem będzie system posiadający funkcję zdalnego zapoznania się z infrastrukturą architektoniczną kampusu UEK, który będzie także posiadał funkcję nawigacyjną, jeśli użytkownik będzie w obrębie lokalizacji Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Analiza dostępnych rozwiązań na rynku ukierunkowała ekspertów na utworzenie wirtualnego spaceru, z którego będzie można korzystać za pomocą komputera, tabletu, smartfona przy użyciu Internetu. Dodatkowo system wirtualnego spaceru wyposażony został w funkcję wyznaczania tras i nawigowania do wyznaczonych punktów, gdy tylko w urządzeniu końcowym wykryty zostanie moduł GPS. Podczas tworzenia koncepcji wirtualnego spaceru zwrócono uwagę na osoby słabowidzące, które często, pomimo wady wzroku, wykorzystują ten zmysł w wielu aspektach życiowych, również podczas poruszania się w przestrzeni. Dlatego też ważne było, aby obrazy zasilające system wirtualnego spaceru były bardzo dobrej jakości. Wysublimowane parametry jakościowe sprawiają, że tworzone panoramy są wykonane z niezwykłą precyzją, o odpowiednim nasyceniu i z odpowiednim naświetleniem, co przekłada się na dobrą widoczność w miejscach, gdzie jest bardzo słabe naturalne oświetlenie. System wirtualnego spaceru jest serwisem, który do prawidłowego funkcjonowania nie wymaga instalacji dodatkowych urządzeń w obiektach UEK. Jego działanie oparte jest na wykonanych około 1 300 zdjęć w układzie panoramicznym 365 stopni, które po odpowiedniej obróbce posłużyły do zasilenia portalu. System w całości spełnia standardy WCAG pod względem opisu panoram – pliki graficzne posiadają możliwość dodania atrybutu opisu alternatywnego, elementy sterujące (menu, gorące punkty, przyciski) są odpowiednio zaetykietowane, również zachowany jest kontrast wyświetlanych obiektów na stronie. Menu

serwisu posiada własnego asystenta głosowego, który odczytuje etykiety kontrolek tego menu. Istotnym elementem jest również możliwość zaimplementowania pliku audio wideo. Funkcjonalność ta zapewni dostępność dla osób Głuchych komunikujących się w polskim języku migowym.

Przeprowadzone przez BON konsultacje społeczne ze studentami i absolwentami uczelni umożliwiły nakreślenie ram stworzenia systemu nawigacji po kampusie UEK dla osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem osób niewidomych, Głuchych i posiadających trudności ruchowe. Chcąc zapewnić kompleksowe wsparcie, nie było możliwe utworzenie jednego, uniwersalnego systemu. Dlatego zdecydowano o wdrożeniu dwóch rozwiązań, które działając równolegle są w stanie zaspokoić wszystkie potrzeby wynikające z omawianych niepełnosprawności. Zatem ich skorelowane funkcjonowanie poprawi dostępność UEK w obszarze nawigacji po terenie uczelni.

5.6. Pętle indukcyjne – wsparcie dla osób słabosłyszących

Kolejnym bardzo ważnym przedsięwzięciem realizowanym w ramach projektu jest wyposażenie wybranych sal wykładowych w pętle indukcyjne, wspomagające zmysł słuchu osób niedosłyszących. Są to specjalistyczne urządzenia audio, tworzące system łączności, który wykorzystuje zjawisko sprzężenia indukcyjnego do transmisji i odbioru sygnałów dźwiękowych (Kasperkowiak, 2021). Do poprawnego działania wymagane jest, aby osoba niedosłysząca posiadała aparat słuchowy, który wyposażony jest w odpowiednie cewki indukcyjne. Transmisja sygnału dźwiękowego odbywa

się przy udziale wzmacniacza, który pełni rolę nadajnika sygnału wytwarzającego przemienne pole magnetyczne o odpowiednich częstotliwościach akustycznych. Do wzmacniacza podłączone są odpowiednie przewody, które rozproszony są po obszarze, który ma być objęty pętlą. W tym obszarze wytwarzane jest pole elektromagnetyczne. Podłączony do obwodu wzmacniacz (nadajnik), zgodnie z zasadą indukcji magnetycznej, jak już zostało wspomniane, wytwarza sygnał, który odbierany jest przez odpowiednie aparaty słuchowe znajdujące się w zasięgu działania tej pętli. Źródłem dźwięku mogą być wszystkie urządzenia audio, m.in.: telewizory, radiodbiorniki, odtwarzacze multimedialnych, systemy nagłośnieniowe, mikrofony. Dzięki zastosowaniu pętli indukcyjnej dźwięk wejściowy do wzmacniacza jest odpowiednio przetwarzany, aby następnie bezpośrednio trafić do ucha osoby słabosłyszącej. Wyeliminowane są wówczas dźwięki pochodzące z otoczenia. Montaż pętli w salach wykładowych zapewni, że osoba słabosłysząca korzystająca z odpowiedniego aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego będzie wyraźnie słyszała osoby, które bezpośrednio wypowiadają się do mikrofonu. Na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie w ramach projektu zakupiono i zamontowano kilka sztuk tego typu rozwiązania wspierającego osoby słabosłyszące. Wszystkie zakupione pętle indukcyjne zostały odpowiednio skalibrowane według wzorników oraz zamontowane zgodnie z normą (PN-EN 60118-D:2015 – Elektroakustyka – Aparaty słuchowe – Część 4).

5.7. Pracownia dostępności

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie kształci studentów, którzy na każdym z kierunków będą mieli w większym lub mniejszym stopniu kontakt z szeroko rozumianą matematyką. Często jest to powód lęku i niepokoju wśród osób z niepełnosprawnością, które zastanawiają się, czy mimo niepełnosprawności będą w stanie osiąść odpowiednią wiedzę. Rozwiązywanie zadań wymaga precyzji i nie można wykonać nawet najmniejszego błędu. Wychodząc naprzeciw tym obawom, na UEK powstała pracownia dostępności, której głównym celem jest przygotowanie materiałów dydaktycznych do postaci najbardziej odpowiedniej dla danej osoby z uwzględnieniem jej niepełnosprawności, stanu zdrowia, stopnia rehabilitacji bądź kondycji psychofizycznej. Studenci zwracając się z prośbą do BON UEK o dostosowanie danego materiału, określają formę i sposób, który będzie niwelował bariery w zapoznawaniu się z treścią publikacji, książki bądź artykułu naukowego. Osoby dokonujące adaptacji materiałów w ramach pracowni dostępności doprecyzowują wszystkie najważniejsze aspekty i parametry wykonywanej adaptacji. Proces przygotowania materiału do postaci dostępnej dla studenta z niepełnosprawnością jest złożony i wieloetapowy. Często wpływają materiały, które są jedynie w postaci papierowej, co wymaga w pierwszej kolejności odpowiedniego zeskanowania, czyli przerobienia wersji papierowej na cyfrową. Digitalizacja wykonywana jest przy użyciu dokładnego i precyzyjnego skanera. Urządzenie to dzięki zastosowaniu bardzo cienkiej (2 mm) ramki wokół obszaru skanowanego oraz tego samego poziomu wysokości ramki i szyby (obszaru skanowania) pozwala na nieinwazyjne umieszczanie podręczników w skanerze i wykonywanie operacji skanowania bez niszczenia materiałów źródłowych. W tym miejscu należy podkreślić, iż

wykonyjąc skan książki, często poprzez wymagane dociśnięcie publikacji do szyby urządzenia, efektem ubocznym jest rozklejenie grzbietu materiału skanowanego. Dlatego, aby uniknąć obciążenia dla materiału skanowanego (szczególnie przy limitowanych egzemplarzach), w pracowni dostępności na UEK używa się specjalistycznego skanera, który przed każdym skanowaniem musi zostać odpowiednio skalibrowany względem oświetlenia będącego w pomieszczeniu, względem wielkości materiału skanowanego, a następnie w wyniku wykonywania o dużej rozdzielczości fotografii, obraz jest rozpoznawany i miejsce łamania książki automatycznie jest niwelowane. Metoda ta wymaga precyzji i wiedzy do poprawnej pracy z urządzeniem. W powyższych zdaniach dużą uwagę skupiono na sposobie i metodyce dokonywania digitalizacji materiałów. Jest to jeden z kluczowych elementów w procesie przygotowania cyfrowego. Im mniejsza liczba dodatkowych artefaktów występujących na zeskanowanych obrazach, tym większa trafność w rozpoznawaniu tych obrazów. Posiadając już elektroniczną formę materiału na komputerze, można przejść do kroku następnego, czyli do optycznego rozpoznawania obrazu (OCR – ang. *optical character recognition*). Dzięki specjalistycznemu oprogramowaniu wykonanie zadania przetworzenia obrazu jest w pełni automatyczne, wymagane jest tylko w kilku krokach wskazanie sposobu realizacji operacji przetwarzania obrazu na tekst. Na tym etapie kluczową rolę odgrywa moc obliczeniowa komputera – im większa, tym lepsze efekty, ale również krótszy czas oczekiwania na wynik końcowy. Stąd też do pracowni w ramach projektu zakupiono jednostki robocze o wyższych parametrach niż powszechnie spotykane w biurach, które udostępniane są pracownikom administracyjnym. Po otrzymaniu pliku z rozpoznaniem tekstem z obrazów pracownik pracowni dostępności

dokonyuje weryfikacji treści wersji elektronicznej z wersją papierową. Ten etap jest najbardziej czasochłonny i obecnie nie ma możliwości wprowadzenia automatyzacji. Następnie należy odpowiednio przygotować materiał. Dokonyuje się prawidłowego sformatowania dokumentu do określonych wraz ze studentem parametrów i zindywidualizowanych potrzeb. Zazwyczaj studenci korzystają z jednej z następujących form:

1. Dokument cyfrowy – plik tekstowy lub PDF z warstwą tekstową. Należy, jeśli to jest wymagane, wprowadzić również teksty alternatywne lub opisy do grafik, tabel, wykresów. Istotna jest odpowiednia struktura dokumentu, zachowanie nagłówków, interlinii, wielkości czcionki, kolorystyki dokumentu, justowania, przy zachowaniu wymogów WCAG.
2. Wydruk w powiększeniu – ta forma, w przypadku poprawnego przygotowania pliku z pkt. 1, wymaga jedynie odpowiedniej drukarki, która poza wydrukiem na standardowym rozmiarze papieru będzie miała możliwość druku również na formacie A3. Zastosowanie tego formatu jest wynikiem powiększenia czcionki; wielkość czcionki jest indywidualnie ustalana ze studentem względem jego preferencji.
3. Wydruk w alfabecie Braille’a – w przypadku wydruku systemem punktowym należy przygotować dokument w inny sposób. Wymagane jest odpowiednie przygotowanie, sformatowanie wykresów, grafik, należy je w maksymalnej formie uprościć, aby osoba korzystająca z tej formy mogła prawidłowo zidentyfikować przekazywaną treść. Wszystkie ramki, tabele należy przygotować w sposób alternatywny, aby nie zmieniać sensu merytorycznego, a jedynie sposób przekazania treści.

W opracowaniu takiego dokumentu współpracuje ze sobą kilka osób, które dodatkowo posiłkują się specjalistycznym oprogramowaniem do translacji do postaci Braille'a. Biorąc pod uwagę profil UEK i materiały, które są przekazywane do adaptacji, zdecydowano o zakupie specjalistycznego oprogramowania, które ma zaimplementowane moduły notacji matematycznej w alfabecie Braille'a. W celu weryfikacji prawidłowej translacji na alfabet Braille'a wykorzystuje się również monitory brajlowskie. Pracownia dostępności UEK wyposażona została w dwa takie urządzenia: 40-znakowa linijka brajlowska i 80-znakowa linijka brajlowska. Ostatnim etapem jest wydruk materiału w Braille'u, do którego jest wykorzystywana drukarka brajlowska. Prócz wydruku w systemie punktowym można również wydrukować materiały pismem punktowym Wilhelma Kleina. Wszystko to zależy od preferencji i potrzeby studentów i studentek.

Opisanie procesu adaptacji dokumentów, będącego głównym celem pracowni dostępności, pozwoliło na scharakteryzowanie zakupionych do pracowni urządzeń, jednak warto w tym miejscu nadmienić, że to nie jedyne wykorzystanie urządzeń. Student z niepełnosprawnością, który potrzebuje dostępu do komputera, będący pod opieką BON UEK, może bezpłatnie skorzystać z przygotowanego stanowiska, czyli komputera z zainstalowanym oprogramowaniem powiększającym oraz z zainstalowanymi czytnikami ekranu. Ponadto dla studentów ze szczególnymi potrzebami pracownia oferuje możliwość bezpłatnego użyczenia sprzętu wspomagającego: rejestratorów dźwięku, co jest nieodzowną pomocą przy nagrywaniu wykładów oraz istnieje możliwość wypożyczenia tabletów mobilnych. Pracownia posiada urządzenia mobilne zarówno z systemem Android i iOS. Wśród wyposażenia pracowni również można znaleźć powiększalnik

z automatyczną funkcją OCR. Urządzenie to dedykowane osobom słabowidzącym pozwala na mniejsze obciążanie wzroku podczas czytania publikacji papierowych. Szereg funkcji, takich jak: zamrażanie obrazu, inwersja kolorów, wskazywanie linii czytania, są ogromnym ułatwieniem dla osób słabowidzących. W chwili odczucia zmęczenia wzroku, użytkownik może użyć funkcji optycznego rozpoznania znaków.

Pracownia dostępności, której zadaniem jest wyrównywanie szans w dostępie do materiałów dydaktycznych poprzez przygotowanie ich w formie dostępnej z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb studentów, niweluje w znacznym stopniu bariery w podejmowaniu nauki na oferowanych przez UEK kierunkach. Niestety, koszty adaptacji czy nabycia odpowiedniego oprogramowania, sprzętu są bardzo wysokie, co sprawia, iż student nie ma możliwości zapoznania się z dostępnymi rozwiązaniami, które skutecznie wspomagają przede wszystkim w nabywaniu wiedzy, ale również w dalszej karierze zawodowej. W pracowni dostępności student ma możliwość zdobywania doświadczenia i wiedzy, która wspomogą go w pełnieniu zawodowych ról społecznych. Wykładowcy mają także możliwość dostosowania materiałów egzaminacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości studentów.

W ramach projektu zaplanowane i zrealizowane zostały szkolenia zarówno dla nauczycieli akademickich, jak i pracowników niebędących nauczycielami akademickimi. Stały wzrost świadomości o prawidłowym wsparciu dydaktycznym, zasadach zachowania się wobec osób z różnym rodzajem niepełnosprawności jest bardzo istotnym elementem w kształtowaniu świadomości otwartego społeczeństwa opartego na zasadach integracji środowiska osób pełnosprawnych i tych z niepełnosprawnościami. Jak pisze

Chimicz (2020), zgodnie z regulacjami prawnymi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym – Dz.U. 2017, poz. 1578, poz. 2198) każda osoba z niepełnosprawnością w Polsce ma zapewnioną możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz posiadanymi predyspozycjami, a szkoła jest zobowiązana do zapewnienia mu odpowiednich warunków do nauki, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym także technologii wspomagających. Niezwykle ważne jest zatem, aby nauczyciele postrzegali technologie wspomagające jako niezwykle pomocne narzędzie dostępu do programu nauczania i odkrywania środków, które pomogą osiągnąć pozytywne wyniki w nauce.

5.8. Centrum Wsparcia Psychologicznego (CWP UEK)

W dzisiejszych, dynamicznych czasach, problemy ze zdrowiem psychicznym przybierają na sile. Problem ten dotyczy także studentów, którzy wychodząc ze szkoły średniej, muszą szybko dostosować się do nowego środowiska, jakim jest uczelnia. Sposób jej działania jest inny niż liceów i techników, co prowadzić może do wielu stresujących sytuacji. Potwierdzeniem tej tezy są wyniki zawarte w raporcie Ministerstwa Edukacji i Nauki dotyczącym pomocy psychologicznej w uczelniach (MEiN 2021). W raporcie przytaczane są konkretne zalecenia dla uczelni w ramach zwiększenia pomocy psychologicznej dla studentów. Zarówno w raporcie (MEiN 2021), jak

i w raporcie Rzecznika Praw Obywatelskich (2020) podnoszone są kwestie związane z zapewnianiem przez uczelnie wsparcia swoim pracownikom (pracownicy administracji i nauczyciele akademicki), aby mogli oni w sposób adekwatny do potrzeb reagować na dostrzegane problemy osobiste, emocjonalne i psychiczne studentów. Jak odnotowano w dokumentach Ministerstwa Edukacji i Nauki: „Objęcie wsparciem psychologicznym zarówno studentów, jak i pracowników uczelni jest obecnie jednym z istotniejszych działań, jakie należy podjąć w celu uniknięcia pogłębiania się problemów natury psychologicznej, jakie dotyczą społeczność akademicką” (MEiN, 2021). Dlatego uczelnia jest inicjatorem powołania w 2009 r. Międzyuczelnianego Centrum Wsparcia Psychologicznego (MCWP), którego głównym koordynatorem jest psycholog zatrudniony w BON UEK. MCWP nie tylko wspiera studentów i pracowników UEK, lecz także innych krakowskich uczelni. W zakresie oferty MCWP skierowanej do studentów znajdują się warsztaty rozwoju osobistego dla studentów z niepełnosprawnością, poradnictwo psychologiczne oraz szkolenia z tematyki chorób i zaburzeń psychicznych pod nazwą „Zdrowie a choroba psychiczna” skierowane do wszystkich studentów.

W 2020 r., kiedy Uczelnia przystąpiła do projektu „UEK Dostępny dla wszystkich” uruchomiono Centrum Wsparcia Psychologicznego (CWP UEK). Pozwoliło to na utworzenie dodatkowego miejsca pracy dla psychologa, co zbiegło się ze wzrostem liczby konsultacji psychologicznych choćby ze względu na trwającą wówczas pandemię COVID-19. Dodatkowe fundusze i możliwości sprawiły, że nastąpiło poszerzenie zakresu oferowanego wsparcia psychologicznego. Odbiorcą działań są studenci UEK, doktoranci, słuchacze studiów podyplomowych oraz pracownicy UEK (w sprawach

związanych ze studentami). Konsultacje psychologiczne odbywają się w języku polskim, angielskim, rosyjskim oraz polskim języku migowym.

Projekt „UEK Dostępny dla wszystkich” stworzył szansę i przestrzeń, aby jeszcze lepiej i skuteczniej wspierać studentów i doktorantów w zakresie zdrowia psychicznego. Dał szansę na polepszenie jakości pracy, zwiększyła się dostępność terminów na konsultacje stacjonarne i online. Stworzono procedury (regulamin i standardy), które realnie przekładają się na jakość udzielanego wsparcia. Dodatkowo, dzięki możliwości rozbudowania Centrum powstały nowe gabinety, co pozwala na zwiększenie komfortu podczas spotkania z psychologiem.

5.9. Dostępność architektoniczna

Młoda osoba z niepełnosprawnością, która chciałaby podjąć naukę na studiach wyższych musi liczyć się z pewnymi ograniczeniami wynikającymi z jej stanu zdrowia. Ograniczenia te determinują jej decyzję o wyborze uczelni i kierunku studiów. Osoba poruszająca się przy pomocy wózka inwalidzkiego będzie kierowała się dostępnością architektoniczną przy wyborze uczelni. Osoba niewidoma bądź niedowidząca będzie szukała ośrodków, w których uzyska swobodny dostęp do zaadaptowanych materiałów dydaktycznych i przyjazną infrastrukturę. Z kolei osoba niesłysząca będzie szukać uczelni, w której pracują asystenci lub doświadczeni tłumacze polskiego języka migowego (PJM), znający specjalistyczną terminologię. Zatem potrzeby każdej osoby z niepełnosprawnością są inne i muszą być traktowane indywidualnie, najlepiej z wykorzystaniem uniwersalnych rozwiązań projektowych. Studenci z problemami ruchowymi mogą liczyć na ułożenie

planu zajęć w taki sposób, aby ograniczyć konieczność pokonywania dużych odległości pomiędzy zajęciami. Nauczyciele akademicy UEK dzięki działaniom BON są informowani o specjalnych potrzebach studentów z niepełnosprawnościami i dowiadują się o ich obecności w grupie zajęciowej z wyprzedzeniem, co pozwala na szybsze dostosowanie prowadzonych zajęć do potrzeb studentów.

Infrastruktura UEK jest przyjazna dla osób, które poruszają się przy pomocy wózka inwalidzkiego. Przede wszystkim większość budynków uczelni jest zlokalizowana w ramach jednego kampusu, a same budynki są dostępne bez barier architektonicznych. W każdym roku podejmowane są działania oparte na racjonalnych usprawnieniach już funkcjonujących wind, podjazdów, przestrzeni wspólnej, sanitariatów, ciągów pieszych. Na kampusie jest 11 miejsc parkingowych przeznaczonych dla osób z niepełnosprawnością. W 2023 r. dobudowano drugą windę w budynku „Ustronie”, w którym znajduje się stołówka, pokoje katedr oraz sale wykładowe. W 2016 r. w budynku Biblioteki oddano do użytku w pełni dostosowaną windę, zapewniając tym samym dostęp do każdego pomieszczenia biblioteki osobom poruszającym się przy pomocy wózka inwalidzkiego, rodzicom z dziećmi, osobom starszym czy dzieciom. Zakupiono przenośną rampę montowaną tymczasowo wewnątrz budynków i na zewnątrz kampusu. Wszelkie podejmowane działania dotyczące architektury odbywają się w myśl idei uniwersalnego projektowania tak, aby projektowanie produktów, środowiska, programów, przestrzeni i usług odbywało się w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, 2006).

5.10. Dostępność informacyjno-komunikacyjna

Jednym z narzędzi, które wspierają proces edukacyjny studentów i stanowią łącznik działań prodostępnościowych pracowników naukowo-dydaktycznych jest projekt certyfikacji katedr i jednostek „Uczelnia Przyjazna Osobom z Niepełnosprawnością (UPON)”. Jest to innowacyjny w skali kraju projekt certyfikacji wewnętrznej katedr i jednostek uczelnianych oparty na dwóch założeniach: dobrowolność uczestnictwa oraz nagradzanie. Certyfikację przeprowadzają pracownicy BON przy udziale studentów. Dobrowolne uczestnictwo katedr i jednostek, w początkowej fazie projektu polegające na wyborze osoby pełniącej rolę pełnomocnika osób z niepełnosprawnościami, nie tylko pozwoliło na szybsze i lepsze przekazywanie przez BON nauczycielom akademickim potrzebnych informacji o konkretnych potrzebach czy problemach studenta z niepełnosprawnością, ale uruchomiło w sposób naturalny potrzebę znajdowania w katedrach rozwiązań wsparcia dla każdego studenta. Spowodowało także, że katedry poruszają w trakcie zebrań tematykę związaną z wyzwaniami (zarówno po stronie studenta, jak i wykładowcy), które wynikają ze studiowania osób z niepełnosprawnościami. Ponadto, poprzez certyfikację oddziałuje się na motywację pozytywną i nagradza się te zespoły, które poprzez swoje zaangażowanie przyczyniają się do zwiększenia dostępności uczelni dla studentów z niepełnosprawnościami, a tym samym kształtują postawy prospołeczne.

5.11. Podsumowanie

Doskonalenie procesu edukacyjnego studentów z niepełnosprawnością to proces, który trwa latami. Wypracowanie procedur postępowania jest nie lada wyzwaniem, dlatego wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez precyzyjne zidentyfikowanie potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami i wykorzystanie najlepszych dostępnych narzędzi jest warunkiem skutecznej pomocy. Uczestnictwo w projekcie „UEK Dostępny dla wszystkich” dało przestrzeń i fundusze na zorganizowanie szkoleń. Dzięki temu zwiększano świadomość społeczności akademickiej, pracownicy przechodzą szkolenia, uczą się współpracować z osobami z niepełnosprawnościami i identyfikować ich potrzeby. Dzięki podejmowanym działaniom wzrasta również świadomość o funkcjonowaniu BON.

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie podejmuje wiele działań nakierowanych na promowanie aktywności osób z niepełnosprawnością w różnych dziedzinach życia społecznego i zawodowego. Uczelnia przełamuje bariery, przeciwdziała niechęci i obojętności społeczeństwa wobec osób wykluczonych z niektórych sfer życia. Doceniane są aspekty, takie jak integracja społeczna osób pełnosprawnych i osób z niepełnosprawnością, co może mieć w przyszłości wymierne korzyści dla naszego miasta, regionu i kraju. Nowoczesne i profesjonalne wsparcie edukacyjne organizowane przez zespół wykształconych, wyszkolonych i oddanych pracy ludzi sprawia, że osoby ze szczególnymi potrzebami czują się pełnoprawnymi i równorzędnymi członkami społeczności akademickiej bez względu na swoją niepełnosprawność, chorobę czy zaburzenie.

Bibliografia

- Chimicz D. (2020). Wykorzystanie technologii wspomagających uczniów z niepełnosprawnościami w edukacji włączającej, *Szkoła specjalna*, 3.
- Filek J. (2018). Odpowiedzialne wsparcie edukacyjne. [w:] M. Perdeus-Białek (red.), *Odpowiedzialne wsparcie a zrównoważony rozwój* (s. 19). Kraków: DON UJ.
- GUS (2021). Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/skolnictwo-wyzsze-i-jego-finanse-w-2020-roku,2,17.html> (dostęp 14.02.2023).
- Kossewska J. (2000). *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: WNAP.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Nowy Jork. 2006.12.13, Art. 2.
- Kasperkowiak M., Pętle indukcyjne – planowanie i realizacja, Małopolski Instytut Kultury w Krakowie – webinar 13.04.2021.
- MEiN (2021). *Raport dotyczący pomocy psychologicznej w uczelniach*, Departament Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Pachowicz M. (2020). Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, III-IV/2020.
- PN-EN 60118-D:2015 – Elektroakustyka – Aparaty słuchowe – Część 4: Układy pętli indukcyjnych wykorzystywane do współpracy z aparatami słuchowymi – Wymagania dotyczące parametrów układu.
- Rzecznik Praw Obywatelskich (2020). *Zdrowie psychiczne na polskich uczelniach*, Warszawa.
- Sztobryn-Giercuskiewicz J. (2023). *Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami – nowe wyzwania dla szkolnictwa wyższego w Polsce*. w *Niepełnosprawność i edukacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2019, poz. 1696).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012 poz. 1169).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 r. w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych (Dz.U. 2012 poz. 526).

Strony internetowe:

<https://bon.uek.krakow.pl> (dostęp: 1.06.2023).

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=CELEX:32016L2102&from=EN> (dostęp: 14.02.2023).

https://sbctc.instructure.com/courses/1578604/pages/intro-to-web-accessibility-standards?module_item_id=26673454 (dostęp: 12.02.2023).

<https://uek.krakow.pl/informacje-prawne/akty-prawne> (dostęp: 5.06.2023).

Rozdział 6. Sytuacja studentów z niepełnosprawnościami w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie

6.1. Wprowadzenie

Powszechny i równy dostęp do wykształcenia jest jednym z podstawowych praw człowieka gwarantowanych przez władze publiczne w art. 70 ust. 1 i 4 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Inkluzywność w dostępie do zdobywania wiedzy powinna być zapewniona na każdym szczeblu edukacji. Z tej perspektywy podkreślana jest konieczność zapewnienia środowiska uwzględniającego potrzeby i możliwości grupom zagrożonym wykluczeniem społecznym, do których należą osoby z niepełnosprawnościami (OzN). Zgodnie z art. 11.1 ust. 6 Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, zadaniem uczelni jest stworzenie warunków OzN do pełnego udziału zarówno w procesie rekrutacji, kształcenia, jak i prowadzenia działalności naukowej. Dlatego też w tym obszarze wprowadzane są rozwiązania systemowe związane ze świadczeniem wsparcia niwelującego pojawiające się bariery. Realizowane w ostatnich latach w Polsce badania wskazują, że sytuacja studentów z niepełnosprawnościami (SzN) poprawia się, niemniej jednak napotykają oni wciąż na różnej natury utrudnienia (architektoniczne, organizacyjne, techniczne, cyfrowe oraz związane z brakiem tolerancji) (Marter i in., 2020; NIK, 2018).

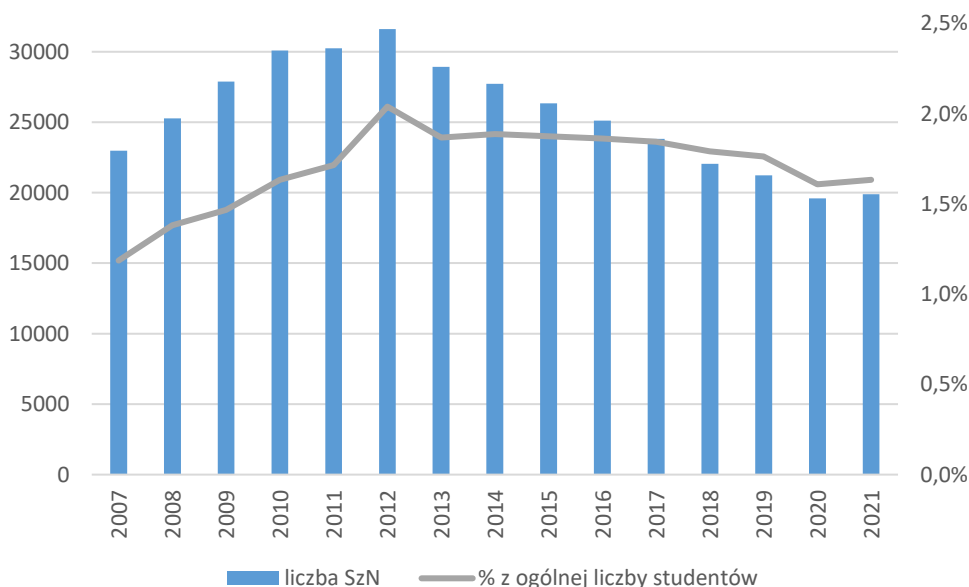
Celem rozdziału jest prezentacja warunków studiowania SzN w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie (UEK) oraz identyfikacja wyzwań związanych z dostosowaniem warunków kształcenia i rozwoju w trakcie edukacji na poziomie wyższym do potrzeb OzN.

W rozdziale zaprezentowano wybrane dane ilościowe i jakościowe zgromadzone w trakcie badań realizowanych w latach 2020-2023 w projekcie „UEK Dostępny dla wszystkich” finansowanym ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (EFS). Badanie ilościowe zostało przeprowadzone wśród SzN Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, jego celem było poznanie opinii i ocen formułowanych przez SzN UEK dotyczących warunków studiowania. Równocześnie wykorzystano dane jakościowe dotyczące opinii OzN studiujących na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie oraz pracowników Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie na temat warunków studiowania SzN oraz postrzeganych barier i udogodnień. Opis wyników badania zostanie przedstawiony w szerszym kontekście dotyczącym rozważań na temat wdrażania strategii umożliwiających zapewnienie równości, inkluzji i różnorodności na uczelniach.

6.2. Studenci z niepełnosprawnościami w systemie szkolnictwa wyższego

Zapewnienie równego i pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych, które unormowane jest w prawodawstwie polskim i międzynarodowym, wymaga podejmowania przez szkoły wyższe działań ułatwiających uczestnictwo studentów z niepełnosprawnościami (por. Riddell

& Weedon, 2014). W roku akademickim 2021/22 w uczelniach kształciło się 19,9 tys. osób z niepełnosprawnościami (1,7% ogólnej liczby studentów), a ukończyło je 5,4 tys. osób (1,8% ogólnej liczby absolwentów). Wśród doktorantów, 4,1% stanowiły osoby z niepełnosprawnościami (0,6 tys. osób) (zob. wykres 6.1).

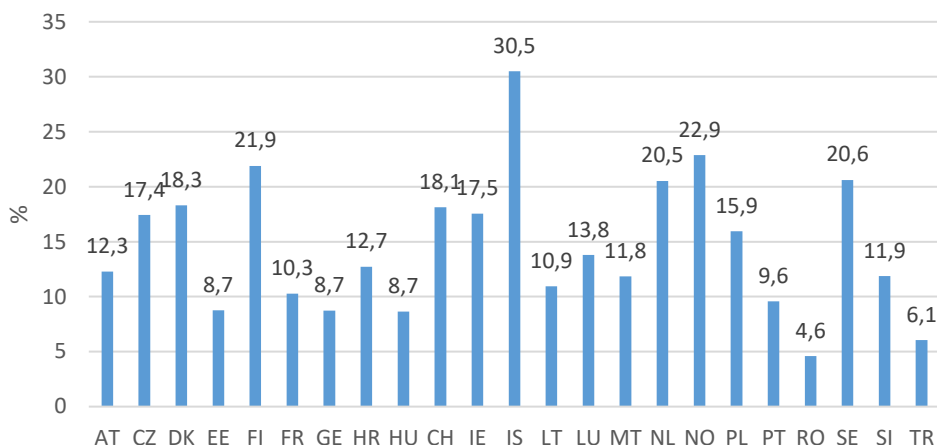


Wykres 6.1. Studenci z niepełnosprawnościami w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Należy zwrócić uwagę, że oficjalne dane, które ustalane są na podstawie potwierdzonej orzeczeniem niepełnosprawności należy traktować jako zaniżone w stosunku do danych z autooceny studentów zebranych w badaniu Eurostudent (Jelonek, 2023, s. 51). Wyniki uzyskane w cytowanym badaniu wskazują, że 15% wszystkich studentów europejskich wskazało odczuwanie barier w studiowaniu spowodowanych stanem zdrowia. W poszczególnych

krajach odsetek ten wahał się osiągając najniższy poziom w Rumunii (4,6%) a najwyższy w Islandii (30,5%) (zob. wykres 6.2).



Legenda:

AL Albania	DK Dania	HR Chorwacja	LU Luksemburg	PT Portugalia
AT Austria	EE Estonia	HU Węgry	MT Malta	RO Rumunia
CH Szwajcaria	FI Finlandia	IE Irlandia	NL Holandia	SE Szwecja
CZ Czechy	FR Francja	IS Islandia	NO Norwegia	SI Słowenia
DE Niemcy	GE Gruzja	LT Litwa	PL Polska	TR Turcja

Wykres 6.2. Odsetek studentów z niepełnosprawnościami w krajach europejskich w stosunku do ogólnej liczby studentów

Źródło: opracowanie własne na podstawie badania Eurostudent 2019.

Wyniki cytowanego badania wskazują, że SzN częściej niż studenci bez niepełnosprawności zgłaszają trudności w trakcie pobierania nauki na uczelni. Dotyczą one kwestii organizacyjnych na uczelni (45,9%), poziomu pracy związanego z programem studiów (38,5%), motywacji (37,9%) czy kwestii administracyjnych na uczelni (25,1%). Jedynie 10,5% SzN nie zgłosiło żadnych trudności pojawiających się w trakcie studiowania (odsetek analogicznych odpowiedzi wśród studentów bez niepełnosprawności wyniósł 20,5).

W praktyce społecznej oraz literaturze przedmiotu temat niepełnosprawności rozpatruje się w kontekście takich zagadnień jak: równość, różnorodność,

sprawiedliwość i inkluzja (*equity/equality, diversity, and inclusion* – EDI/DEI¹⁰). Pierwotnie inicjatywy związane z DEI związane były z działaniami Athena Scientific Women’s Academic Network (SWAN) na rzecz równości płci na uniwersytetach brytyjskich (Wolbring & Lillywhite, 2021). Współcześnie podejście skupiające się wokół problemów DEI ma zapewnić sprawiedliwe traktowanie i zagwarantować możliwości funkcjonowania i rozwoju dla wszystkich członków społeczeństwa bez względu na cechy charakteryzujące jednostkę lub grupę. Równocześnie ma przyczynić się do dostrzeżenia różnorodnych lub/i zaniechanych dotychczas potrzeb grup wchodzących w skład społeczeństwa oraz wyeliminować uprzedzenia, dyskryminację i ekskluzję. Badania empiryczne potwierdziły, że w zglobalizowanym świecie uwzględnienie różnorodności kapitału ludzkiego, stosowanie integracyjnych praktyk w organizacji stają się kluczowe dla rozwoju, trwałości i sukcesu organizacji w różnych wymiarach – produktywności, innowacyjności, przewagi konkurencyjnej (El-Amin, 2022; Harris i in., 2017; Marques & Dhiman, 2022; Maznorbalia i in., 2021; Thanem, 2008). W ostatnich latach uwzględnienie koncepcji DEI w politykach i działaniu środowiska akademickiego zyskuje na znaczeniu (Wolbring & Lillywhite, 2021). Oznacza to uwzględnianie i kierowanie się w projektowaniu rozwiązań i narzędzi poszczególnymi składowymi DEI, którymi są:

- różnorodność (*diversity*) – definiowana jako uznawanie, rozumienie i akceptowanie różnic między jednostkami (Roberson i in., 2017). K. Esty i współpracownicy (1995) wyróżnili dziesięć wymiarów różnorodności kluczowych w miejscu pracy, takich jak: wiek, rasa, hierarchia/status, płeć

¹⁰ W literaturze przedmiotu stosowany jest zarówno akronim EDI, jak i DEI. Zdając sobie sprawę z istniejących wariantów akronimów stosowanych w piśmiennictwie, w rozdziale przyjęto zapis: DEI.

i religia, sprawność fizyczna/niepełnosprawność, sytuacja rodzinna, orientacja seksualna, klasa i pochodzenie etniczne. Różnorodność to koncepcja, która obejmuje osoby z różnych kategorii i ma na celu stworzenie społeczności integracyjnej, która ceni i wykorzystuje talenty wszystkich jej członków (Maznorbalia i in., 2021). Badania wskazują, że uwzględnienie różnorodności we wszystkich jej przejawach w działaniu szkół wyższych jest kluczowe we współczesnym świecie (Chen, 2017);

- równość (*equity/equality*) – najczęściej kojarzona z pojęciem sprawiedliwości (Tamtik & Guenter, 2020, s. 43). W kontekście szkolnictwa wyższego może być rozumiana jako niwelowanie systemowych barier i uprzedzeń, tak by umożliwić wszystkim sprawiedliwe i równe szanse dostępu do edukacji;
- inkluzja (*inclusion*) – w edukacji można rozumieć jako (Aniscow, 2020):
 - proces – związany z poszukiwaniem lepszych sposobów reagowania na różnorodność,
 - niwelowanie barier – związane z identyfikacją informacji za pomocą różnych źródeł w celu zaplanowania polityki i działań nakierowanych na niwelowanie barier,
 - koncentrowanie się na poprawie obecności, uczestnictwa i osiągnięć wszystkich uczniów – badania w tym obszarze związane są z doświadczeniami uczniów i oceną osiągnięć w programie nauczania,
 - zwrócenie szczególnej uwagi na grupy, które są zagrożone wykluczeniem, marginalizacją lub słabymi wynikami – monitorowanie grup narażonych na wykluczenie społeczne i podejmowanie działań umożliwiających im uczestnictwo w systemie edukacji.

Narzędzia i rozwiązania wprowadzane przez uczelnie wyższe, które skupiają się wokół problemów DEI wynikają zarówno z uregulowań prawnych, rekomendacji instytucji reprezentujących sektor szkolnictwa wyższego, jak i indywidualnych inicjatyw podejmowanych przez poszczególne jednostki. Do przykładów rekomendacji instytucji reprezentujących szkolnictwo wyższe należy opracowanie „Dobre praktyki w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnością w szkołach wyższych. Nowe przepisy o szkolnictwie wyższym – wyciąg z Ustawy 2.0”, które są rezultatem prac komisji ds. wyrównywania szans edukacyjnych przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP). W dokumencie tym przedstawiono projekt dobrych praktyk uwzględniający katalog rekomendowanych działań w podziale na trzy poziomy odpowiadające aktualnie zróżnicowanym poziomom wsparcia oferowanego dla SzN na polskich uczelniach (KRASP, 2017):

- bazowy – mający charakter obligatoryjny;
- standardowy – odzwierciedlający rekomendowany poziom;
- ponadstandardowy – zawierający katalog najciekawszych przykładów indywidualnych form wsparcia.

Wyróżnione na poszczególnych poziomach działania zostały przedstawione w tabeli 6.1.

Tabela 6.1. Rekomendowane dobre praktyki dotyczące wsparcia SzN

Poziom bazowy
<ol style="list-style-type: none">1. Powołanie osoby zajmującej się osobami z niepełnosprawnościami2. Stworzenie realnej możliwości kontaktu studenta z osobą zajmującą się wsparciem studentów z niepełnosprawnością3. Przygotowanie pełnej i czytelnej informacji o dostępnych dla studenta formach wsparcia4. Uznanie za zasadę zagwarantowania wysokiego poziomu kształcenia, zgodnie z ogólnie przyjętymi standardami akademickimi5. Przygotowanie form wsparcia oraz procedur ich udzielania6. Gromadzenie i przechowywanie informacji o liczbie studentów z niepełnosprawnościami
Poziom standardowy
<ol style="list-style-type: none">1. Powołanie jednostki organizacyjnej (np. Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych (BON))2. Stworzenie modelu współpracy powstałej jednostki organizacyjnej ze studentami z niepełnosprawnościami3. Zaplanowanie i wdrożenie systemu szkoleń dla pracowników uczelni oraz studentów4. Systematyczne udostępnianie przestrzeni i infrastruktury uczelni dla potrzeb studentów z różnymi rodzajami niepełnosprawności5. Udostępnienie akademików dla potrzeb studentów z niepełnosprawnościami6. Wprowadzenie usługi asystenta edukacyjnego7. Wprowadzenie usługi tłumacza języka migowego8. Adaptowanie materiałów dydaktycznych9. Wprowadzenie lektoratów z języków obcych w formie alternatywnej10. Wprowadzenie zajęć z wychowania fizycznego w formie alternatywnej11. Przystosowanie stanowisk komputerowych12. Zapewnienie dostępnej informacji elektronicznej13. Przestrzeganie 7 zasad wsparcia edukacyjnego: indywidualizacja, podmiotowość, rozwijanie potencjału osoby niepełnosprawnej w związku z realizowanym przez nią procesem kształcenia, racjonalność dostosowania, utrzymanie standardu akademickiego, adaptacje najbliższe standardowemu przebiegowi zajęć, równe prawa i obowiązki
Poziom ponadstandardowy
<ol style="list-style-type: none">1. Stworzenie możliwości do powstania Zrzeszenia Studentów Niepełnosprawnych2. Udział studentów z niepełnosprawnościami w organizacjach studenckich, kołach naukowych itp.3. Wspieranie procesu aktywizacji zawodowej4. Prowadzenie profilaktyki zdrowia psychicznego5. Wspieranie studentów bez orzeczeń6. Udział w pracach legislacyjnych7. Stworzenie pracowni tyfloinformatycznej8. Utworzenie lektoratu języka polskiego dla osób niesłyszących9. Zorganizowanie transportu

Źródło: opracowano na podstawie (KRASP, 2017).

W analizie dobrych praktyk w zakresie wsparcia OzN na publicznych uczelniach ekonomicznych – w tym przypadku realizowanych w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, wymienia się (Jelonek, 2023):

- koordynację „Krakowskich Dni Integracji” – celem cyklicznie organizowanego wydarzenia jest integracja i zwiększenie świadomości środowiska akademickiego na temat zagadnień i wyzwań dotyczących niepełnosprawności. Podczas Krakowskich Dni Integracji organizowane są wydarzenia o charakterze rekreacyjnym i sportowym, konferencje, warsztaty, szkolenia, panele dyskusyjne oraz wręczane są nagrody „Integralia” dla osób i organizacji zasłużonych w pomocy osobom z niepełnosprawnościami;
- KatPON (Katedra Przyjazna Osobom z Niepełnosprawnością) – projekt certyfikacji katedr przyjaznych osobom z niepełnosprawnościami;
- kurs języka migowego dla pracowników uczelni;
- dodatkowe/alternatywne zajęcia wychowania fizycznego – w tym zajęcia basenowe oraz laserowe strzelectwo dźwiękowe;
- działanie Centrum Wsparcia Psychologicznego – polegające na świadczeniu krótkoterminowej pomocy psychologicznej osobom doświadczającym problemów emocjonalnych i sytuacji psychologicznie trudnych;
- projekt „UEK Dostępny dla wszystkich” – jego celem jest wsparcie zmian organizacyjnych i podnoszenie świadomości i kompetencji kadry akademickiej w zakresie niepełnosprawności.

Inicjatywy i rekomendacje dotyczące OzN są również podejmowane na poziomie międzynarodowym. Przykładem jest strategia przyjęta przez Komisję Europejską: *Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030*

(*Union of Equality*, 2021). Dokument przedstawia plan działania w różnych obszarach, w których istnieje potrzeba systemowego wsparcia OzN. Jednym z nich jest edukacja. W strategii uwypuklona jest potrzeba działań wspierających inkluzywność, która pozwoliłaby OzN na uczestnictwo w procesie edukacyjnym na każdym szczeblu.

Pomimo podejmowanych działań i wdrażanych programów, systematyczna analiza literatury opisującej bariery, które napotykają SzN wykazała, że pomimo znacznego wzrostu obecności SzN i opracowanych do tej pory strategii, pełna integracja nie została osiągnięta (Fernández-Batanero i in., 2022). Przedstawione dane dotyczące SzN, rekomendacje projektowania programów zwiększających inkluzywność szkół wyższych oraz już istniejące rozwiązania w zakresie wspierania OzN w systemie edukacji stały się punktem odniesienia w przeprowadzonych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie badaniach dotyczących sytuacji SzN.

6.3. Metody badania i źródła danych

Prezentowane wyniki badań stanowią wynik pierwszego etapu prac w ramach projektu „UEK Dostępny dla wszystkich” (realizowanego w latach 2020-2023 na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie i finansowanego ze środków EFS. Gromadzenie danych w ramach pierwszego etapu prac trwało od listopada 2021 do stycznia 2022. Jego celem było poznanie sytuacji SzN w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie, w tym identyfikacja barier, które napotykają w trakcie studiowania. Badania zostały zrealizowane w formule mieszanej z zastosowaniem strategii sekwencyjnej eksplanacyjnej. W pierwszym kroku przeprowadzono badania ilościowe wśród SzN.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety w formie online, dystrybuowany do wszystkich studentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, którzy przedstawili w Biurze ds. Osób z Niepełnosprawnościami orzeczenie o niepełnosprawności. Wykorzystane zostały trzy kanały komunikacji: uczelniany system dystrybucji informacji (mailing prowadzony przez Centrum Informatyki UEK), Uniwersytecki System Obsługi Studentów (USOS) oraz platforma MSTeams. Formularz ankiety przygotowany był za pomocą narzędzia Google Form. Jego wybór podyktowany był znajomością tego narzędzia przez studentów. Dodatkowo, przy wsparciu Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON) UEK, zorganizowano spotkania dla osób Głuchych (z tłumaczem języka migowego), podczas których zaproszono ich do udziału w badaniu i udzielono niezbędnego wsparcia przy wypełnianiu ankiety. Osobami badanymi byli studenci z niepełnosprawnościami uczestniczący w kształceniu w formie stacjonarnej i niestacjonarnej na UEK. Według stanu na 31 grudnia 2021 r., 154 studentów posiadało ważne orzeczenia o niepełnosprawności zarejestrowane w systemie USOS UEK. Ankiety wypełniło 45 osób, co stanowi stopę zwrotu na poziomie 29%.

Drugi etap badania miał charakter jakościowy. W jego ramach przeprowadzono indywidualne wywiady pogłębione zarówno z pracownikami BON UEK, jak również SzN. Pytania w zaprojektowanym scenariuszu wywiadu służyły pogłębieniu odpowiedzi uzyskanych z danych ankietowych. Następujące wątki (obszary) zostały poruszone podczas rozmów ze studentami:

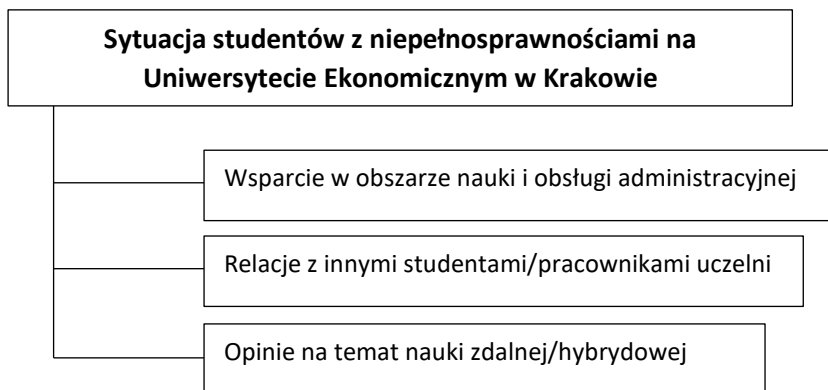
- ocena znaczenia poszczególnych czynników wpływających na sytuację osób z niepełnosprawnościami na uczelniach wyższych;
- poznanie indywidualnych wyzwań związanych z pojęciem studiowania;

- poznanie opinii na temat udogodnień dostępnych na uczelni;
- uszczegółowienie odpowiedzi dotyczących czynników wspierających i hamujących postawy przedsiębiorcze wśród studentów z niepełnosprawnościami.

Perspektywa studentów została uzupełniona opiniami osób pracujących w biurze BON Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie. Celem wywiadów pogłębionych z tą grupą pracowników było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie wyzwania wiążą się z pracą z osobami z niepełnosprawnościami w opinii pracowników BON?
- Jakie są podstawowe wyzwania związane ze studiowaniem osób z niepełnosprawnościami?
- Które aktywności podejmowane przez BON uznają za przynoszące najwięcej korzyści studentom z niepełnosprawnościami?
- Jakich zasobów/ udogodnień brakuje pracownikom BON, aby skutecznej/ efektywnej świadczyć pomoc studentom z niepełnosprawnościami?
- Jak pracownicy BON postrzegają nastawienie przedsiębiorcze studentów z niepełnosprawnościami w porównaniu do studentów pełnosprawnych (czy dostrzegana jest różnica, a jeśli tak – z czego ona może wynikać)?

W ramach części jakościowej przeprowadzono sześć wywiadów ze studentami oraz trzy wywiady z pracownikami BON. Wyniki przeprowadzonej analizy zostały przedstawione w podziale na trzy główne obszary przedstawione na rysunku 6.1.



Rysunek 6.1. Sytuacja studentów z niepełnosprawnościami UEK – obszary analizy

Źródło: opracowanie własne.

6.4. Wsparcie studentów z niepełnosprawnościami w obszarze nauki i obsługi administracyjnej

Jak zostało wyżej zaznaczone, szkoły wyższe, w tym Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, wdrażają szereg programów i działań, których zadaniem jest wsparcie edukacyjne SzN i zapewnienie równego dostępu i możliwości zdobywania wiedzy. Część inicjatyw ma charakter finansowy, część pozafinansowy. Finansowe formy wsparcia związane są przede wszystkim z możliwością otrzymywania stypendium socjalnego. Do pozafinansowych narzędzi dostępnych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie należą:

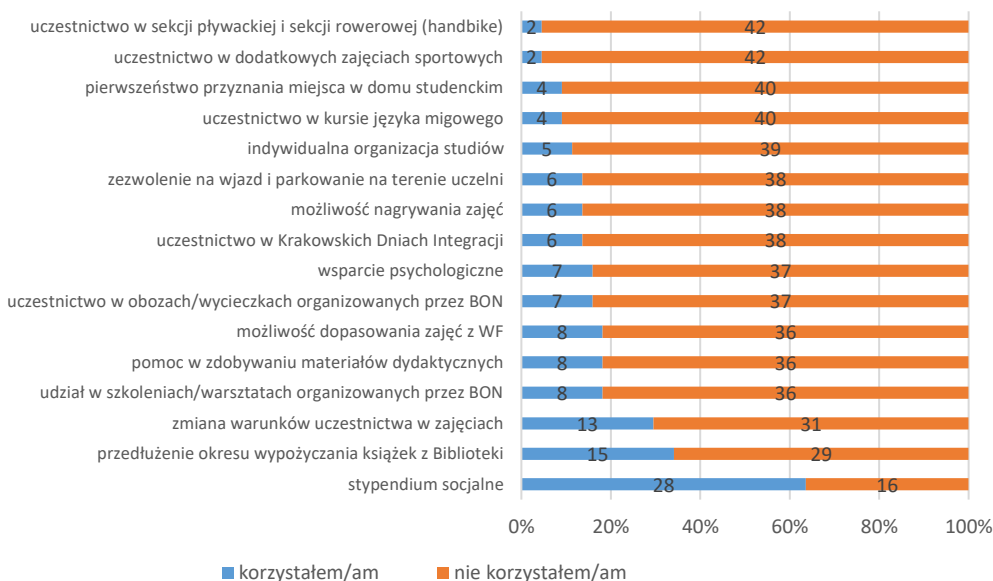
- zmiana warunków uczestnictwa w zajęciach;
- indywidualna organizacja studiów;
- przedłużenie okresu wypożyczania książek z Biblioteki;
- możliwość dopasowania zajęć z Wychowania Fizycznego;
- zezwolenie na wjazd i parkowanie na terenie Uczelni;
- pierwszeństwo przyznania miejsca w domu studenckim;

- możliwość nagrywania zajęć;
- pomoc w zdobywaniu materiałów dydaktycznych niezbędnych do studiowania;
- wsparcie psychologiczne;
- kurs języka migowego;
- szkolenia i warsztaty organizowanych przez BON;
- uczestnictwo w Krakowskich Dniach Integracji;
- obozy integracyjne/wycieczki organizowane przez BON;
- zajęcia w Sekcji Pływackiej i Sekcji Rowerowej (*handbike*);
- dodatkowe zajęcia sportowe.

Zrealizowane badania pozwalają wskazać, że najczęściej SzN wykorzystują finansową formę wsparcia w postaci stypendium socjalnego (63,3% respondentów) (zob. wykres 6.3). Inne formy cieszą się zdecydowanie mniejszą popularnością. Z pozostałych, dostępnych form wsparcia najwięcej respondentów korzystało ze zmian warunków uczestnictwa w zajęciach (13 wskazań, 29,5% respondentów) i z możliwości przedłużenia okresu wypożyczenia książek z Biblioteki (15 wskazań, 34,1% respondentów).

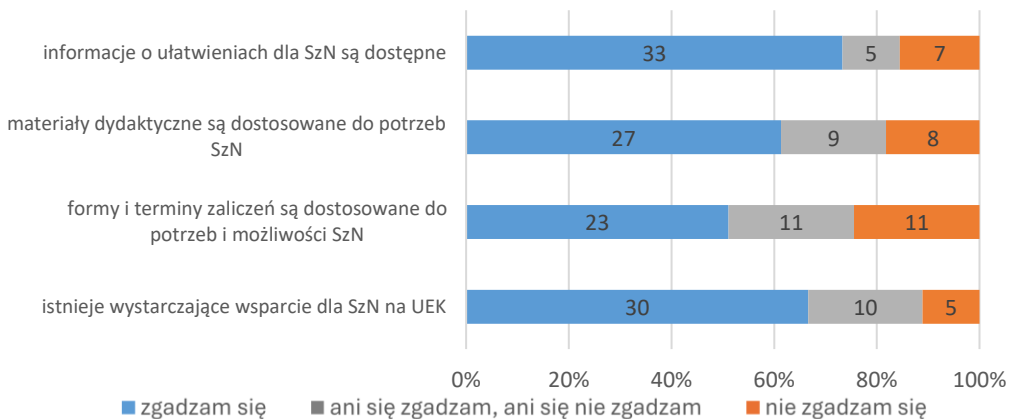
Niemniej, respondenci pozytywnie oceniają dostępną ofertę wspierającą potrzeby SzN (67% zgodziło się z opinią, że dostępna oferta jest wystarczająca – 30 wskazań) oraz w większości uznali, że informacja na temat oferowanych rozwiązań jest dla nich dostępna (73%, 33 wskazania). Większość uznała, że zarówno materiały dydaktyczne (61,4%, 27 wskazania), jak i formy oraz terminy zaliczeń (51,1%, 23 wskazania) są dostosowane do ich potrzeb i możliwości. Przy tym warto zaznaczyć, że pomimo pozytywnej oceny oferty wspierającej potrzeby SzN, w ramach każdego z obszarów poddanych analizie

ponad 1/3 badanych oceniła neutralnie bądź negatywnie istniejące wsparcie. Wyniki te wskazują na potencjalne obszary doskonalenia (zob. wykres 6.5).



Wykres 6.3. Korzystanie z dostępnych na UEK form wsparcia przez SzN (N=44)

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 6.4. Opinie SzN na temat dostępnego wsparcia

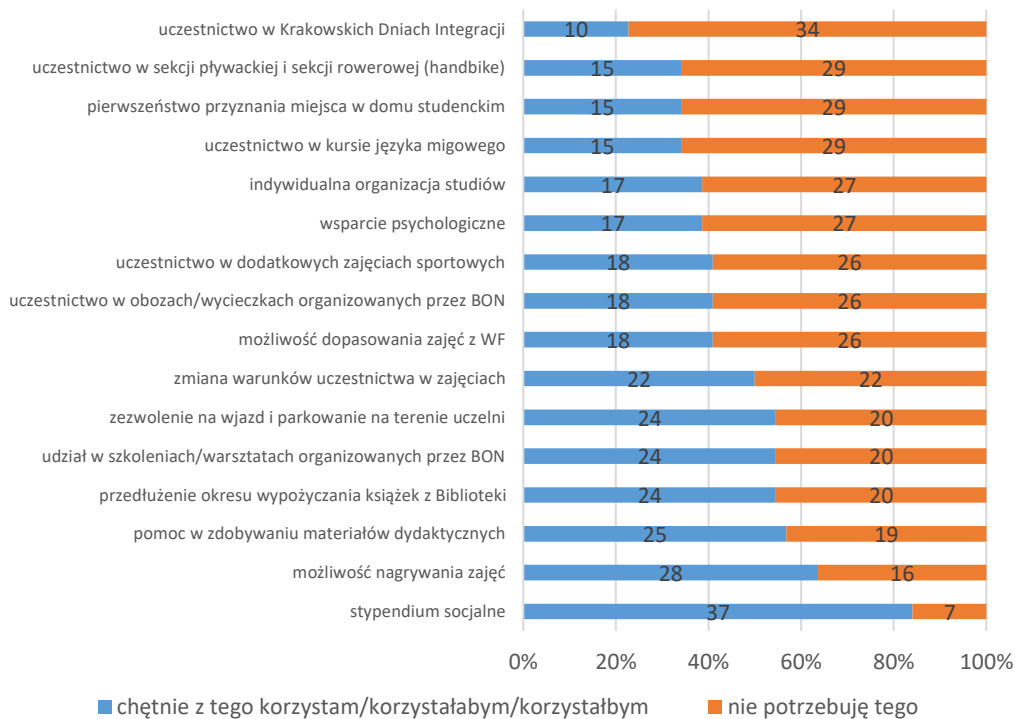
Źródło: opracowanie własne.

Opisowi sytuacji SzN oraz poznaniu stopnia wykorzystania i oceny dostępnych udogodnień towarzyszyło badanie aktualnych potrzeb. Tym samym

respondenci zostali poproszeni, niezależnie od tego czy oferowane wsparcie wykorzystują czy nie, o określenie czy chcieliby z niego korzystać, czy jest im potrzebne (zob. wykres 6.5). Ponad połowa respondentów jest zainteresowana lub chętnie korzysta z następujących form wsparcia:

- stypendium socjalne – 84,1%, 37 wskazań;
- możliwość nagrywania zajęć – 63,6%, 28 wskazań;
- pomoc w zdobywaniu materiałów dydaktycznych – 56,8%, 25 wskazań;
- przedłużenie okresu wypożyczenia książek z Biblioteki – 54,5%, 24 wskazania;
- udział w szkoleniach/warsztatach organizowanych przez BON – 54,5%, 24 wskazania;
- zezwolenie na wjazd i parkowanie na terenie uczelni – 54,5%, 24 wskazania;
- zmiana warunków uczestnictwa w zajęciach – 50%, 20 wskazań.

Najbardziej pożądaną i jednocześnie popularną formą jest wsparcie o charakterze finansowym w postaci stypendium socjalnego. Warto jednak zauważyć, że pozostałe, najbardziej pożądane przez studentów formy wsparcia w zdecydowanej większości dotyczą organizacji procesu studiowania a w mniejszym stopniu integracji ze środowiskiem (zob. wykres 6.5).



Wykres 6.5. Ocena przydatności form wsparcia dostępnych dla SzN (N=44)

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane wyniki z jednej strony mogą świadczyć o braku konieczności korzystania z udogodnień dostępnych dla SzN, z drugiej mogą być objawem niechęci wykorzystywania przywilejów. Jak zauważył jeden ze studentów podczas wywiadu: „*staram się nie korzystać z oświadczenia o niepełnosprawności*” (SzN6). Pracownicy BON, zwracali jednak uwagę na konieczność wsparcia tej grupy, szczególnie w obszarze psychologicznym oraz doradztwa zawodowego. Potrzebę tę w najlepszy sposób uzasadnił jeden z pracowników BON:

„[Istnieje] potrzeba (...) w obszarach psychologicznego wsparcia – asertywność, pewność siebie. Choć osoby idące na studia to już

wyselekcjonowana grupa osób, szczególnie pod względem cech psychicznych – [warto, aby pracowali nad elementami takimi jak] pewność siebie, odwaga”.

BON2

Najważniejszym efektem programów adresowanych do zapobiegania i rozwiązywania problemów wynikających z DEI jest stworzenie środowiska zapewniającego równy dostęp do edukacji. W trakcie badania, respondenci zostali poproszeni o opinię na temat stwarzania przez UEK równych szans zdobywania wiedzy dla SzN. Wyniki wskazują, że ponad 70% studentów uważa, że studiując na UEK mają równe szanse ze studentami bez niepełnosprawności w zdobywaniu wiedzy i umiejętności (71,1%, 32 wskazania).

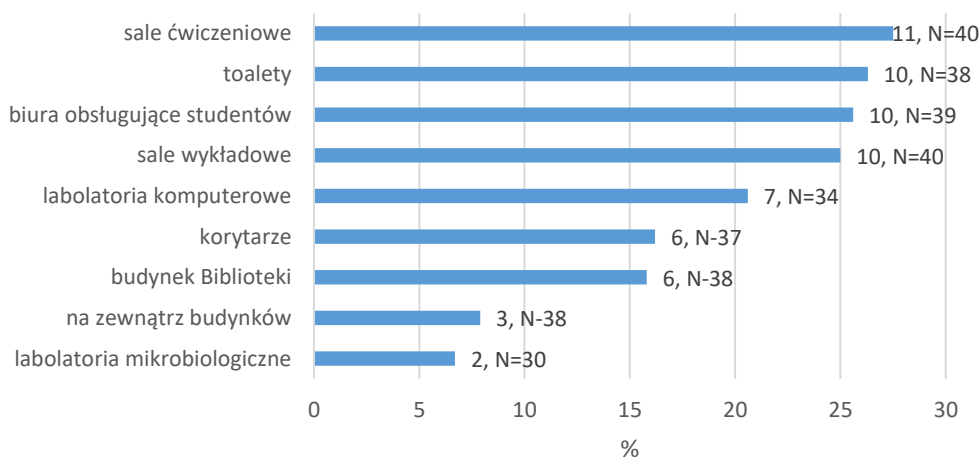
W opracowaniach naukowych i raportach przedstawiających sytuację SzN jednym z często poruszanych wątków są występujące na kampusach uczelni bariery architektoniczne. W przypadku niektórych rodzajów niepełnosprawności mogą one w znaczący sposób utrudnić lub w skrajnych przypadkach uniemożliwić OzN studiowanie. Respondenci podkreślali, że lokalizacja i organizacja kampusu UEK jest dużym ułatwieniem dla OzN:

„Kampus w jednym miejscu – architektonicznie świetnie dla SzN. Łatwy dostęp i możliwości załatwienia wszystkiego w jednym miejscu”.

SzN5

Pomimo faktu, że w wynikach badań jakościowych i ilościowych dostępność architektoniczna UEK została oceniona pozytywnie, nie należy bagatelizować głosów wskazujących obszary wymagające ulepszeń. Na wykresie 6.6 przedstawiony został odsetek respondentów identyfikujących bariery

architektoniczne w podziale na poszczególne przestrzenie kampusu. Obliczenia zostały wykonane z wyłączeniem odpowiedzi osób, które określiły, że nie korzystają/korzystały z poszczególnych przestrzeni, stąd każdorazowo w poszczególnych stwierdzeniach liczba N była różna.



Wykres 6.6. Identyfikacja barier architektonicznych w przestrzeniach UEK

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej trudności zauważalnych było przez respondentów w salach ćwiczeniowych. Ze względu na specyfikę tej formy prowadzenia zajęć, konieczne jest np. przemieszczanie się podczas pracy w grupach, zmiana układu ustawienia stołów. Uwaga ta pojawiła się zarówno w wywiadach prowadzonych ze studentami, jak i pracownikami BON. Dodatkowo, pracownicy BON zwrócili uwagę na konieczność kontynuacji działań zwiększających dostępność uczelni poprzez unowocześnianie struktury nawigacyjnej, w tym oznaczanie sal np. alfabetem Braille’a czy z wykorzystaniem dostępnych technologii np. Bluetooth.

Relacje z innymi studentami/pracownikami uczelni

Jednym z ważnych obszarów analizy sytuacji SzN są relacje z innymi grupami, w środowisku, w którym funkcjonują. Literatura przedmiotu wskazuje, że badanie postaw wobec OzN jest częstym przedmiotem analiz (Szumski i in., 2020). W opisywanym badaniu respondenci zostali poproszeni o opinie na temat doświadczanych trudności w tym obszarze, które wynikają m.in. z braku zrozumienia czy tolerancji. Ponad $\frac{3}{4}$ badanych (77,8%, 35 wskazań) uznała, że podczas studiów nie spotkała się z brakiem tolerancji ze strony którejkolwiek z grup: innych studentów, prowadzących zajęcia, obsługi administracyjnej czy pracowników obsługi. Głosy wskazujące występowanie problemów w relacjach z innymi, choć zdecydowanie rzadsze, dotyczyły najczęściej innych studentów (13,4%, 6 wskazań) oraz prowadzących zajęcia (11,1%, 5 wskazań). Przedstawione wyniki można traktować jako uzupełnienie odpowiedzi na wyżej zaprezentowane pytania dotyczące uwzględniania przez prowadzących potrzeb i możliwości SzN poprzez dostosowanie materiałów czy terminów zaliczeń. Wątek ten został pogłębiony podczas badań jakościowych, w ramach których studenci nie identyfikowali trudności w opisywanym obszarze. Najczęściej występujące wypowiedzi można zilustrować za pomocą słów jednego z badanych:

„Prowadzący rozumieją problemy SzN i pomagają je rozwiązać. Jest na moim kierunku wysoka świadomość potrzeb SzN. Pomoc jest oferowana w sposób naturalny.”

SzN4

Dodatkowo, w ramach wywiadów pogłębionych, SzN często zwracali uwagę, iż dużym wsparciem i pomocą w studiowaniu są dla nich inni studenci, również ci z wyższych lat:

„Spotkania ze studentami z wyższych lat [stanowią wsparcie], wyjaśnienie spraw formalnych i prezentacja, co jest gdzie, jak załatwiać sprawy uczelniane – bardzo pomocne”

SzN3

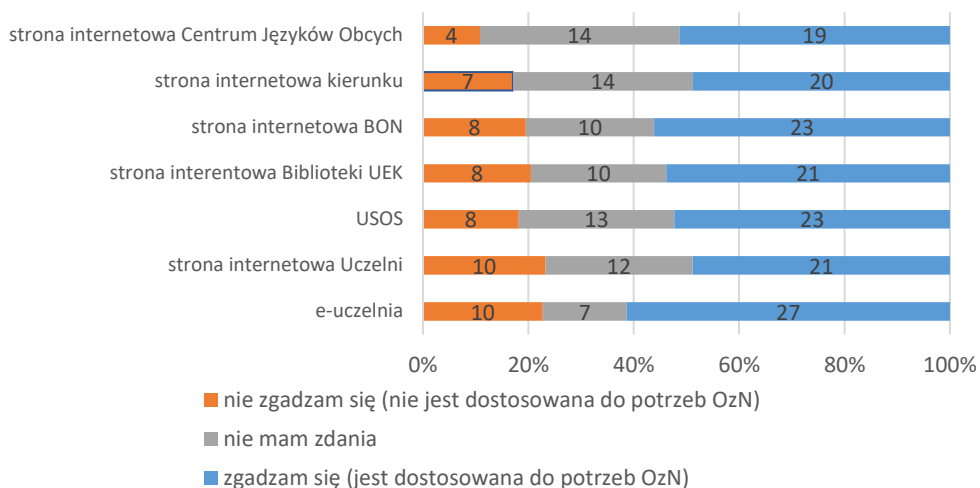
Opinie na temat nauki zdalnej/hybrydowej

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne argumenty w dyskusji dotyczącej korzyści i zagrożeń wynikających z wykorzystywania nauczania na odległość w przypadku studentów z niepełnosprawnościami (Al-Zboon & Al-Dababneh, 2022; Colombo & Santagati, 2022; Dumitru, 2023; Figard & Carberry, 2022; Moriña i in., 2023; Poobrasert i in., 2022; Reyes i in., 2022). Rozważania stały się bardzo istotne podczas trwania pandemii COVID-19, szczególnie kiedy nauczanie na odległość było jedyną możliwą formą świadczenia usług edukacyjnych. W rozważaniach na temat dostępności pojawiają się argumenty o wyłączającym wpływie technologii na edukację OzN, jeśli nie jest ona projektowana w sposób uniwersalny, z uwzględnieniem potrzeb i możliwości różnych grup (Jiménez-Lara i in., 2021). Dodatkowo, zwraca się uwagę na pojawiające i pogłębiające się problemy natury psychologicznej i komunikacyjnej wynikające z kontaktu pośredniego (z wykorzystaniem technologii) wpływającego na poczucie izolacji i dystansu społecznego. Z drugiej strony wykorzystanie technologii w procesie kształcenia może ułatwiać studiowanie OzN, wpływając na ich frekwencję i aktywność podczas zajęć online. J.I. Reyes i współpracownicy przeprowadzili

systematyczny przegląd literatury na temat rozwiązań wykorzystywanych w nauczaniu zdalnym SzN (Reyes i in., 2022). W ramach przeprowadzonych analiz wskazali cztery obszary będące przedmiotem badań w kontekście nauki zdalnej OzN:

- dostępność (w wymiarze technologicznym i pedagogicznym);
- wsparcie (związane z praktyką pedagogiczną, zapewnianiem technologii wspomagających, wsparciem technicznym i promowaniem dobrostanu zarówno w kontekście psychologicznym, jak i emocjonalnym);
- socjalizację (zarówno w kontekście kontaktu z rówieśnikami, kadrą akademicką jak i innymi pracownikami uniwersytetu);
- oraz osiągnięte przez SzN wyniki (opisywane zarówno poprzez wskaźniki, jak i samoocenę SzN) (ibidem).

Celem przeprowadzonych na UEK badań było przedstawienie ocen respondentów dotyczących narzędzi wspierających naukę i obsługę zdalną studentów oraz poznanie ich opinii na temat tej formy nauczania i obsługi administracyjnej. Na wykresie 6.7 przedstawione zostały opinie na temat dostosowania narzędzi cyfrowej obsługi studentów do potrzeb OzN.



Wykres 6.7. Ocena dostosowania narzędzi cyfrowej obsługi studentów do potrzeb osób z niepełnosprawnościami

Źródło: opracowanie własne.

Opinie na temat dostosowania stron internetowych Uniwersytetu, stron kierunków oraz strony internetowej BON są w większości pozytywne. Respondenci uważają, że strony te są dostosowane do korzystania przez OzN. W przypadku strony internetowej Uniwersytetu jest to 21 wskazań (46,7% respondentów), w przypadku stron kierunków jest to 20 wskazań (44,4% respondentów), w przypadku BON 23 wskazania (51,1% respondentów). Warto jednak podkreślić, że w przypadku wszystkich badanych stron istniał spory odsetek osób, które nie miały ani pozytywnego, ani negatywnego zdania na temat dostosowania analizowanych stron.

Podczas badania, respondenci zostali również poproszeni o wyrażenie preferowanego sposobu nauki (zdalny vs. stacjonarny) oraz obsługi i wsparcia studentów. Wyniki wskazują, że szczególnie w przypadku wykładów, preferowany jest zdalny sposób prowadzenia zajęć. Taką formę realizacji wykładów jako pożądaną wskazało 33 respondentów (73,3%), a tylko 5 osób

było odmiennego zdania (11,1% respondentów). W przypadku pytania o formę ćwiczeń/konwersatoriów odpowiedzi nie były jednoznaczne: opinie respondentów rozłożyły się prawie po połowie. 42,2% respondentów zgodziło się z opinią, że ćwiczenia/konwersatoria powinny być prowadzone zdalnie (19 wskazań), a przeciwnego zdania było 20 badanych (44,4%). SzN uważają, że podczas ćwiczeń istotnym elementem nabywania wiedzy i umiejętności jest praca w grupach, która podczas zajęć zdalnych jest ograniczona. Jak podsumował jeden z badanych w trakcie wywiadu:

„Ćwiczenia powinny być stacjonarne, nawet mimo niedogodności i pracy na tablicy. Lepsza współpraca, możliwość dopytania itd.”

SzN2

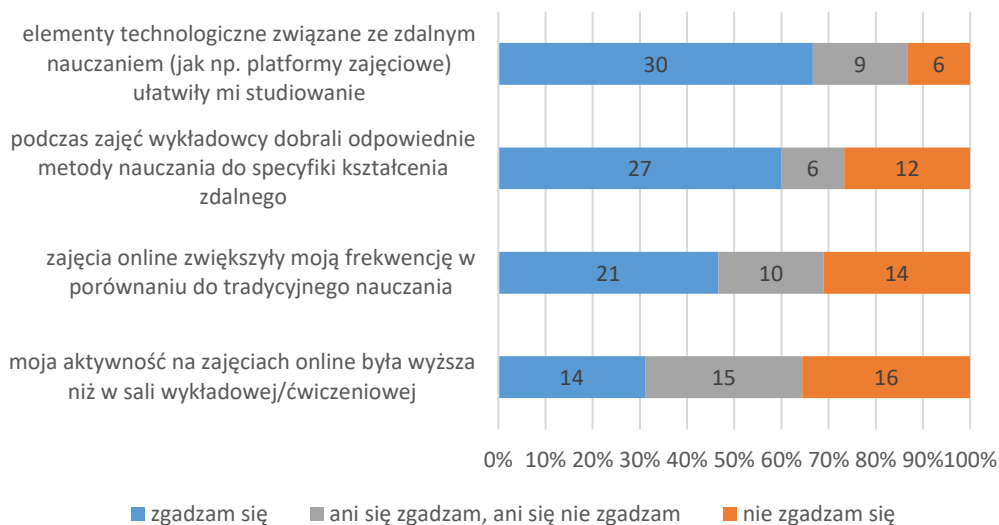
Nieznacznie bardziej konkluzywne były odpowiedzi na pytanie dotyczące lektoratów. W tym przypadku większość studentów odpowiedziała, że zgadza się z opinią o chęci odbywania lektoratów zdalnie (57,8%, 26 wskazań).

Co interesujące, znaczna część badanych studentów nie ma zdania na temat zdalnej formy udzielania pomocy i wsparcia studentom z niepełnosprawnościami – 35,5%, tj. 16 wskazań. 17 (37,8%) respondentów uważa, że tego rodzaju wsparcie powinno być realizowane w formule zdalnej, natomiast 12 (26,7%) spośród badanych studentów jest odmiennego zdania i nie zgadza się opinią o możliwości wprowadzenia zdalnego wsparcia dla SzN. W ramach prowadzonych wywiadów, badani bardziej jednoznacznie opowiadali się za zwiększeniem obsługi administracyjnej studentów świadczonej w sposób zdalny. Argumentem na rzecz takiego rozwiązania była szybkość załatwiania spraw oraz mniejszy stres odczuwany przez SzN, co najlepiej przedstawił w swojej wypowiedzi jeden z badanych:

„Załatwianie spraw w sposób zdalny zmniejsza stygmatyzację i podnosi komfort (...). Przedstawianie działa raczej z automatu, ale brak konieczności spotkania sprawia, że [SzN] mniej się stresuje itd.”

SzN3

W kontekście toczącej się dyskusji na temat wad i zalet nauczania zdalnego w przypadku OzN, interesującym wątkiem podjętym w badaniach była ocena jakości kształcenia zdalnego po doświadczeniach z okresu pandemii COVID-19. Studenci zostali poproszeni o ocenę czterech stwierdzeń odnoszących się do doświadczeń z nauki zdalnej (zob. wykres 6.8). Ponad połowa (66,6%) uznała, że elementy technologiczne ułatwiły im studiowanie. Pozytywnie ocenione zostały również działania samych nauczycieli akademickich. Według 60% respondentów (27 wskazań) podczas zajęć wykładowcy dobrali odpowiednie metody nauczania do specyfiki kształcenia zdalnego. Przedstawione wyniki ukazują, że zajęcia online nieznacznie zwiększyły frekwencję w porównaniu do tradycyjnego sposobu nauczania. Zgodziło się z tą opinią 21 respondentów (46,7%), 10 studentów (22,2%) nie miało zdania, 14 osób (31,1%) uznało, że ich frekwencja nie zwiększyła się. Natomiast wprowadzenie zajęć w wersji zdalnej nie zwiększyło aktywności studentów.



Wykres 6.8. Ocena SzN jakości zdalnej formy kształcenia oraz obsługi studentów

Źródło: opracowanie własne.

Ocena nauczania zdalnego w zdobywaniu wiedzy i kompetencji SzN nie była jednoznaczna również w opinii pracowników BON. W rozmowach podkreślali oni zarówno pozytywne, jak i negatywne elementy związane z nauczaniem zdalnym. Do pozytywnych zaliczyli wygodę uczestnictwa w zajęciach, brak konieczności przemieszczania się, możliwość łatwego nagrania zajęć oraz mniejsze trudności z organizacją tłumacza języka migowego (który nie musi być dostępny na miejscu). Podkreślali jednocześnie, że nauczanie zdalne spowodowało w przypadku SzN znaczne ograniczenie kontaktów społecznych, co skutkowało niejednokrotnie pojawieniem się trudności w komunikacji i wycofaniem się przez niektóre OzN z życia społecznego.

6.5. Podsumowanie

Wspieranie OzN jest procesem wdrażania przez uczelnie rozwiązań adresowanych do problemów wynikających z DEI. Wyniki badań ukazujące sytuację SzN Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, przedstawione w kontekście wyzwań związanych z edukacją inkluzywną, pozwalają sformułować rekomendacje i wskazać kierunki rozwoju istniejących na Uniwersytecie inicjatyw. Wśród nich można wymienić:

1. Poprawienie strony internetowej i systemów obsługi SzN. Dotyczy to zarówno ogólnorozumianej obsługi studentów, jak również konkretnych i specyficznych potrzeb SzN. Studenci zwracają uwagę na możliwość zwiększenia intensywności obsługi z wykorzystaniem narzędzi internetowych zarówno w zakresie procesu kształcenia, jak i obsługi formalnej.
2. Zapewnienie wsparcia zwiększającego poczucie sprawstwa i wiary we własne umiejętności. Przydatne temu mogą być dodatkowe formy jak programy mentoringowe i coachingowe, warsztaty z praktykami itp.
3. Aktualizacja rodzajów wsparcia pod kątem wyrażonego zapotrzebowania na określone formy przez studentów i pracowników UEK.
4. Wprowadzenie usługi w formie doradztwa zawodowego dla OzN, ponieważ SzN mogą postrzegać swoje ograniczenia wynikające z niepełnosprawności jako istotne bariery w wybraniu oczekiwanej ścieżki kariery.
5. Poprawę informowania SzN o ofercie uczelni. Odpowiedzi wskazujące na brak wiedzy o nich powoduje, że dotychczasowe kanały komunikacyjne nie zawsze są skuteczne.

6. Większe zaangażowanie studentów w życie akademickie można uzyskać poprzez promocję organizacji studenckich działających na UEK oraz organizacji obywatelskich aktywnych w środowisku akademickim Krakowa, jak też organizację wydarzeń o charakterze integracyjnym w UEK w tym we współpracy z innymi uczelniami.

Podstawą rozwoju nowoczesnych społeczeństw jest dostęp do wiedzy a jako miarę rozwoju można potraktować stosunek do grup narażonych na wykluczenie społeczne (Kilian, 2016, s. 265) i umiejętność projektowania rozwiązań włączających, zapewniających im równe szanse dostępu do uczestnictwa w życiu społecznym we wszystkich jego obszarach, w tym w edukacji. Zaprezentowane wyniki badań i rekomendacje wynikające z przeprowadzonych analiz obrazują zarówno opinie SzN i pracowników BON Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie na temat postrzeganych barier studiowania OzN oraz dostępnych udogodnień, ale również pozwoliły nakreślić potrzeby wynikające z uwzględniania DEI w organizacji procesu kształcenia. Tym samym zaprezentowane rozważania wpisują się w dyskusję związaną z politykami publicznymi i działaniami nakierowanych na integrację społeczną oraz edukację SzN.

Bibliografia

- Al-Zboon E., & Al-Dababneh K. (2022). COVID-19 and the status of remote learning for students with disabilities in Jordan: The learned lessons. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 37(1), 154–165.
- Aniscow M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134.
- Chen A. (2017). Addressing Diversity on College Campuses: Changing Expectations and Practices in Instructional Leadership. *Higher Education Studies*, 7(2), 17.

- Colombo M., & Santagati M. (2022). The Inclusion of Students with Disabilities: Challenges for Italian Teachers During the Covid-19 Pandemic. *Social Inclusion, 10*(2).
- Dumitru C. (2023). Distance Learning and Higher Education Hybridization. [w:] A. Nayyar, J. Żywiołek, J. Rosak Szyrocka, & M. Naved, *Advances in Distance Learning in Times of Pandemic* (1st ed., pp. 237–271). Chapman and Hall/CRC.
- El-Amin A. (2022). *Implementing Diversity, Equity, Inclusion, and Belonging Management in Organizational Change Initiatives*.
- Esty K.C., Griffin R., & Hirsch M.S. (1995). *Workplace diversity: A manager's guide to solving problems and turning diversity into a competitive advantage*. Adams.
- Fernández-Batanero J.M., Montenegro-Rueda M., & Fernández-Cerero J. (2022). Access and Participation of Students with Disabilities: The Challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(19), 11918.
- Figard R., & Carberry A. (2022). Virtual Learning Accessibility Barriers Experienced by Engineering Students with Disabilities in the Wake of the COVID-19 Pandemic. *2022 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–4.
- Harris C., Switzer E., & Gowe W.S. (2017). The Diversity Partners Project: Multi-systemic knowledge translation and business engagement strategies to improve employment of people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 46*(3), 273–285.
- Jelonek M. (2023). Polityka edykacyjna wobec osób z niepełnosprawnościami—Przykład szkolnictwa wyższego, [w:] M. Ćwiklicki, A. Pacut, & M. Małecka-Łyszczek (red.), *Polityki publiczne w Polsce na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Stan i rekomendacje w obszarze społecznym, edukacyjnym i zatrudnienia* (s. 50–98). Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Jiménez-Lara A., Huete-García A., & Díaz-Velázquez E. (2021). Students with Disabilities in the Digital Society: Opportunities and Challenges for Inclusive Education, [w:] J. M. Muñoz-Rodríguez (red.), *Identity in a Hyperconnected Society* (s. 127–138). Springer International Publishing.
- Kilian M. (2016). Studenci z niepełnosprawnościami: Doświadczenia, potrzeby, wyzwania. *Forum Pedagogiczne, 1*, 265–282.
- KRASP (2017). *Dobre praktyki w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnościami w szkołach wyższych. Nowe przepisy o szkolnictwie wyższym – wyciąg z Ustawy 2.0* (Dodatek do KSSN 2(17)/2017). Komisja ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy KRASP.
- Marques J., & Dhiman S. (red.). (2022). *Leading with diversity, equity and inclusion: Approaches, practices and cases for integral leadership strategy*. Springer.

- Marter R., Sulima P., Haberla M., Socha Z., Krysiński D., Szymczak S., Kotliński A., Sawicki J., Bogucki J., & Kocki J. (2020). *Raport z badań jakościowych dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnością w zakresie dostępu do edukacji akademickiej w Polsce*. Fundacja Neuron+.
- Maznorbalia A.S., Ismail Z., & Hussein Z. (2021). A content analysis on diversity and person with disabilities in CSR-awarded companies in Malaysia. *Social and Management Research Journal*, 18(2), 99–113.
- Moriña A., Carballo R., & Castellano-Beltran A. (2023). A Systematic Review of the Benefits and Challenges of Technologies for the Learning of University Students With Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 016264342311753.
- NIK (2018). *Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych. Lata 2015–2018*. Najwyższa Izba Kontroli.
- Poobrasert O., Luxsameevanich S., & Banlawanit A. (2022). Online Learning Platform for Students with Disabilities: Possible Path to Progress. *2022 XII International Conference on Virtual Campus (JICV)*, 1–4.
- Reyes J.I., Meneses J., & Melián E. (2022). A systematic review of academic interventions for students with disabilities in Online Higher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 569–586.
- Riddell S., & Weedon E. (2014). Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity. *International Journal of Educational Research*, 63, 38–46.
- Roberson Q., Ryan A.M., & Ragins B.R. (2017). The evolution and future of diversity at work. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 483–499.
- Szumski G., Smogorzewska J., & Grygiel P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, 103685.
- Tamtik M., & Guente M. (2020). Policy Analysis of Equity, Diversity and Inclusion Strategies in Canadian Universities – How Far Have We Come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 41–56.
- Thanem T. (2008). Embodying disability in diversity management research. *Equal Opportunities International*, 27(7), 581–595.
- Union of equality: Strategy for the rights of persons with disabilities 2021-2030*. (2021). Publications Office of the European Union.
- Wolbring G., & Lillywhite A. (2021a). Equity/Equality, Diversity, and Inclusion (EDI) in Universities: The Case of Disabled People. *Societies*, 11(2), 49.

Rozdział 7. Powiązanie edukacji osób z niepełnosprawnościami z rynkiem pracy – przegląd wybranych polskich i zagranicznych dobrych praktyk

7.1. Wprowadzenie

Wsparcie osób z niepełnosprawnościami (OzN) w szkolnictwie wyższym – zgodnie z regułą uczenia się przez całe życie – nie powinno ograniczać się wyłącznie do okresu w trakcie studiów. Wręcz przeciwnie, szkoły wyższe powinny w swoich działaniach ukierunkowywać uczniów szkół średnich, ukazując im możliwości i rozpoznając ich potrzeby. Ponadto, niezwykle istotne wydaje się także wsparcie absolwentów szkół wyższych – nie tylko poprzez rozbudowę oferty klubów absolwentów i badanie ich losów, ale także udział uniwersytetu w procesie ich integracji z rynkiem pracy. Naturalnym rozwiązaniem w tym obszarze wydają się być uniwersyteckie centra karier, a także organizacje akademickie skupiające studentów z niepełnosprawnościami. Jednocześnie warto rozpoznać inne grupy interesariuszy oraz stosowane przez nich rozwiązania, którzy mogą mieć kluczową rolę we wspieraniu tranzycji studentów z niepełnosprawnościami na rynek pracy.

Ze względu na powyższe celem głównym niniejszego rozdziału jest rozpoznanie dobrych praktyk uczelni dotyczących wspierania aktywności

zawodowej osób z niepełnosprawnościami i ich skutecznego przejścia na rynek pracy. Podjęta analiza służy:

1. Identyfikacji rozwiązań, które powinny uruchomić, poprawić, „udrożnić” szkoły wyższe w Polsce w celu stworzenia przestrzeni do współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym w zakresie aktywizacji zawodowej studentów z niepełnosprawnością.
2. Identyfikacji interesariuszy, którzy mogą podjąć współpracę ze szkołami wyższymi i znacząco przyczynić się do skutecznego wejścia na rynek pracy osób z niepełnosprawnością.

Dodatkowym celem, o charakterze aplikacyjnym, jest rozpoznanie możliwości wykorzystania zidentyfikowanych rozwiązań w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie.

W niniejszym rozdziale dokonano analizy rozwiązań dotyczących aktywizacji zawodowej studentów z niepełnosprawnością stosowanych w ośrodkach zagranicznych i krajowych.

Prezentowane poniżej ustalenia i wnioski stanowią wynik przeprowadzonych badań własnych wykorzystujących dane zastane oraz pierwotne.

7.2. Zarys problematyki

Badania prowadzone w latach 2009-2010 wskazywały, że osoby z niepełnosprawnościami z wyższym wykształceniem były prawie dwukrotnie częściej zatrudniane (27%) niż osoby niepełnosprawne z wykształceniem średnim ogólnokształcącym (14,1%) (Śleboda, 2012). Dekadę później, w 2022 r., niemal 70% absolwentów z niepełnosprawnościami znalazło

zatrudnienie (Jedynka – polskieradio.pl, 2022). Prezentowane dane nie pozostawiają wątpliwości – edukacja na poziomie szkolnictwa wyższego stanowi jeden z najistotniejszych czynników sukcesu dla aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością. Stosunkowo niewiele opracowań oraz danych udostępnianych przez instytucje wspierające OzN wskazuje jednak, jak dużo absolwentów znalazło zatrudnienie w zawodzie zgodnym z profilem studiów, jaki jest poziom ich satysfakcji zawodowej, a także jaka była rola szkół wyższych w procesie tranzycji tych osób na rynek pracy.

Głównym celem niniejszego rozdziału jest rozpoznanie dobrych praktyk dotyczących wspierania aktywności zawodowej studentów z niepełnosprawnościami i ich skutecznego przejścia na rynek pracy. W Polsce, według raportu Głównego Urzędu Statystycznego za rok 2021, w roku akademickim 2020/21 w uczelniach kształciło się 19,6 tys. osób z niepełnosprawnościami (1,6% ogólnej liczby studentów), a ukończyło je 5,2 tys. osób (1,8% ogólnej liczby absolwentów). Wśród doktorantów 3,3% stanowiły osoby z niepełnosprawnościami (0,8 tys. osób). Oznacza to, że na rynek pracy co roku trafia kilka tysięcy osób z wyższym wykształceniem, które ze względu na swoje potrzeby, mogą doświadczać trudności w znalezieniu atrakcyjnego zatrudnienia. Warto podkreślić rolę czynników społeczno-ekonomicznych, które w latach 2017-2022 sprzyjały znalezieniu zatrudnienia przez osoby poszukujące pracy. Wśród nich należy wymienić sukcesywny spadek stopy bezrobocia, które w sierpniu 2022 r. osiągnęło rekordowo niską wartość 4,8% (Bezrobocie rekordowo niskie trzeci miesiąc z rzędu. PARP przedstawia najnowszy raport z rynku pracy – PARP – Centrum Rozwoju MŚP, 2022), a także rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych umożliwiających pracę zdalną. W efekcie tych zmian liczba dostępnych ofert

pracy – w szczególności dla osób z niepełnosprawnością w stopniu lekkim – była duża. Należy jednak zadać pytanie, czy absolwenci szkół wyższych mają przy ich wyborze możliwość spełnienia swoich ambicji zawodowych oraz pracę w zawodzie, a także czy w tym procesie są wspierani przez swoje *alma mater*.

Zgodnie ze Strategią Odpowiedzialnego Rozwoju, osoby z niepełnosprawnościami stanowią zasób kapitału ludzkiego szczególnie zagrożony bezrobociem (GOV, 2022). Cele wyznaczone w Strategii obejmują dopasowanie szkolnictwa wyższego do potrzeb nowoczesnej gospodarki realizację programów kształcenia dostosowanych do oczekiwań współczesnego rynku pracy, rozwijanie sieci współpracy między szkołami wyższymi a przedsiębiorcami, zaangażowanie praktyków w proces edukacyjny (np. w zakresie oferty dydaktycznej tworzonej i realizowanej wspólnie przez uczelnie i przedsiębiorców), ewaluacji efektów kształcenia w kontekście powiązania z potrzebami gospodarki, udziału studentów niepełnosprawnych w wysokiej jakości programach stażowych i praktykach zawodowych, wsparcia centrów kształcenia praktycznego – w czym również mogą mieć udział niepełnosprawni studenci. W niniejszym rozdziale weryfikacji zostanie poddana dostępność wyżej wymienionych form wsparcia w ofercie wybranych polskich oraz zagranicznych szkół wyższych.

7.3. Edukacja włączająca

Termin „edukacja włączająca” pojawił się w literaturze pedagogicznej na początku lat 90. XX w. i bardzo szybko zdobył popularność. We współczesnej pedagogice specjalnej pojęcia tego używa się w znaczeniu deskryptywnym i preskryptywnym. W pierwszym wypadku chodzi o każdą formę wspólnej

nauki uczniów z niepełnosprawnościami i bez nich w jednej klasie. W znaczeniu drugim edukacja włączająca jest projektem reformy systemu oświatowego, który ma na celu zbudowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Zdaniem Szumskiego, koncepcję edukacji włączającej dokładniej charakteryzują następujące cechy: dostęp do szkoły dla wszystkich uczniów, zrównoważone cele kształcenia, uwzględniające harmonijny rozwój uczniów, elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów oraz wspólny program kształcenia (Szumski, 2021).

W literaturze przedmiotu znaleźć można liczne opracowania wskazujące na praktyczny wymiar dostosowania idei edukacji włączającej do specyfiki procesu edukacji w szkołach wyższych (Ślusarczyk, 2016). Idea inkluzywności – realizowana w różnych wymiarach, ukierunkowana na wyrównywanie szans – powinna być wdrażana także w akademickich centrach karier, mogących odgrywać aktywną rolę w podejmowaniu instytucjonalnych wysiłków na rzecz większej różnorodności i integracji. Warunkiem koniecznym do pełnego włączenia studentów z niepełnosprawnością w edukację w ramach szkolnictwa wyższego oraz zapewnienie im wsparcia w obszarze tranzycji na rynek pracy jest wspólna praca środowiska akademickiego nad likwidacją barier utrudniających realizację idei edukacji inkluzywnej.

7.4. Bariery w integracji studentów z niepełnosprawnością

W literaturze przedmiotu wskazano różnorodne podejścia do problematyki barier, z jakimi mierzą się studenci z niepełnosprawnością. Krzyminiewska (2008) wyróżniła bariery mentalne oraz architektoniczne. Pierwsza z nich polega na kwestionowaniu potrzeby kształcenia na poziomie wyższym osób,

których zatrudnienie w przyszłości będzie wątpliwe. Autorka wyraźnie podkreśla, że wykształcenie wyższe należy rozpatrywać nie tylko w odniesieniu do zatrudnienia, lecz przede wszystkim w odniesieniu do wzrostu jakości kapitału ludzkiego i społecznego. Po drugie zaś pokazując, że w dobie kryzysu również wielu pełnosprawnych absolwentów szkół wyższych nie znajduje zatrudnienia, co jednak nie powoduje, że poddaje się w wątpliwość sens studiowania. Druga z barier to utrudnienia architektoniczne, których doświadczają studenci z niepełnosprawnościami. Autorka, mając świadomość ograniczeń finansowych, zwróciła także uwagę na konieczność koordynacji podejmowanych inwestycji i remontów bieżących ze specjalistami w zakresie dostępności.

Inni autorzy (Kukla i in., 2011, s. 30) zwrócili uwagę na trzeci rodzaj barier – ograniczenia o charakterze społeczno-ekonomicznym, związane z miejscem zamieszkania i sytuacją finansową.

W niniejszym rozdziale przyjęto, że obok trudności o charakterze „funkcjonalnym”, wśród których wymienić można bariery architektoniczne, technologiczne, komunikacyjne (Byra, Parchomiuk, 2012), można wskazać także te o charakterze ekonomicznym, edukacyjnym oraz psychospołecznym. Ich szczegółową charakterystykę przedstawiono w tabeli 7.1.

Tabela 7.1. Utrudnienia, na jakie narażeni są studenci z niepełnosprawnościami

Utrudnienia	Charakterystyka
architektoniczne	Związane są z dostępnością architektoniczną budynków na terenie szkół wyższych.
technologiczne	Związane z brakiem możliwości korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych stworzonych z myślą o studentach pełnosprawnych, np. stron internetowych, systemów e-learningu, materiałów dydaktycznych udostępnianych przez wykładowców etc.

Utrudnienia	Charakterystyka
komunikacyjne	Związane z brakiem możliwości komunikacji bezpośredniej lub przy pomocy środków przekazu związanej z brakiem dostosowania form, treści oraz kanałów komunikacji do potrzeb osób z niepełnosprawnością.
ekonomiczne	Związane z ograniczonymi możliwościami finansowymi niepełnosprawnych studentów, niewystarczającym dofinansowaniem w formie stypendiów oraz wysokimi kosztami rehabilitacji.
geograficzne/mobilności	Utrudnienia związane z brakiem możliwości dojazdu lub przeprowadzki do ośrodków akademickich w przypadku osób z małych miejscowości, w tym także braku możliwości skorzystania z oferty akademików i domów studenckich dostosowanych do potrzeb studentów z niepełnosprawnością.
edukacyjne	Brak dostępu do niektórych zajęć (np. z wychowania fizycznego), utrudnienia w realizacji kursów w trybie indywidualnym, brak zrozumienia potrzeb edukacyjnych ze strony wykładowców.
psychospołeczne	Trudności w adaptacji w grupie rówieśniczej, brak poczucia przynależności do grupy, niezrozumienie ze strony studentów sprawnych, wyobcowanie społeczne.
psychologiczne	Obniżone poczucie własnej wartości.

Źródło: opracowanie własne.

Warto podkreślić, że żaden z przywołanych powyżej autorów nie wskazywał na trudności adaptacyjne na rynku pracy. W opinii Autorki trudności związane z poczuciem braku perspektyw zawodowych, trudności w znalezieniu satysfakcjonującej pracy zgodnej z oczekiwaniami i wykształceniem OzN, a także brak wsparcia środowiskowego w tym w zakresie, mogą stanowić istotny czynnik zniechęcający w podejmowaniu aktywności zawodowej oraz znacznie obniżyć dobrostan absolwentów.

Istotną barierą w rzetelnym diagnozowaniu sytuacji niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynku pracy jest to, że badania na temat losów absolwentów jeszcze do niedawna nie były prowadzone systematycznie.

Obowiązek monitorowania karier zawodowych absolwentów szkół wyższych został wprowadzony do polskiego systemu prawnego dopiero w roku akademickim 2011/2012, kiedy to weszła w życie ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym (2011). W publikowanych danych statystycznych dotyczących zatrudnienia absolwentów szkół wyższych z niepełnosprawnością nie uwzględnia się czynników jakościowych, związanych z poziomem satysfakcji zawodowej, a także zgodności wykonywanej pracy z wykształceniem. Stosunkowo niewiele badań poświęcono także samemu procesowi poszukiwania pracy przez niepełnosprawnych absolwentów. Wyjątkiem są obszerne badania wykonane w ramach projektu: *Od kompleksowej diagnozy sytuacji osób niepełnosprawnych w Polsce do nowego modelu polityki społecznej wobec niepełnosprawności* kierowanego przez profesor Barbarę Gąciarz. Projekt był realizowany przez Wydział Humanistyczny Akademii Górniczo-Hutniczej z Krakowa w latach 2012–2014 i finansowany przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON). Wyniki badań zostały szczegółowo omówione w monografii „Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy” (Giermanowska i in., 2015). W większości opracowań na pierwszy plan wysuwa się perspektywę pracodawców oraz absolwentów. Stosunkowo niewiele z nich dotyczy roli ośrodków akademickich w procesie aktywizacji zawodowej studentów z niepełnosprawnością – zdecydowana większość z nich odnosi się do uczelni amerykańskich (np. Brand, 2013).

7.5. Przegląd krajowych rozwiązań ułatwiających przepływ osób z niepełnosprawnościami na rynek pracy

W niniejszym punkcie przedstawiono wybrane krajowe rozwiązania ułatwiające przepływ osób z niepełnosprawnościami na rynek pracy. Jest on wynikiem analizy danych zastanych, a w szczególności ofert pracy oraz praktyk i staży znalezionych na polskich i zagranicznych stronach internetowych uniwersytetów oraz organizacji wspierających studentów z niepełnosprawnościami. Wśród nich wyróżniono i opisano:

- wybrane programy w zakresie wsparcia studentów z niepełnosprawnością poszukujących pracy stosowane przez uniwersytety w Polsce i za granicą;
- zakres i formy wsparcia oferowanego przez organizacje studenckie na rzecz studentów z niepełnosprawnością;
- wsparcie i rozwój przedsiębiorczości studentów z niepełnosprawnościami ukierunkowanej na rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej.

Należy podkreślić, że przedstawione rozwiązania stanowią jedynie przegląd wybranych – w opinii Autorki – wartościowych rozwiązań, często w formie programów i projektów, zidentyfikowanych podczas systematycznego przeglądu zasobów internetowych. Warto podkreślić, że sama dostępność informacji na temat wspomnianej oferty może stanowić barierę dla studentów z niepełnosprawnością. Wskazane w niniejszym rozdziale projekty, realizowane przez fundacje i instytucje publiczne, dedykowane są absolwentom szkół wyższych z niepełnosprawnością.

Pilotażowy Projekt „Absolwent” realizowany przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych – adresując do uczelni ofertę współpracy na rzecz

zwiększenia zatrudnienia absolwentów niepełnosprawnych – rozpoczął realizację pilotażowego programu „Absolwent” w 2016 r. Podstawą prawną uruchomienia i realizacji programu był art. 47 ust. 1 pkt 4 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Celem głównym programu było podniesienie wskaźnika zatrudnienia osób niepełnosprawnych posiadających wyższe wykształcenie. W ramach projektu w całej Polsce realizowano szereg inicjatyw ukierunkowanych na wsparcie niepełnosprawnych studentów ostatnich lat studiów oraz absolwentów szkół wyższych. Na szczególną uwagę zasługują dwa z nich: projekt „Aktywny Absolwent” oraz „Inspiratorium Kariery”. Instytut Tyflogiczny Polskiego Związku Niewidomych w latach 2018-2020 realizował ogólnopolski projekt „Aktywny Absolwent” współfinansowany ze środków PFRON, realizowany w ramach pilotażowego programu „Absolwent”. Projekt był skierowany do osób posiadających orzeczenie o umiarkowanym lub znacznym stopniu niepełnosprawności wzrokowej, będących studentami ostatniego roku lub absolwentami szkół wyższych w ostatnich dwóch latach, zamieszkujących województwo mazowieckie. W ramach projektu beneficjenci mogli skorzystać: ze szkoleń i kursów zawodowych, w tym także kursów języków obcych, usług doradztwa i coachingu, a także zrealizować płatne staże zawodowe. W 2022 r. Polski Związek Niewidomych nie prowadził kolejnej edycji projektu, a w swojej ofercie wsparcia nie uwzględnił żadnych programów dedykowanych studentom szkół wyższych. „Inspiratorium Kariery” to projekt realizowany przez Fundację Aktywności Zawodowej, w ramach kolejnej edycji programu „Aktywny Absolwent” (Fundacja Aktywności Zawodowej, 2023). Oferta była skierowana do studentów ostatniego roku lub absolwentów, w tym studiów podyplomowych,

posiadających orzeczenie o niepełnosprawności. Projekt był realizowany od grudnia 2019 r. do końca września 2023 r. W ramach projektu „Inspiratorium Kariery” oferowano: pośrednictwo zawodowe, 3-miesięczne staże zawodowe, bogatą ofertę specjalistycznych szkoleń, konsultacje z doradcą zawodowym i prawnikiem.

Fundacja Aktywizacja. Fundacja powstała w 1990 r., aby wspomóc kilkoro informatyków i matematyków poruszających się na wózkach (absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego), którzy z powodu barier komunikacyjno-architektonicznych nie mogli wykonywać swojego zawodu (*Co Robimy, Fundacja Aktywizacja, 2023*). Oferta Fundacji nie jest ograniczona wyłącznie do absolwentów szkół wyższych – z projektów zaplanowanych w latach 2022-2025, takich jak „Postaw na pracę II”, „Development Plan”, „Aktywny Start” lub „Work for All”, mogą skorzystać wszystkie osoby z niepełnosprawnością w wieku produkcyjnym. Na stronie Fundacji znaleźć można także liczne wirtualne narzędzia wspomagające aktywne poszukiwanie pracy, między innymi kreator CV, bazę ofert pracy oraz dostęp do ankiety „RealizujMY się”, umożliwiające bezpłatną konsultację z doradcą zawodowym – *jobcrafterem*. Warto także podkreślić, że Fundacja Aktywizacja prowadzi również badania pracodawców, a także monitoruje losy wszystkich osób z niepełnosprawnościami, które Fundacja Aktywizacja wsparła w podjęciu zatrudnienia. Badanie „Skuteczna aktywizacja. Barometr satysfakcji z pracy i jej oddziaływania na życie społeczno-zawodowe” monitoruje losy klientów Fundacji po 3 i 6 miesiącach od rozpoczęcia zatrudnienia. Warto przytoczyć wnioski z badań opublikowanych w 2022 r., według których osoby z niepełnosprawnościami z wyższym wykształceniem deklarowały praktycznie ten sam poziom satysfakcji (2,80 w skali sześciopunktowej), co osoby

z wykształceniem średnim (2,79 w skali sześciopunktowej). Z kolei u osób pełnosprawnych wyższe wykształcenie jest przeważnie skorelowane z wyższym poziomem satysfakcji (Byra & Parchomiuk, 2012).

Pełnomocnicy i przedstawiciele samorządów, zrzeszeń i organizacji branżowych. Warto podkreślić, że Naczelna Rada Lekarska w 2022 r. po raz pierwszy powołała pełnomocnika ds. lekarzy z niepełnosprawnościami. Stanowisko to objął pierwszy (do 2022 r.) absolwent Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, dr nauk medycznych Oleg Nowak (Infodent, 2022).

W Naczelnej Radzie Adwokackiej w 2021 r. powołana została Komisja do spraw równego traktowania (Adwokatura, 2022). W 2022 r. w ramach jej działalności zorganizowano między innymi szkolenie „Bon ton wobec osób z niepełnosprawnościami”.

Fundacja Integralia. Program „Sprawny Staż”. Fundacja Grupy ERGO Hestia Integralia od 2004 r. wspiera osoby z niepełnosprawnościami w podjęciu pracy i rozwoju kariery (Integralia, 2023). Zajmuje się także badaniem dostępności budynków, stron internetowych oraz informacji dla osób z ograniczoną sprawnością. Od kilku lat realizuje warsztaty na temat budowania relacji z osobami z niepełnosprawnościami. Do tej pory wzięło w nich udział 6 600 osób. Fundacja w 2022 r. ogłosiła uruchomienie drugiej edycji projektu „Sprawny Staż”. Program ten ma umożliwić studentom i absolwentom z niepełnosprawnościami zdobycie doświadczenia zawodowego w dużej i cenionej firmie. Warunkiem dostania się na płatny staż jest przesłanie aplikacji na wybraną ofertę i udział w procesie rekrutacji. Możliwość odbycia stażu zaoferowały przedsiębiorstwa z całej Polski, między innymi Bayer, Ikea, Siemens Healthineers oraz ERGO Hestia (*Sprawny staż | Integralia, 2023*).

W pierwszej edycji projektu zorganizowano 13 staży w różnych obszarach. Udział wzięły cztery firmy. W trzech z nich stażyści otrzymali oferty kontynuowania współpracy. Warto podkreślić, że kandydaci rekrutują się do udziału w projekcie samodzielnie poprzez formularz dostępny na stronie www – bez udziału szkół wyższych. W projekt zaangażowany jest w roli ambasadora Wojciech Sawicki, autor popularnego bloga „Life On Wheelz”.

7.6. Oferty praktyk, staży i pracy udostępniane przez strony uniwersytetów publicznych w Polsce

W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie odnoszące się do stopnia i zakresu wsparcia oferowanego przez szkoły wyższe w Polsce studentom i absolwentom z niepełnosprawnościami w zakresie aktywizacji zawodowej przeprowadzono analizę danych pozyskanych z oficjalnych portali internetowych uczelnianych biur obsługi studentów z niepełnosprawnościami. Ze względu na dużą liczbę potencjalnych podmiotów objętych badaniem, postanowiono o zawężeniu próby do laureatów konkursu Perspektywy, co roku wyłaniającego najlepsze szkoły wyższe w Polsce. Analizie poddano najlepsze uczelnie w każdej z kategorii (uniwersytety, akademie wychowania fizycznego, uczelnie pedagogiczne, uczelnie rolnicze, uczelnie techniczne). W przypadku uczelni ekonomicznych wzięto pod uwagę wszystkie 6 uczelni wyróżnionych w rankingu (*Ranking Szkół Wyższych Perspektywy 2022*). Łącznie próba badawcza objęła 20 uczelni. Na podstawie analizy zebranych danych możliwe stało się sformułowanie kilku wniosków o charakterze poznawczym. Po pierwsze, jedynie 5 analizowanych szkół wyższych na stronach dedykowanych studentom

z niepełnosprawnościami zamieszcza informacje o możliwościach odbycia staży lub praktyk dla tej grupy. O ile w przypadku niemal każdej analizowanej instytucji dostęp do informacji praktycznych dotyczących studiowania oraz oferowanych form pomocy był zapewniony, o tyle kwestie aktywizacji zawodowej poruszane są dość sporadycznie. W tytułowym obszarze można zatem wyróżnić następujące formy działania:

- udostępnianie informacji na temat ofert staży płatnych ze stron organizacji non-profit (będących operatorami programów PFRON lub realizujących projekty z innych funduszy – np. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Akademia Wychowania Fizycznego w Katowicach);
- oferowanie doradztwa zawodowego zindywidualizowanego do potrzeb OzN (np. Politechnika Gdańska);
- brak zaangażowania w proces wsparcia tranzyji studentów z niepełnosprawnościami na rynek pracy;
- współpraca z akademickimi centrami karier i wyróżnienie ofert dedykowanych studentom z niepełnosprawnością (np. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szkoła Główna Handlowa, Akademia Leona Koźmińskiego w Warszawie).

Po drugie, żadna z uczelni na swojej internetowej stronie jednostek odpowiedzialnych za wsparcie studentów z niepełnosprawnością nie komunikowała współpracy lub możliwości konsultacji zawodowych z organizacjami branżowymi lub stowarzyszeniami pracowników. Taka możliwość wydawałaby się szczególnie wartościowa w przypadku szkół wyższych o określonym profilu, kształcących specjalistów.

Po trzecie, oferowane programy wsparcia – najczęściej finansowane ze środków PFRON – mają charakter ogólny i skierowane są do dużo szerszej

grupy odbiorców, wskazując wśród kryteriów status absolwenta szkoły wyższej uzyskany nie wcześniej niż 60 miesięcy przed dniem przystąpienia do projektu lub status studenta ostatniego roku studiów. Istnieje zatem obawa, że absolwenci kierunków wysoko specjalistycznych, posiadający określony profil zawodowy, mogą nie znaleźć w ofercie interesujących ich staży. Na żadnej ze stron internetowych nie znaleziono szczegółowych informacji na temat samych programów stażowych, jak również informacji czy zaproszeń na spotkania informacyjne. Możliwe jednak, że komunikaty tego typu kierowane były bezpośrednio do studentów kwalifikujących się do udziału.

Wśród analizowanych przykładów komunikacji wsparcia w zakresie aktywizacji zawodowej poprzez strony www na szczególną uwagę zasługują przykłady Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie oraz Akademii Leona Koźmińskiego, zapewniające interesariuszom łatwy dostęp do poszukiwanych informacji. Zastosowane rozwiązanie, polegające na wyróżnieniu wśród ogłoszeń akademickiego centrum kariery tych dedykowanych niepełnosprawnym, wydaje się stanowić proste, a zarazem niezwykle skuteczne rozwiązanie. W analizowanych przypadkach towarzyszyło mu także włączenie do oferty specjalistycznego doradztwa zawodowego.

7.7. Przegląd rozwiązań zagranicznych w zakresie powiązania studentów z niepełnosprawnościami z rynkiem pracy

W niniejszym podrozdziale przedstawiono wyniki badań jakościowych przeprowadzonych w formie analizy danych zastanych oraz wywiadów pogłębionych z reprezentantami 4 zagranicznych ośrodków akademickich

specjalizujących się w zakresie wspierania niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych, posiadających udokumentowane doświadczenie w zakresie wspierania ich przejścia na rynek pracy. Wywiad obejmował pytania dotyczące:

- form i zakresu wzmocnienia tytułowych powiązań;
- liczby studentów korzystających z określonych form wsparcia;
- mocnych i słabych stron stosowanego rozwiązania;
- perspektyw dalszego rozwoju oferty dla studentów z niepełnosprawnościami w zakresie powiązań z rynkiem pracy.

Badania zostały przeprowadzone w miesiącach od listopada 2022 r. do stycznia 2023 r. przy pomocy jednej z najpopularniejszych technik metod jakościowych – indywidualnych wywiadów pogłębionych. Wywiad pogłębiony to jakościowa metoda zbierania informacji podczas indywidualnej rozmowy z respondentem (Miński, 2017). Wywiady realizowane były poprzez rozmowę osobistą (1 wywiad), telefoniczną (1 wywiad) lub przy pomocy technologii ICT umożliwiających połączenie video – oprogramowania Zoom (2 wywiady). Kluczowe charakterystyki respondentów przedstawiono w tabeli 7.2.

Tabela 7.2. Charakterystyka respondentów

Respondent	Status respondenta	Liczba respondentów	Sposób realizacji badania
Clark University Internships & Experiential Learning USA www.clarku.edu/offices/diversity-inclusion/	Pracownik administracyjny	1	Wywiad online na platformie Zoom
HAMK Häme University of Applied Science Finlandia www.hamk.fi/hame-university-of-applied-sciences/?lang=en	Nauczyciel, specjalista w zakresie pracy ze studentami ze specjalnymi potrzebami	1	Wywiad – rozmowa osobista

Respondent	Status respondenta	Liczba respondentów	Sposób realizacji badania
WU University Vienna Austria www.wu.ac.at/studierende/mein-studium/bachelorguide/foerderprogramme/beable-ungehindert-studieren/	Pracownicy administracyjni zatrudnieni w jednostce odpowiedzialnej za obsługę studentów z niepełnosprawnością	1	Rozmowa telefoniczna
Uniwersytet Thomasa Moore'a Belgia www.thomasmore.be/en/welcome	Pracownik administracyjny oraz nauczyciel akademicki z zespołu ds. równego dostępu	2	Wywiad online na platformie Zoom

Źródło: opracowanie własne.

Celem przeprowadzonych badań było rozpoznanie doświadczeń uczelni zagranicznych w zakresie powiązania studentów z niepełnosprawnościami z rynkiem pracy, a w szczególności poznanie dobrych praktyk, które mogłyby stanowić inspirację dla polskich uniwersytetów.

Próba badawcza

Dobór rozmówców był celowy. Do udziału w badaniach zaproszono przedstawicieli uniwersytetów z różnych krajów, charakteryzujących się dużym zróżnicowaniem w zakresie stosowanej polityki różnorodności i wsparcia aktywizacji studentów z specjalnymi potrzebami.

Warto zaznaczyć, że pozyskanie uczestników badań stanowiło duże wyzwanie – w większości przypadków zaangażowanie na rzecz studentów z specjalnymi potrzebami ogranicza się wyłącznie do potrzeb wynikających z procesu kształcenia. Stosunkowo niewiele uniwersytetów, z którymi podejmowano próbę rozmowy na temat tytułowego problemu prowadziło w tym obszarze

szczególne działania. Ze względu na wskazane ograniczenie badawcze uzyskane wyniki mają charakter jakościowy, a ich analiza może służyć wyłącznie pozyskaniu przykładów dobrych praktyk.

Omówienie wyników

Obszary zaangażowania w pomoc studentom. W pierwszym etapie zrealizowanych wywiadów zidentyfikowano główny obszar zaangażowania badanych uczelni w pomoc studentom z niepełnosprawnością. W przypadku Austrii, Belgii oraz Finlandii działania dedykowanych jednostek koncentrowały się przede wszystkim na poszerzeniu dostępności oferty dydaktycznej, a także minimalizowaniu barier o charakterze architektonicznym, kulturowym czy społecznym. W przypadku uczelni amerykańskiej, Uniwersytetu Clark, świadomość konieczności zapewnienia studentom także znalezienia staży oraz wsparcia w zakresie poszukiwania pracy była zdecydowanie większa. W tym obszarze wsparcie zapewniają zarówno pracownicy biura ds. inkluzji i różnorodności (The Office of Diversity and Inclusion), jak również centrum karier (Career Connections Center). Jak zapewniają ich pracownicy, w uniwersytecie wypracowano formy współpracy ze studentami o szczególnych potrzebach, ze szczególnym naciskiem na potrzeby studentów neuro różnorodnych, w oparciu o standardy proponowane przez organizację *National Association of Colleges and Employers*. Wszystkie z oferowanych przez uniwersytet programów studenckich mają charakter inkluzyjny. Przejawami takiego podejścia jest włączenie pracowników Office of Diversity and Inclusion (DOI) we wszystkie aktywności podejmowane przez uniwersytet, skierowane zarówno do studentów, jak i pracowników.

Wśród strategicznych celów działalności DOI wymienione są między innymi:

1. Generowanie pomysłów i wspieranie wysiłków mających na celu promowanie inkluzywności na kampusie. Identyfikowanie, ocenianie i dzielenie się najlepszymi praktykami w celu stworzenia przyjaznego i integracyjnego środowiska kampusu i kultury przynależności bez względu na rasę, pochodzenie etniczne, stan zdrowia miejsce pochodzenia, tożsamość/wyrażanie płci, orientację seksualną, religię, przynależność polityczną, wiek i specjalne potrzeby.
2. Monitorowanie i ocena postępów w tworzeniu warunków, które wspierają różnorodność i integrację zgodną z misją Uniwersytetu i które promują równe szanse dla wszystkich studentów, wykładowców i pracowników Clarka.
3. Zapewnienie wytycznych w zakresie przyznawania uznaniowych funduszy związanych z programami i inicjatywami na rzecz inkluzywności.

Współpraca z krajowymi instytucjami wspierającymi osoby z niepełnosprawnościami. Odnosząc się do tytułowej problematyki niniejszego rozdziału, pracownicy Clarka wskazali, że blisko współpracują z zespołem *National Association of Colleges and Employers*, dbając o właściwy dobór ofert staży i praktyk dla studentów o specjalnych potrzebach. Duży nacisk położony jest na indywidualizację oferty, ponieważ, jak zauważyli rozmówcy – studenci, w szczególności neuroróżnorodni, mają zdecydowanie inne potrzeby niż studenci w pełni zdrowi. Mając świadomość dużej roli, jaką w procesie aktywizacji zawodowej odgrywa akademickie centrum kariery, pracownicy intensywnie wspierają studentów jeszcze przed rozpoczęciem starań o znalezienie praktyk lub stażu. Wsparcie to polega na doradztwie zawodowym, a także treningu rozpoznania talentów i własnego potencjału.

Jest to także okazja do rozpoznania indywidualnych potrzeb, odnoszących się chociażby do formy i sposobu udziału w procesie rekrutacyjnym, a także preferowanego sposobu uczenia się. W kolejnym kroku pracownicy centrum kariery dbają o różnorodność oferty stażów i praktyk, zachęcając pracodawców (a także oferując staże na kampusie) do zatrudniania osób z niepełnosprawnością i neuroróżnorodnością. Ponadto, centrum kariery oferuje wsparcie w procesie aplikacji, a także – w razie potrzeby – realizacji stażu. Wśród dobrych praktyk stosowanych na amerykańskich uniwersytetach, rozmówcy wskazali ponadto:

- otwartość na rozmowę i indywidualne podejście w celu lepszego zrozumienia potrzeb studentów z niepełnosprawnością poszukujących zatrudnienia;
- aktywne nawiązywanie współpracy z przedsiębiorcami, którzy oferują zatrudnienie dla osób z niepełnosprawnością, a także poznanie ich potrzeb i oczekiwań w celu zapewnienia właściwych szkoleń na uniwersytecie;
- uwzględnianie osób z niepełnosprawnością podczas wszystkich wydarzeń organizowanych przez centrum karier, takich jak dni otwarte, dni karier, wieczory networkingowe itp.

Interesujący przykład współpracy z przedsiębiorstwami prezentuje Uniwersytet Thomasa Moore'a w Belgii. Uczelnia powołała do życia grupę badawczą *Inclusive Diversity*, która realizuje projekty dydaktyczne oraz naukowe poświęcone problematyce dostępności. Zespół jest zaangażowany w realizację wielu projektów międzynarodowych, współpracując z innymi instytucjami na rzecz inkluzywności, a także zajmując się problematyką dostępności edukacji dla osób z niepełnosprawnością oraz uchodźców i imigrantów. Wśród realizowanych projektów można wymienić

m.in. międzynarodowy projekt Maxipac (*Project Maxipac*, 2023) oraz Iclife (*IC Life*, 2023), poświęcony poprawie dostępności uczelni dla studentów z niepełnosprawnością intelektualną. Warto wspomnieć, o tym, że na Uniwersytecie obowiązuje zasada „no labels” – studenci z niepełnosprawnością nie są stygmatyzowani poprzez nadawanie im etykiet lub zaświadczeń. Przejawami tego podejścia są rozwiązania edukacyjne przedstawione są w karcie różnorodności i integracji (*Charter on diversity and inclusion*, 2023). Są to m.in.:

- zapewnienie odpowiedniej ilości czasu podczas egzaminów. Dzięki zapewnieniu wszystkim wystarczającej ilości czasu, studenci z dysleksją nie muszą już okazywać zaświadczeń, a studenci z nieudokumentowanymi problemami, takimi jak strach przed porażką mogą zdawać egzamin na tych samych zasadach;
- każdy może korzystać z kalkulatora (chyba że arytmetyka umysłowa jest podstawową kompetencją dla danego przedmiotu). Nie jest to ułatwienie dla studentów z dyskalkulią, ale dla wszystkich;
- materiały do nauki udostępniane z jak największym wyprzedzeniem, w otwartym formacie, np. ppt, a nie w pdf. Dzięki temu studenci, którzy korzystają z oprogramowania do czytania, mogą ją łatwiej odczytać, a wszyscy studenci mogą sami zdecydować, jak wydrukować dokument, dodać notatki itp.

Te proste i uniwersalne reguły zostały szybko zaakceptowane przez społeczność akademicką, a dzięki ich transparentności i uniwersalności szybko zostały wprowadzone przez wykładowców.

Warto wspomnieć również, że Uniwersytet Moore’a co roku oferuje letnie, międzynarodowe obozy (*summer camps*) dla studentów

z niepełnosprawnością. W 2023 r. odbędzie się on we wrześniu (3-15 września) i będzie dedykowany osobom niewidzącym i słabowidzącym. Podczas pobytu na uniwersytecie uczestnicy będą brali udział w zajęciach dydaktycznych, a także integracyjnych i kulturowych zorganizowanych przez pracowników uczelni. Będzie to trzecia edycja szkoły letniej realizowanej w ramach projektu dedykowanego obniżaniu barier dla grup mniejszościowych w handlu. Projekt ten jest realizowany wspólnie z partnerami korporacyjnymi oraz lokalną organizacją działającą na rzecz dostępności (*Local Service for Equal Opportunities of Geel*). Co za tym idzie, w programie szkoły znajdują się także spotkania z firmami, a także warsztaty poświęcone planowaniu kariery.

Uniwersytet Thomasa Moore'a działa także aktywnie na rzecz powiązania studentów z niepełnosprawnością z rynkiem pracy. Wspomniany zespół aktywnie komunikuje się z otoczeniem społeczno-gospodarczym, wykorzystując w tym celu platformę LinkedIn (*Inclusive Diversity – Thomas More: About, LinkedIn, 2023*). Dzięki współpracy nawiązanej z lokalnymi przedsiębiorstwami studenci z niepełnosprawnością regularnie znajdują możliwości realizacji stażu lub zatrudnienia, bądź realizacji projektów społecznych. Jednym z przykładów może być otwarcie sklepu społecznego „*Samen Uniek*” (*Together Unique*), zaprojektowanego, stworzonego i prowadzonego przez studentów z niepełnosprawnością. Innym przykładem jest współpraca z belgijskimi firmami informatycznymi, oferującymi praktyki zawodowe w zakresie testowania narzędzi informatycznych, na które zapraszani są studenci ze spektrum autyzmu. Przedstawiciele uczelni – pytani o rekomendacje i wskazówki – jednoznacznie podkreślają konieczność rezygnacji z prób „etykietyzacji” studentów z niepełnosprawnością oraz

konieczność zrozumienia ich indywidualnych potrzeb. Wyraźnie wskazują na konieczność realizacji holistycznego programu wsparcia, w którym powiązanie z rynkiem pracy stanowi jedynie jeden z elementów. Zachęcają także do komunikacji z otoczeniem zewnętrznym, przy wykorzystaniu rozwiązań, takich jak LinkedIn – po to, aby pokazać dobre przykłady projektów aktywizujących studentów niepełnosprawnych i tym samym zachęcić firmy do współpracy.

W przypadku Vienna School of Business (WU Wien) na uwagę zasługuje usystematyzowany program *BeAble*, dedykowany studentom z niepełnosprawnością. Przystąpienie do programu (po okazaniu wymaganej dokumentacji medycznej) gwarantuje dostęp do wsparcia i pomocy finansowej, psychologicznej, edukacyjnej, a także wielu innych rozwiązań, które komunikowane są w prosty i transparentny sposób. Dla studentów doświadczających zagubienia lub przejściowych problemów zdrowotnych (bez dokumentacji medycznej) uniwersytet oferuje alternatywną ścieżkę wsparcia opartą o konsultacje i mentoring. Centrum Karier oferuje wsparcie studentom z niepełnosprawnością, zachęcając ich do udziału w indywidualnych konsultacjach i doradztwie. O ile ogłoszenia publikowane na stronie centrum karier nie posiadają specjalnego oznaczenia o dostępności, o tyle wszelkie informacje w tym obszarze przekazywane są przez pracowników uczelni podczas spotkań i indywidualnych konsultacji. Centrum Karier ściśle współpracuje w tym zakresie z zespołem *BeAble*, monitorując potrzeby uczestników programu.

Podobne wsparcie oferuje uniwersytet w Finlandii – Hame University of Applied Science. Warto wspomnieć, iż cały kampus jest w pełni dostępny architektonicznie oraz informacyjnie. Studenci z niepełnosprawnością mogą skorzystać z szybkiej ścieżki rejestracji swoich szczególnych potrzeb

dydaktycznych i podczas studiów pozostają w stałym kontakcie ze swoim opiekunem (*Special Needs Teacher*). O indywidualnych warunkach studiowania wynikających ze szczególnych potrzeb wykładowcy informowani są automatycznie poprzez system LMS. Akademickie centrum karier nie oferuje osobnej ścieżki wsparcia dla studentów z niepełnosprawnością, posiada w swojej ofercie jednak możliwość mentoringu i indywidualnego wsparcia studentów. Pracownicy HAMK zwracają dużą uwagę na proces przygotowawczy, w tym diagnozę kompetencji, przygotowanie do udziału w procesie rekrutacji oraz stworzenie dokumentów rekrutacyjnych. Rozmówcy podkreślili także konsekwencje umiędzynarodowienia studentów – wielu z nich studiując w języku angielskim boryka się dodatkowo z barierą językową, szukając pracy w Finlandii. Zdaniem pracowników nie ma potrzeby tworzenia osobnej ścieżki kariery dla studentów z niepełnosprawnością, ponieważ z powodzeniem korzystają oni z istniejących rozwiązań. Wyraźnie podkreśla się jednak konieczność współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym, w tym z lokalnymi instytucjami, a także firmami działającymi w branżach, które mogą być zainteresowane zatrudnieniem absolwentów określonych kierunków. Dzięki takiej współpracy i zaangażowaniu wielu absolwentów z niepełnosprawnością znalazło już zatrudnienie, np. w urzędzie miejskim. Niezwykle ważne jest także „chwalenie się” sukcesami studentów nie tylko na stronie internetowej uczelni, ale także w innych mediach, dzięki którym te informacje mogą dotrzeć do potencjalnych pracodawców.

7.8. Podsumowanie

Celem niniejszego rozdziału było rozpoznanie praktyk stosowanych przez polskie i zagraniczne uniwersytety w zakresie aktywizacji studentów i absolwentów szkół wyższych z niepełnosprawnością. W efekcie dokonanego przeglądu literatury przedmiotu, analizy danych wtórnych oraz przeprowadzonych badań jakościowych możliwe było zidentyfikowanie dobrych praktyk, które z powodzeniem mogą zostać wdrożone na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie. Należy podkreślić, iż przedstawiona analiza ma charakter jakościowy, a prezentowane przykłady to tylko wybrane sposoby powiązania edukacji osób z niepełnosprawnością z rynkiem pracy. Z pewnością jednak na podstawie ich analizy możliwe jest sformułowanie rekomendacji zmian, jakie mogą zostać wprowadzone w dotychczasowej polityce uczelni w tym zakresie.

Na podstawie przeprowadzonej analizy danych zastanych, w szczególności informacji udostępnianych przez krajowe organizacje wspierające osoby z niepełnosprawnością oraz polskie szkoły wyższe, a także na podstawie danych jakościowych uzyskanych podczas wywiadów z uczelniami zagranicznymi, można sformułować wnioski i rekomendacje odnoszące się do kilku płaszczyzn tytułowego problemu.

Płaszczyzna 1 – współpraca z międzynarodowymi, krajowymi i lokalnymi instytucjami wspierającymi osoby z niepełnosprawnością

Jak wspomniano wcześniej, w Polsce istnieje wiele organizacji wspierających osoby z niepełnosprawnością, których jednym z celów jest aktywizacja zawodowa. Należy jednak podkreślić, iż stosunkowo niewiele z realizowanych projektów dedykowanych jest osobom z wyższym wykształceniem lub

studentom ostatnich lat studiów. W przypadku polskich uczelni wiele z nich udostępnia informacje o realizowanych projektach na swoich stronach www – brak jednak informacji o podejmowaniu współpracy na szerszą skalę. Z pewnością inspiracją do większego zainteresowania w tym obszarze – wzorem oferty Uniwersytetu Thomasa Moore’a – może być organizacja warsztatów oraz szkół letnich. Warto podkreślić także, że projekty realizowane przez organizacje najczęściej mają charakter lokalny (lub regionalny); w przypadku absolwentów szkół wyższych warto poszerzyć tę ofertę, gdyż ze względu na możliwość pracy zdalnej współpraca na odległość wydaje się atrakcyjnym rozwiązaniem.

Płaszczyzna 2 – współpraca z przedsiębiorstwami i organizacjami zrzeszającymi pracodawców

Zdaniem Autorki, konieczne jest wypracowanie trójstronnego modelu współpracy pomiędzy wspomnianymi organizacjami, przedstawicielami uczelni oraz reprezentantami rynku pracy – na przykład organizacjami zrzeszającymi pracodawców. Warto rozważyć także, czy wczesne rozpoznanie potencjału zawodowego uczniów z niepełnosprawnością – na przykład na etapie szkoły średniej – nie stanowiłoby właściwego wsparcia w ukierunkowaniu ścieżki kariery, w tym także wyborze studiów. Należy wyraźnie podkreślić, że dynamiczny rozwój technologiczno-komunikacyjny, w tym możliwości pracy zdalnej, sprawiają, iż osoby z niepełnosprawnością – przy odpowiednim wsparciu – po ukończeniu studiów mogą wykonywać szereg zawodów, a ich lista prawdopodobnie będzie się wydłużać. Interesującym przykładem jest wskazana przez reprezentantów belgijskiej uczelni współpraca z firmami informatycznymi, w których studenci ze spektrum autyzmu znaleźli zatrudnienie na stanowiskach testerów.

Płaszczyzna 3 – komunikacja z otoczeniem społeczno-gospodarczym

Przykład Uniwersytetu Thomasa Moore'a pokazuje, że komunikacja stanowi jeden z kluczowych czynników sukcesu. Niestety w przypadku uniwersytetów polskich komunikacja inicjatyw podejmowanych na rzecz dostępności prowadzona jest wyłącznie w ramach własnych kanałów komunikacji, np. poprzez stronę internetową lub mailing wewnętrzny. Informacje te trafiają wyłącznie do interesariuszy wewnętrznych, co znacznie ogranicza ich zasięg. Warto rozważyć stworzenie – wzorem belgijskiej uczelni – grupy w serwisie LinkedIn promującej inicjatywy podejmowane w tym zakresie. Szczególną uwagę należy zwrócić na promocję sukcesów studentów z niepełnosprawnością, a także zespołów projektowych podejmujących inicjatywy na rzecz poprawy dostępności. Dzięki wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych zasięg tych informacji będzie zdecydowanie większy niż w przypadku tradycyjnych rozwiązań. W ten sposób powinny być komunikowane dobre praktyki oraz *case studies* dotyczące współpracy z firmami – tego typu informacje mogą stanowić nie tylko inspiracje dla innych, ale także stanowić okazję do promocji.

Płaszczyzna 4 – holistyczny system obsługi studentów z niepełnosprawnością

W większości polskich szkół wyższych istnieją działy lub biura odpowiedzialne za wsparcie studentów z niepełnosprawnością. Nie zawsze jednak oferowane przez nie wsparcie ma charakter kompletny – często ogranicza się ono do przełamania zaledwie jednej z barier, w wielu przypadkach ograniczając się do tych architektonicznych. W przypadku uczelni zagranicznych biorących udział w badaniu można odnieść wrażenie, że ta problematyka – ze względu na wypracowanie standardów dostępności – nie stanowi już kluczowego wyzwania, a raczej „nową normę”. Zdecydowanie mocniej podkreślana jest

dostępność edukacyjna – w kontekście dostosowania do indywidualnych potrzeb i możliwości studentów, a także wsparcie psychologiczne i psychospołeczne. W tym obszarze część z polskich uczelni z pewnością musi wypracować rozwiązania, które sprostają oczekiwaniom i potrzebom interesariuszy. Dobrym przykładem usystematyzowanego programu wsparcia jest ten oferowany przez wiedeński WU i zespół *BeAble*.

Płaszczyzna 5 – zmiana sposobu myślenia na inkluzyjny

Jak trafnie zauważyli reprezentanci Clark University, aktywne włączanie osób z niepełnosprawnością do wszystkich wydarzeń organizowanych w uniwersytecie stanowi obowiązek wszystkich działów i jednostek, w tym także organizacji studenckich. Zdaniem rozmówców najlepszą strategią zwiększenia dostępności jest zmiana sposobu myślenia na taki, w którym wyjątek stanowią aktywności niedostępne dla wszystkich, a nie odwrotnie. Przykładem takiego myślenia jest stała reprezentacja osób z niepełnosprawnością czy przedstawiciele innych osób o specjalnych potrzebach podczas paneli dyskusyjnych, odczytów, warsztatów czy innych spotkań realizowanych na kampusie.

Bibliografia

Adwokatura (2022). *Sprawozdanie Prezesa Naczelnej Rady Adwokackiej za 2021 r.* www.adwokatura.pl/admin/wgrane_pliki/file-file-sprawozdanie-prezesa-nra-adw-przemyslaw-rosatiego-za-2021-32871-32885.pdf (dostęp: 3.02.2023).

Badanie: Coraz lepsze warunki studiowania dla niepełnosprawnych, ale bariery wciąż istnieją. (2022). Nauka w Polsce. <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C84407%2Cbadanie-coraz-lepsze-warunki-studiowania-dla-niepelnosprawnych-ale-bariery> (dostęp: 29.01.2023).

Bezrobocie rekordowo niskie trzeci miesiąc z rzędu. PARP przedstawia najnowszy raport z rynku pracy – PARP – Centrum Rozwoju MŚP (n.d.).

- www.parp.gov.pl/component/content/article/83207:bezrobocie-rekordowo-niskie-trzeci-miesiac-z-rzedu-parp-przedstawia-najnowszy-raport-z-rynku-pracy (31.01.2023).
- Brand B. (2013). *Improving college and career readiness for students with disabilities*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555694.pdf> (dostęp: 3.01.2023).
- Byra S., & Parchomiuk M. (2012). Społeczność akademicka wobec osób niepełnosprawnych – Percepcja studentów z niepełnosprawnością. *Polityka Społeczna*, 1, 26–31.
- Charter on diversity and inclusion*. (2023). Thomas More. www.thomasmore.be/charter-diversity-and-inclusion (3.04.2023).
- Co robimy* (2023). Co robimy. Fundacja Aktywizacja, <https://aktywizacja.org.pl/onas/co-robimy/> (dostęp: 30.01.2023).
- Chrzanowska I., Szumski G. (2019), *Edukacja włączająca w domu i w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- IC Life*. (2023). IC Life, <https://www.iclife.eu/> (dostęp: 3.04.2023).
- Inclusive Diversity* (2023). Inclusive Diversity—Thomas More: About | LinkedIn. www.linkedin.com/company/inclusive-diversity-be/about/ (dostęp: 3.04.2023).
- Fundacja Aktywności Zawodowej* (2023). Fundacja Aktywności Zawodowej www.faz.org.pl/ (dostęp: 3.01.2023).
- Giermanowska E., Kumaniecka-Wiśniewska A., Raclaw M., Zakrzewska-Manterys E. (2015). *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- GOV.PL (2022). *Informacje o Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*, www.gov.pl/web/fundusze-regiony/informacje-o-strategii-na-rzecz-odpowiedzialnego-rozwoju# (dostęp: 3.04.2023).
- Infodent (2022). *Oleg Nowak pełnomocnikiem NRL ds. lekarzy z niepełnosprawnościami*, www.infodent24.pl/newsdentpost/oleg-nowak-pełnomocnikiem-nrl-ds-lekarzy-z-niepełnosprawnościami,121043.html (dostęp: 3.01.2023).
- Integralia (2023). *O Fundacji*, www.integralia.pl/o-fundacji/ (dostęp: 3.01.2023).
- Jakie są bariery w studiowaniu osób niepełnosprawnych* (2015), Student NEWS, Studia – artykuły, <https://studia.studentnews.pl/s/24/5608-Studia-newsy/4072433-Jakie-sa-bariery-w-studiuwaniu-osob-niepełnosprawnych.htm> (dostęp: 3.01.2023).
- Jedynka – Polskieradio.pl (2022). <https://jedynka.polskieradio.pl/artykul/3091379,Niepełnosprawni-na-rynku-pracy-Wiceminister-Wdowik-zapowiada-powolanie-specjalnego-zespołu> (dostęp: 3.01.2023).
- Kukła D. i in. (2011). *Osoby niepełnosprawne w systemie edukacji i poradnictwa zawodowego*. Warszawa: Difin.

- Miński R. (2017). Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 13(3), 30–51.
- Project (2023). Maxipac.Eu, www.maxipac.eu/project.html (dostęp: 3.04.2023).
- Ranking Szkół Wyższych Perspektywy (2022), <https://ranking.perspektywy.pl> (dostęp: 3.01.2023).
- Śleboda R. (2012). Kierunek i poziom wykształcenia oraz aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, 2(3), 107–130.
- Ślusarczyk C. (2016). Inclusive education at the university level in Poland. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 123, 181–189.
- Sprawny staż | Integralia. (n.d.). <https://sprawnystaz.pl/> (dostęp: 3.01.2023).
- Strona główna Sejmu Rzeczypospolitej (2011). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20110840455> (dostęp: 3.01.2023).

Rozdział 8. Uwarunkowania intencji przedsiębiorczych studentów z niepełnosprawnościami

8.1. Wprowadzenie

Jednym z ważnych problemów społecznych jest wchodzenie osób z niepełnosprawnościami (OzN) na rynek pracy (Zakrzewska-Manterys, 2020, s. 231). Podejmowane w ostatnich latach badania i opracowania naukowe podkreślają możliwości i zdolności OzN w wykonywaniu złożonych zadań zawodowych (Agran i in., 2016; Magrin i in., 2019). Wspieranie i aktywizacja OzN na rynku pracy są również obszarem interwencji i ustawodawstwa międzynarodowego (Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych przyjęta przez ONZ w 2006, Dyrektywa Rady UE 2000/78/WE z 27 listopada 2000) i krajowych aktów prawnych (Ustawa z 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych) (Laurisz, 2023). Pomimo przepisów promujących inkluzję i różnorodność OzN nadal nie mają takich samych możliwości zatrudnienia jak osoby bez niepełnosprawności (Bonaccio i in., 2020, s. 135). Według danych BAEL w czwartym kwartale 2022 r. w Polsce współczynnik aktywności zawodowej dla OzN w wieku produkcyjnym wyniósł 33,5%, wskaźnik zatrudnienia 31,6%, a stopa bezrobocia wyniosła dla badanej grupy 5,9% (GUS, 2023).

Sytuacja OzN na rynku pracy może być analizowana zarówno w odniesieniu do projektowanych polityk publicznych, postaw pracodawców oraz intencji,

możliwości i przygotowania samych OzN do podjęcia działalności zarobkowej. W niniejszym rozdziale przedstawione zostaną wyniki badań zrealizowanych wśród studentów z niepełnosprawnościami (SzN) krakowskich uczelni publicznych, których celem był opis ich zamiarów wobec przyszłej ścieżki kariery zawodowej. Przedstawione wyniki zostały opisane w szerszym kontekście związanym z uwarunkowaniami sytuacji OzN na rynku pracy oraz wpływem edukacji ekonomicznej na intencje przedsiębiorcze¹¹ badanej grupy. Osią analizy były założenia teoretyczne, które utożsamiały edukację ekonomiczną z silnym impulsem proaktywnościowym wpływającym w sposób znaczący na studentów i uczniów. Podczas badań przyjęto założenie, że podobnie jak w przypadku uczniów i studentów bez niepełnosprawności, edukacja ekonomiczna może wpływać proaktywnościowo również na studentów z niepełnosprawnościami i znacząco oddziaływać na ich przyszłe zatrudnienie lub rozpoczęcie przez nich działalności gospodarczej.

¹¹ Intencje przedsiębiorcze definiowane są jako skłonność oraz posiadanie potencjału do rozpoczęcia własnej działalności gospodarczej w niedalekiej przyszłości (Krueger, 1993), uznane przez siebie przekonanie o chęci założenia firmy i świadome planowanie działań z tym związanych (Thompson, 2009). W wyjaśnieniu intencji przedsiębiorczych wykorzystuje się teorię planowanego zachowania autorstwa I. Ajzena, zgodnie z którą podjęcie określonego zachowania uzależnione jest od trzech czynników (składowych): postawy względem danego działania, co w przypadku zaprezentowanych analiz oznacza ocenę (pozytywną/negatywną) podjęcia pracy, bądź rozpoczęcia działalności gospodarczej; subiektywne normy, wyrażające się w presji społecznej na podjęcie danego zachowania, czyli presji, oczekiwań wyrażanych przez rodzinę, przyjaciół, znajomych na podjęcie pracy bądź prowadzenie działalności gospodarczej; subiektywne postrzeganie kontroli zachowania, oznaczające łatwość podjęcia danego zachowania, w opisywanym przypadku: podjęcia pracy bądź prowadzenia biznesu.

8.2. Uwarunkowania OzN na rynku pracy

Analiza literatury przedmiotu związana z uwarunkowaniami sytuacji OzN na rynku pracy została przeprowadzona w podziale na następujące obszary:

- stymulanty zatrudnienia OzN;
- czynniki ograniczające aktywność i intencje przedsiębiorcze OzN;
- wpływ edukacji ekonomicznej na postawy przedsiębiorcze i aspiracje zawodowe OzN.

Stymulanty zatrudnienia OzN

W ostatnich dekadach wyniki badań nad czynnikami sukcesu OzN na rynku pracy wskazywały różne uwarunkowania zwiększające szanse na zatrudnienie po ukończeniu szkoły przez młodych dorosłych ze znacznym stopniem niepełnosprawności. Wśród nich należy wymienić: bycie mężczyzną, większą niezależność w zakresie samoopieki, wyższe umiejętności społeczne, więcej obowiązków domowych w okresie dojrzewania i wyższe oczekiwania rodziców związane z przyszłą pracą (Lindsay i in., 2015; Phelps & Hanley-Maxwell, 1997). Do grupy kluczowych czynników zwiększających szanse na zatrudnienie należy również zaliczyć: kompetencje i umiejętności zawodowe oraz intencje przedsiębiorcze, i to one najsilniej wpływają na zatrudnialność OzN. Do najważniejszych umiejętności i kompetencji należą tzw. kompetencje osobowe: kreatywność, innowacyjność, umiejętność rozwiązywania problemów, zarządzanie projektem, negocjacje, komunikacja czy przywództwo. Te umiejętności są istotne nie tylko w przypadku osób prowadzących własne firmy, ale również dla świadczących pracę w różnych sektorach gospodarki (Cedefop, 2022; Fajaryati i in., 2020; Jackson, 2014; Pujol-Jover i in., 2015; Suarta i in., 2017). Drugą ważną grupą czynników

decydujących o sukcesie na rynku pracy są cechy osobowe, m.in. pewność siebie i samodzielność, w tym także pozytywne podejście do podejmowania ryzyka i zarządzania własnymi działaniami i projektami. Odpowiednie zestawienie cech osobowych w znaczący sposób odpowiada za sukces na rynku pracy. W tej grupie czynników można wyróżnić również umiejętność kreowania możliwości zawodowych i biznesowych oraz budowanie sieci wsparcia zatrudnienia (Hennessey i in., 2008; Lindsay i in., 2015; Petner-Arrey i in., 2016).

Czynniki ograniczające aktywność i intencje przedsiębiorcze

Literatura przedmiotu wskazuje na szeroką grupę destymulantów aktywności zawodowej i intencji przedsiębiorczych OzN (Bogart i in., 2019). W grupie tych czynników do najważniejszych należą: dyskryminacja aktualna (doświadczana przez studentów podczas edukacji) i przyszła/potencjalna (postrzegana jako możliwa dyskryminacja w pracy i prowadzeniu działalności gospodarczej), czy też negatywne postrzeganie niepełnosprawności przez uczestników rynku pracy i przez samych niepełnosprawnych (Hennessey i in., 2008; Reuel Johnmark i in., 2016). Inną, silną destymulantą jest brak dostępności, zarówno w wymiarze architektonicznym, jak i instytucjonalnym czy organizacyjnym. W ten kontekst wpisują się także trudności komunikacyjne, w szczególności w relacjach osobistych, które wynikają z niepełnosprawności lub cech osobowych.

Koncentrując się na SzN, literatura naukowa wykazuje, że absolwenci z niepełnosprawnościami napotykają na szereg barier utrudniających dostęp do działalności gospodarczej i otwartego rynku pracy (Cook, 2006; Henry i in., 2014; Heymann i in., 2013; Schur, 2002; Shier i in., 2009). Odpowiedzią na to

może być odpowiednio zaprojektowana i konsekwentnie realizowana ścieżka edukacyjna zmniejszająca lub likwidująca te bariery. Phelps i Hanley-Maxwell wykazali, że nadzorowane przez szkołę doświadczenia zawodowe i funkcjonalnie zorientowane programy nauczania wiązały się z lepszymi wynikami uczniów z niepełnosprawnościami opuszczających szkoły średnie (Phelps & Hanley-Maxwell, 1997). Natomiast Carter argumentował, że uczniowie ze znacznym stopniem niepełnosprawności, którzy wykonywali zawodowo lub w ramach staży pracę społeczną jeszcze w szkole średniej, mieli wyraźnie większe szanse na zatrudnienie po ukończeniu szkoły (Carter i in., 2012).

Jednak nie sam rynek pracy stanowi w tym przypadku wyzwanie, ponieważ zauważono, że studenci z niepełnosprawnościami napotykali widoczne bariery wynikające z postrzegania niepełnosprawności przez wykładowców, doradców, oraz związane z czynnikami stresującymi lub wykluczającymi na uczelniach czy samą jakością wsparcia (Hong, 2015; Sniatecki i in., 2015). W tym kontekście nie można jednoznacznie określić, w jakim stopniu barierą dla studentów z niepełnosprawnościami są nauczyciele i wykładowcy, a na ile stanowi ją niedopasowany do potrzeb i możliwości tej grupy system edukacji czy program nauczania (Lipka i in., 2020; Rao, 2004). Jednak w tym przypadku zwraca się uwagę na konieczność podnoszenia kompetencji wykładowców, jak również na zwiększenie ich ekspozycji na uczniów z niepełnosprawnościami i niepełnosprawność.

Wpływ edukacji ekonomicznej na postawy przedsiębiorcze i aspiracje zawodowe OzN

Prowadzone na całym świecie badania dowodzą, że osoby z niepełnosprawnością co do zasady są zainteresowane zarówno aktywnością zawodową, jak i przedsiębiorczością oraz że posiadają wysokie aspiracje, szczególnie w zakresie prowadzenia własnego biznesu (Maulida i in., 2020; Norstedt & Germundsson, 2023). Wyniki badań wskazują, że znaczną część studentów z niepełnosprawnością cechuje wysoki poziom aktywności społecznej i zawodowej oraz wysoki poziom intencji przedsiębiorczej (Reuel Johnmark i in., 2016). Jednak wartości te są silnie uzależnione od czynników zewnętrznych, przez co mogą one być w ramach procesu edukacyjnego wzmacniane lub osłabiane (Bogart i in., 2019; Muñoz i in., 2019). Warto podkreślić, że w badaniach grupą porównawczą są zwykle uczniowie czy studenci bez niepełnosprawności, a wyniki wskazują, że nie wykazują oni jako ogół zbyt wysokiego poziomu intencji przedsiębiorczych (Kristiansen & Indarti, 2004). Prezentując wyniki badań prowadzonych wśród OzN, warto przedstawiać je w odniesieniu do ogółu, żeby brać pod uwagę efekt bazy. Bez takiego odniesienia mogą pojawić się krzywdzące dla grupy OzN opinie o niskim poziomie intencji przedsiębiorczych i zawodowych.

Badania naukowe wskazują także, że choć jest to trudne, to poprzez wprowadzanie do edukacji wątków przedsiębiorczych i zawodowych oraz inspirowanie SzN do kreatywności i poszukiwania alternatywnych ścieżek zawodowych można osiągnąć wyraźny wzrost postaw aktywnych i przedsiębiorczych (Alhuei i in., 2014; Lindsay i in., 2015). W ten sposób edukacja ekonomiczna i przedsiębiorcza może stymulować rozwój samozatrudnienia i przedsiębiorczości oraz zwiększać dopasowanie ścieżki

kariery zawodowej do umiejętności, zainteresowań i potrzeb studentów z niepełnosprawnościami. W ten sposób również edukacja przedsiębiorcza może zmieniać postawy OzN zarówno te odnoszące się do życia społecznego, jak i dotyczące ich aktywności w życiu zawodowym. Z tej perspektywy warto podkreślić, że w wielu badaniach edukacja przedsiębiorcza staje się kluczowym predyktorem sukcesu i ma wpływ nie tylko na bezpośrednie zatrudnienie SzN, ale także na ich umiejętność adaptacji, elastyczności i zarządzania własną karierą (Cedefop, 2022; Fajaryati i in., 2020; Suarta i in., 2017). Zespół tych cech i umiejętności z jednej strony podnosi ich szanse na zatrudnienie, z drugiej natomiast może wpływać na ich postawy i w efekcie na decyzje dotyczące aktywności zawodowej i wybory związane ze ścieżką kariery (Hong, 2015; Maulida i in., 2020; Muñoz i in., 2019; Pérez-Macías & Fernández-Fernández, 2022).

Ważnym, a często niedocenianym, wymiarem edukacji przedsiębiorczej jest jej wpływ na budowanie sieci kontaktów i współpracy (Petner-Arrey i in., 2016; Robinson, 2000). Z tej perspektywy edukacja przedsiębiorcza pomaga w tworzeniu sieci kontaktów i nawiązywaniu współpracy z przedsiębiorcami, mentorami, ekspertami i potencjalnymi partnerami biznesowymi. To w sposób znaczący obniża barierę wejścia na otwarty rynek pracy dla SzN.

Innym ważnym czynnikiem, który można wyróżnić w tym obszarze jest zwiększanie świadomości i zdolności studentów do pozyskiwania grantów, szkoleń, programów wsparcia czy dotacji, które mogą wesprzeć ich w rozpoczęciu działalności gospodarczej lub znalezieniu pracy. W ten sposób prowadzona polityka informacyjna poprzez podnoszenie świadomości zwiększa szanse SzN na zatrudnienie lub samozatrudnienie.

W literaturze poświęconej reformom edukacyjnym kładzie się nacisk na poprawę wyników związanych z nakierowaniem edukacji na przyszłą karierę zawodową względem wszystkich uczniów oraz integrację młodzieży z niepełnosprawnościami w zwykłych klasach. Wynika to z zauważalnej zależności, która łączy ze sobą prozawodowe nastawienie edukacji, w tym praktyki i przygotowanie zawodowe czy pracę w okresie nauki z późniejszym sukcesem na rynku pracy (Espada-Chavarria i in., 2021; Kristiansen & Indarti, 2004; Maulida i in., 2020). W tym kontekście dwie praktyki edukacyjne konsekwentnie łączą się z lepszymi wynikami uczniów na rynku pracy, czyli: (1) prowadzenie i nadzór nad rozwojem doświadczenia zawodowego i (2) funkcjonalnie zorientowany program nauczania (Lipka i in., 2020; Norstedt & Germundsson, 2023; Sniatecki i in., 2015). Odnosi się to zarówno do uczniów i studentów bez niepełnosprawności, jak i tych z niepełnosprawnościami. Oznacza to, że pomimo bardziej przewidywalnych i stabilnych postępów w nauce uczniów i studentów pełnosprawnych w porównaniu do OzN, to programy nie powinny być realizowane oddzielnie, poza modułami kierowanymi wyłącznie do osób z niepełnosprawnościami. Ważnym argumentem, poza wykazaniem skuteczności działań integracyjnych, są wyniki analiz wpływu na intencje przedsiębiorcze czynników, takich jak: edukacja przedsiębiorcza, doświadczenie biznesowe czy kierunek studiów. Wyniki pokazują, że różnice w intencjach przedsiębiorczych między studentami z niepełnosprawnościami a ich pełnosprawnymi rówieśnikami, studiującymi na tych samych kierunkach czy wykonujących te same prace, nie są znaczące (Bogart i in., 2019; Espada-Chavarria i in., 2021; Muñoz i in., 2019). Można zatem przyjąć, że wprowadzenie edukacji przedsiębiorczej i działań

aktywizujących powinno obejmować wszystkich, przy czym w przypadku SzN skutki są szczególnie widoczne.

Edukacja przedsiębiorcza, niezależnie od tego, czy jest to kierunek czy tylko cykl kursów, istotnie wpływa na intencje przedsiębiorcze studentów z niepełnosprawnościami (Maulida i in., 2020; Norstedt & Germundsson, 2023; Reuel Johnmark i in., 2016). Ponadto, badania wykazują, że edukacja przedsiębiorcza dla SzN jest ważna z perspektywy aktywizacji społecznej, jak również z perspektywy wzrostu ich szans na zatrudnienie. Tym samym powinna być dostępna w zdecydowanie szerszym zakresie na uczelniach wyższych (Maulida i in., 2020; McCauley, 2020; Polidano & Mavromaras, 2010; Shandra & Hogan, 2008). Inne badania pokazują, że nawet jeśli istnieją różnice w intencjach przedsiębiorczych między OzN a pełnosprawnymi, to edukacja przedsiębiorcza i wpływ otoczenia mogą te postawy zmienić (Muñoz i in., 2019; Sniatecki i in., 2015). Badacze wskazują również na istotny wpływ postaw i zachowań społecznych na aktywność przedsiębiorczą OzN. Badacze sugerują, że edukacja społeczna kierowana do wszystkich studentów może mieć istotny wpływ na kształtowanie postaw społecznych wobec niepełnosprawności.

Ponadto, wyniki badań wskazują, że pracodawcy wykazują pozytywne nastawienie wobec OzN (Henry i in., 2014; Heymann i in., 2013; Loo, 2002). Można więc wysnuć wniosek, że istnieje potencjał dla większej integracji OzN na rynku pracy poprzez możliwą zmianę postaw współpracowników i pracodawców, a kluczowym elementem jest w tym przypadku edukacja. Dodatkowo należy zaznaczyć, że postawy potencjalnych pracodawców są istotnym predykatorem sukcesu na rynku pracy (Luecking, 2008). Jest to ważne spostrzeżenie, ponieważ SzN wykazują zdecydowanie wyższą

skłonność do samozatrudnienia niż ogół populacji (Espada-Chavarria i in., 2021). Jest to najprawdopodobniej efekt poszukiwania drogi pozwalającej uniknąć trudności związanych z rekrutacją i procesem adaptacyjnym w miejscu pracy. OzN, próbując ominąć trudny start w zatrudnieniu, wybierają w pierwszym kroku łatwiejszą drogę – samozatrudnienie (Pérez-Macías & Fernández-Fernández, 2022). Należy jednak dodać, że tworzone przez przedsiębiorców z niepełnosprawnościami przedsiębiorstwa, w tym start-upy, są mniej skuteczne niż tworzone przez osoby bez niepełnosprawności (Muñoz i in., 2019; Renko i in., 2016). Potwierdzają to badania sugerujące wysoki poziom intencji przedsiębiorczych wśród SzN, w porównaniu do ogółu studentów (Muñoz i in., 2019). Jednak te intencje nie mają bezpośredniego przełożenia na ich faktyczną aktywność przedsiębiorczą (Norstedt & Germundsson, 2023; Reuel Johnmark i in., 2016). Wskazuje to na występowanie ciekawego zjawiska, a mianowicie inną skalę przełożenia intencji przedsiębiorczych mierzonych u SzN na ich zachowania i postawy przedsiębiorcze w porównaniu do populacji studentów ogółem (Espada-Chavarria i in., 2021). Możliwe zatem, że to nie poziom intencji różnicuje studentów, ale ich przełożenie na faktyczne działanie.

Kluczowe wnioski wynikające z kwerendy literatury w zakresie edukacji ekonomicznej studentów można przedstawić w następujący sposób:

1. Edukacja przedsiębiorcza ma istotny wpływ na intencje przedsiębiorcze studentów z niepełnosprawnościami.
2. Nie stwierdzono istotnych różnic między SzN a studentami pełnosprawnymi pod względem motywacji do założenia własnej firmy.
3. SzN wykazują ogólnie wysoki poziom intencji przedsiębiorczych.

4. Postawy i postrzegane kontrolowanie zachowań mają pozytywny wpływ na intencje przedsiębiorcze SzN.
5. SzN posiadają wiedzę i doświadczenie związane z przedsiębiorczością.
6. SzN poszukują możliwości podnoszenia wiedzy i rozwoju kompetencji tak samo lub bardziej, jak ich rówieśnicy bez niepełnosprawności.
7. Przedsiębiorcy z niepełnosprawnościami napotykają szczególne utrudnienia związane z zakładaniem i prowadzeniem działalności gospodarczej, przez co efekty są wyraźnie mniejsze niż wśród osób pełnosprawnych.
8. Pracodawcy wykazują pozytywne nastawienie wobec OzN, szczególnie ci, którzy posiadają już doświadczenie ze współpracy lub pracy z osobami z niepełnosprawnościami.

Analiza literatury przedmiotu pozwoliła na wyróżnienie głównych czynników i uwarunkowań sytuacji SzN wchodzących na rynek pracy. Wyniki przeprowadzonej kwerendy były podstawą badań prowadzonych na krakowskich uczelniach, których celem był opis intencji przedsiębiorczych SzN oraz ich zamierzenia wobec przyszłej kariery zawodowej.

8.3. Metody badań i źródła danych

Prezentowane wyniki badań stanowią wynik drugiego etapu prac w ramach projektu „UEK Dostępny dla wszystkich” realizowanego w latach 2020-2023 i finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Jednym z celów badań był opis uwarunkowań intencji przedsiębiorczych SzN, w tym ich przygotowania (gotowości) do rozpoczęcia pracy zawodowej, jak również samooceny postaw przedsiębiorczych. Badania zostały zrealizowane

w oparciu o metodę ilościową. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety, w którym uwzględniono dwa zagadnienia:

1. Sytuację OzN w systemie edukacji wyższej, w tym ocenę barier, z którymi spotykają się studenci z niepełnosprawnościami.
2. Przepływ studentów z niepełnosprawnościami na rynek pracy – opis uwarunkowań intencji przedsiębiorczych, wyzwania związane z przejściem na rynek pracy, w tym także podejmowanie działalności jako pracownik i przedsiębiorca.

W niniejszym rozdziale zostały opisane wyniki uzyskane w ramach drugiego z analizowanych obszarów. Formularz ankiety przygotowany był za pomocą narzędzia Google Forms. Jego wybór podyktowany był znajomością tego narzędzia przez studentów.

W badaniu uczestniczyły następujące uczelnie: Uniwersytet Jagielloński (UJ), Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (UP), Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie (URK), Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica (AGH), Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki (PK) oraz Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie (UEK). Badanie było adresowane do SzN uczestniczących w kształceniu w ww. szkołach wyższych w formie stacjonarnej i niestacjonarnej w roku akademickim 2022/2023. Studenci z niepełnosprawnościami byli definiowani na potrzeby badania zgodnie z zapisami Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2006). Ze względu na powyższe każda ze szkół wyższych uczestniczących w badaniu wykorzystwała adekwatne dla niej kanały komunikacji (np. strona internetowa uczelni, media społecznościowe, współpraca z organizacjami studenckimi), promując badanie wśród

studentów. W badaniu uczestniczyło łącznie 181 respondentów. W tabeli 8.1 zostały zaprezentowane informacje na temat badanej populacji. Zbieranie odpowiedzi trwało od października 2022 r. do grudnia 2022 r.

Tabela 8.1. Dane metryczkowe respondentów

Płeć	N	%
Kobieta	108	59,7
Mężczyzna	64	35,4
Wolę nie odpowiadać	9	5,0
Miejsce stałego zamieszkania		
wieś	71	39,2
miasto do 50 tys. mieszkańców	25	13,8
miasto pow. 50 do 150 tys. mieszkańców	14	7,7
miasto pow. 150 tys. do 500 tys. mieszkańców	18	9,9
miasto pow. 500 tys. mieszkańców	55	30,4
Forma studiowania		
studia dzienne (stacjonarne)	134	74
studia zaoczne (niestacjonarne)	47	26
Poziom studiów		
studia licencjackie/inżynierskie	117	64,6
studia magisterskie	41	22,7
jednolite studia magisterskie	16	8,8
studia doktoranckie/szkoła doktorska	6	3,3
inne np. podyplomowe	1	0,6
Uczelnia		
AGH	22	12,2
PK	7	3,9
UEK	45	24,9
UJ	14	7,7
UP	38	21,0
URK	55	30,4
Stopień posiadanej niepełnosprawności		
lekki	78	43,1
umiarkowany	74	40,9
znaczny	23	12,7
brak danych	6	3,3

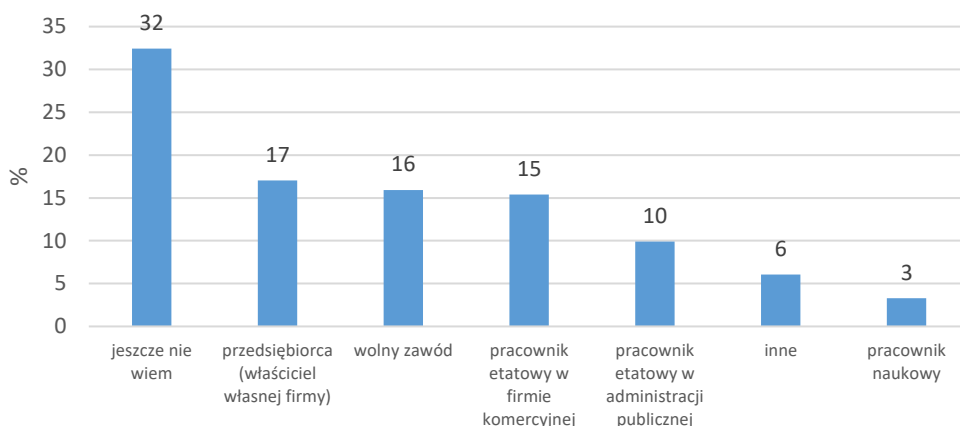
Źródło: opracowanie własne.

W oparciu o uzyskane wyniki przeprowadzono i zaprezentowano analizy w podziale na trzy główne wątki:

- oferta uczelni w zakresie podnoszenia kompetencji przedsiębiorczych;
- ocena szans zawodowych i możliwości rozwoju zawodowego;
- intencje przedsiębiorcze.

8.4. Oferta uczelni w zakresie podnoszenia kompetencji przedsiębiorczych

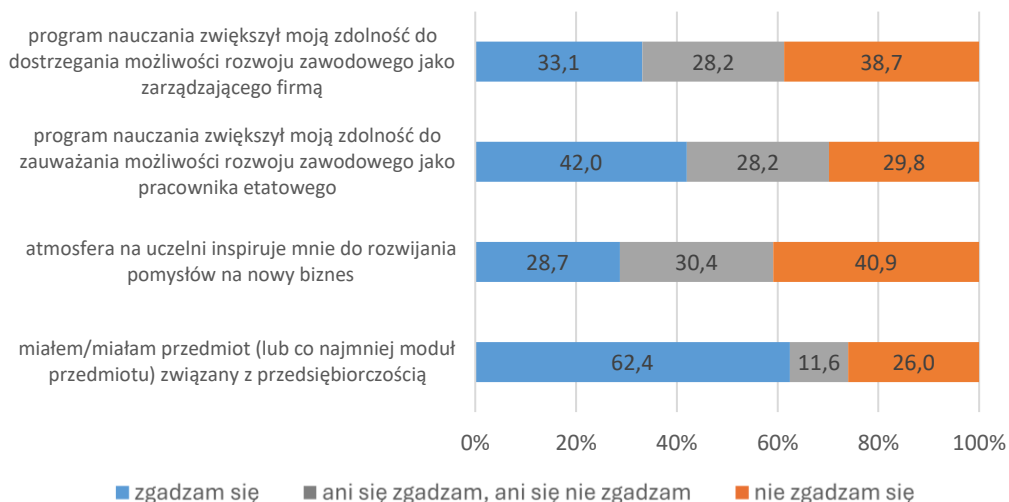
Przeprowadzona kwerenda literatury wskazała, że edukacja przedsiębiorcza wpływa na intencje przedsiębiorcze SzN. Celem przeprowadzonych w tym bloku analiz było poznanie opinii respondentów na temat dostępnej na uczelniach oferty w zakresie podnoszenia kompetencji przedsiębiorczych. Punktem wyjścia było określenie przez badanych pożądanego przez nich ścieżki kariery. Wyniki wskazują, że prawie 1/3 respondentów nie wybrała jeszcze kierunku przyszłej ścieżki zawodowej (32% wskazań). W odniesieniu do analizowanych zagadnień związanych z intencjami przedsiębiorczymi 17% badanych zadeklarowało chęć założenia własnej firmy, a 16% ma zamiar wybrać wolny zawód (zob. wykres 8.1).



Wykres 8.1. Pożądana ścieżka kariery SzN (N=181)

Źródło: opracowanie własne.

Jak wyżej zostało zaznaczone, edukacja przedsiębiorcza potraktowana została jako impuls do budowania postaw przedsiębiorczych. W tym kontekście ponad połowa respondentów w toku studiów miała przedmiot (lub moduł przedmiotu) związany z przedsiębiorczością (62,4%). SzN wskazywali częściej, że program nauczania zwiększa ich zdolności do kształtowania ścieżki zawodowej jako pracownika etatowego (42% wskazań) niż zarządzającego firmą (33,1% wskazań). Z tej perspektywy zrozumiąły jest wynik ukazujący, iż jedynie 28,7% badanych uznało atmosferę panującą na uczelni jako inspirującą do rozwijania pomysłów na własny biznes (zob. wykres 8.2).



Wykres 8.2. Ocena programu nauczania pod kątem kształtowania możliwości rozwoju zawodowego

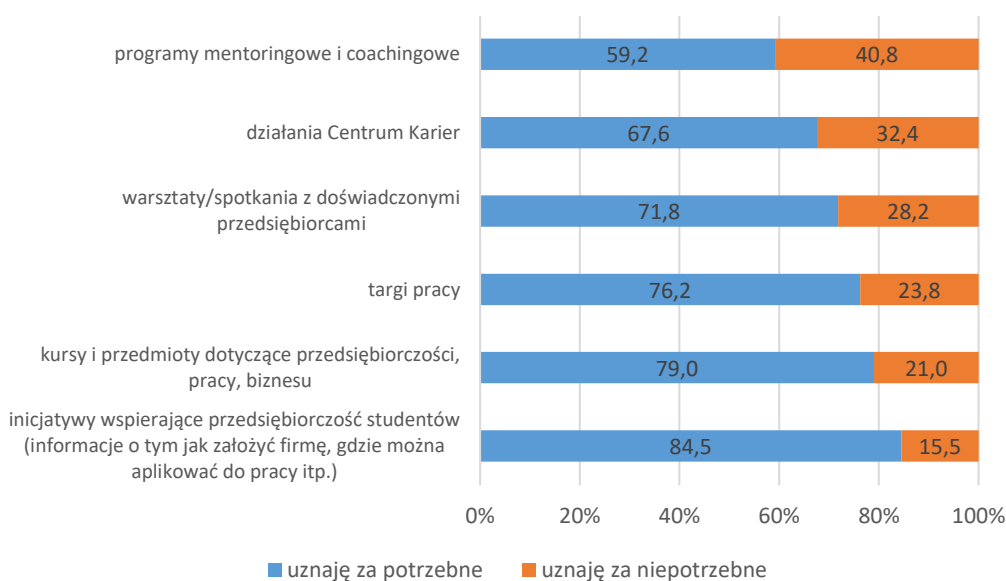
Źródło: opracowanie własne.

Do inicjatyw istniejących na uczelniach, które można uznać za wspierające postawy przedsiębiorcze oraz budujące wiedzę i kompetencje społeczne można zaliczyć:

- organizowane warsztaty/spotkania z doświadczonymi przedsiębiorcami;
- kursy i przedmioty dotyczące przedsiębiorczości, pracy, biznesu;
- inicjatywy wspierające przedsiębiorczość studentów (w tym: informacje o tym, jak założyć firmę, gdzie można aplikować do pracy itp.);
- targi pracy;
- programy mentoringowe i coachingowe;
- działania uczelnianych Biur/Centrów Karier.

Średnio 2/3 respondentów nie korzystało z żadnej z wyżej wymienionych form. Najmniejszy odsetek badanych uczestniczył w programach mentoringowych i coachingowych (20% wskazań) oraz inicjatywach wspierających przedsiębiorczość poprzez szkolenia i informacje o zakładaniu

własnej firmy, miejscach i sposobach aplikowania do pracy itd. (30,4%) oraz w warsztatach/spotkaniach z doświadczonymi przedsiębiorcami (31,5%). Respondenci wskazywali jednak, że takie działania są potrzebne. Średnio 73% badanych uznało każdą z wymienionych inicjatyw za ważną i przydatną. Najczęściej wskazania te dotyczyły szkoleń i informacji na temat zakładania własnej firmy (84,5%) oraz kursów i przedmiotów dotyczących przedsiębiorczości, pracy oraz biznesu (79%) (szczegółowy rozkład odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 8.3).



Wykres 8.3. Ocena form wsparcia związanych z przejściem na rynek pracy przez SzN

Źródło: opracowanie własne.

8.5. Ocena przez SzN szans zawodowych i możliwości rozwoju zawodowego

W 2017 r. PFRON opublikował raport na temat potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Uzyskane wyniki wskazały za jedną z podstawowych potrzeb w hierarchii OzN pracę (12% wskazań tej potrzeby

na pierwszym miejscu) (PFRON, 2017). Cytowane badania ukazują, że zatrudnienie jest również ważnym elementem wpierającym integrację społeczną OzN – 71% respondentów aktywnych zawodowo deklaroowało zadowolenie z tej aktywności (ibidem, s. 13). Jednocześnie, jak wykazano na podstawie przeprowadzonej kwerendy literatury, OzN napotykają zarówno podczas wejścia na rynek pracy, jak i w trakcie trwania kariery zawodowej na szereg barier i ograniczeń. W ramach przeprowadzonego badania wśród SzN uzyskano wyniki pozwalające określić, w jaki sposób respondenci oceniają swoje szanse zawodowe i możliwości rozwoju kariery.

Połowa badanych respondentów uznała, że OzN mają możliwość satysfakcjonującego rozwoju kariery zawodowej po ukończeniu studiów. Warto jednak przy tym zaznaczyć, że jedynie 19% zgodziło się ze stwierdzeniem, że pracodawcy tak samo chętnie zatrudniają osoby z niepełnosprawnością jak osoby bez niepełnosprawności. Wynik ten można uznać za jedną z barier identyfikowanych przez SzN w podejmowaniu aktywności zawodowej i rozwoju kariery (rozkład odpowiedzi został przedstawiony na wykresie 8.4).



Wykres 8.4. Opinie na temat możliwości rozwoju zawodowego OzN

Źródło: opracowanie własne.

W celu poznania opinii na temat możliwości rozwoju zawodowego OzN, respondenci zostali poproszeni o ocenę szeregu stwierdzeń odnoszących się do uwarunkowań ich sytuacji na rynku pracy (zob. tabela 8.2). Uzyskane wyniki wskazują, że dla większości badanych podjęcie pracy jest ważne. 69,1% studentów zgodziło się z opinią, że posiadanie jakiejkolwiek pracy jest lepsze niż bycie bezrobotnym. Przy tym podjęcie pracy dla niecałej połowy (43,6%) wydaje się skomplikowane i czasochłonne. Respondenci dość niejednoznacznie ocenili przygotowanie akademickie jako czynnik ułatwiający rozpoczęcie kariery. Ponad 1/3 respondentów uznała, że studia znaczą niewiele w planowaniu i podejmowaniu stałego zatrudnienia (39,2% wskazań). Taki sam odsetek osób uznał, że kierunek, na którym się kształcą przygotował ich do podjęcia pracy zawodowej. Prawie 2/3 badanych SzN (63,5%) wskazało jako czynnik hamujący podejmowanie zatrudnienia niejasną sytuację na rynku pracy. Respondenci w większym stopniu uznają za wsparcie w podjęciu zatrudnienia doświadczenia z podejmowanej w trakcie kształcenia pracy dorywczej (69,1% wskazań) niż realizowanie w ramach dostępnej na uczelniach praktyki i staży (24,9% wskazań). Ponad połowa badanych zgadza się z opinią, że sukces w podejmowaniu zatrudnienia jest uzależniony od wczesnego wyznaczenia sobie celów i ich konsekwentnej realizacji (58,6% wskazań).

Tabela 8.2. Postrzeżenie możliwości rozwoju zawodowego przez SzN (N=181)

Możliwości rozwoju zawodowego przez SzN	Zgadzam się (%)	Ani się zgadzam, ani się nie zgadzam (%)	Nie zgadzam się (%)
podjęcie pracy wydaje mi się bardzo skomplikowane i czasochłonne	43,6	23,8	32,6
dostępna obecnie na uczelni oferta praktyk i staży ułatwia podjęcie pracy	24,9	38,7	36,5
podjęcie pełnoetatowej stałej pracy wymaga więcej pomocy ze strony rodziny i innych osób niż obecnie otrzymuję	32,0	28,7	39,2
obawiam się, że studia niewiele znaczą w planowaniu i podejmowaniu stałego zatrudnienia	39,2	19,9	40,9
posiadanie jakiegokolwiek pracy jest lepsze niż bycie bezrobotnym	68,5	15,5	16,0
uważam, że praca dorywcza podejmowana podczas studiów ułatwia podjęcie zatrudnienia po ich zakończeniu	69,1	16,6	14,4
niejasność sytuacji na rynku pracy jest tym, co utrudnia podejmowanie stałego zatrudnienia	63,5	19,9	16,6
podejmowanie kolejnych studiów lub innych form edukacji jest korzystniejsze niż podjęcie stałego zatrudnienia	19,3	23,8	56,9
uważam, że wczesne wyznaczenie sobie celów zawodowych i ich konsekwentna realizacja jest warunkiem udanego przejścia na rynek pracy	58,6	26,0	15,5
uważam, że mój kierunek studiów przygotował mnie do podjęcia pracy zawodowej	39,8	29,8	30,4

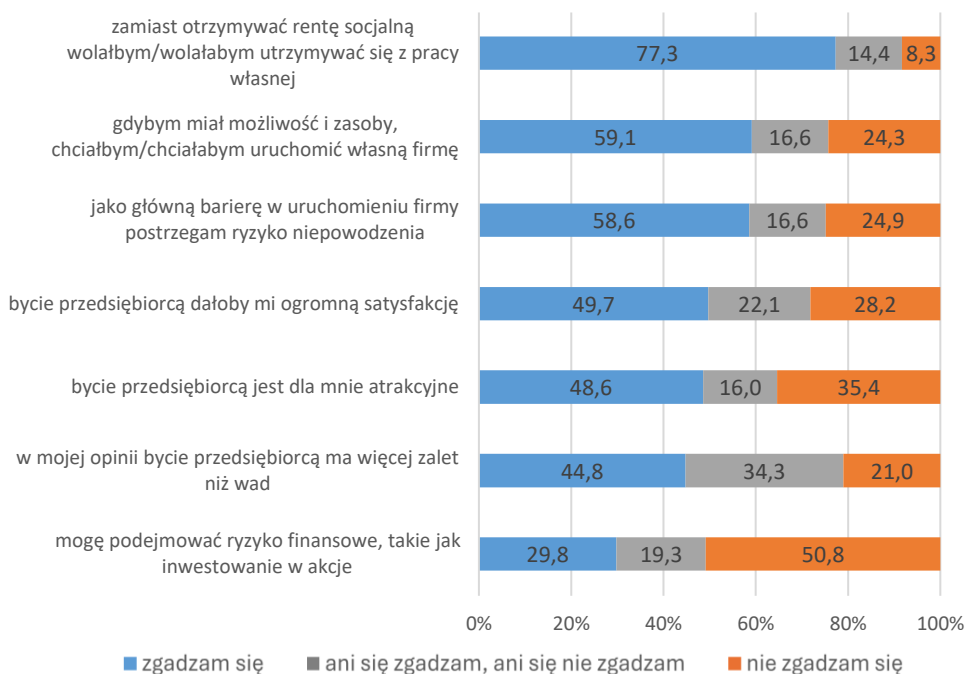
Źródło: opracowanie własne.

8.6. Intencje przedsiębiorcze SzN

Ocena postrzeganych szans zawodowych była bezpośrednio związana z analizą intencji przedsiębiorczych badanej grupy. Zaprezentowana logika wyводу została osadzona w szerszym kontekście dyskusji nad związkami edukacji przedsiębiorczej z intencjami przedsiębiorczymi (Żur, 2014). Literatura przedmiotu na temat intencji przedsiębiorczych studentów, bazując na teorii planowanego zachowania, wskazuje ich powiązanie z takimi czynnikami, jak: postawa wobec podejmowanej przedsiębiorczości, skłonność do podejmowania ryzyka czy poczucie własnej skuteczności przedsiębiorczej (Rachwał & Wach, 2016).

W zrealizowanym badaniu ponad 1/3 respondentów uznała, że bycie przedsiębiorcą jest ich celem zawodowym (34,5 % wskazań) oraz że dołożą wszelkich starań, aby uruchomić i prowadzić własną firmę (36,5%). Przy tym warto podkreślić, że prawie połowa nie wykazała gotowości do poświęceń w celu zostania przedsiębiorcą (48,3%). Niemniej jednak uzyskane dane potwierdzają wyniki z prezentowanego raportu PFRON na temat wagi zatrudnienia dla OzN. Zdecydowana większość badanych woli podjąć pracę zamiast otrzymywać rentę socjalną (77,4% wskazań). Zaprezentowane na wykresie 8.5 wyniki związane z postawami przedsiębiorczymi ukazują pozytywne nastawienie do prowadzenia własnej działalności. Dla niecałej połowy badanych bycie przedsiębiorcą jest atrakcyjne (48,6% wskazań), związane z tym prowadzenie firmy ma więcej zalet niż wad (44,8% wskazań), a taka kariera zawodowa została określona przez 49,7% respondentów jako dająca satysfakcję. Warto przy tym zaznaczyć, że chociaż ponad połowa badanych uznała, że gdyby miała możliwości i zasoby to chciałaby uruchomić własną firmę (59,1%), to większość boi się niepowodzenia takiego

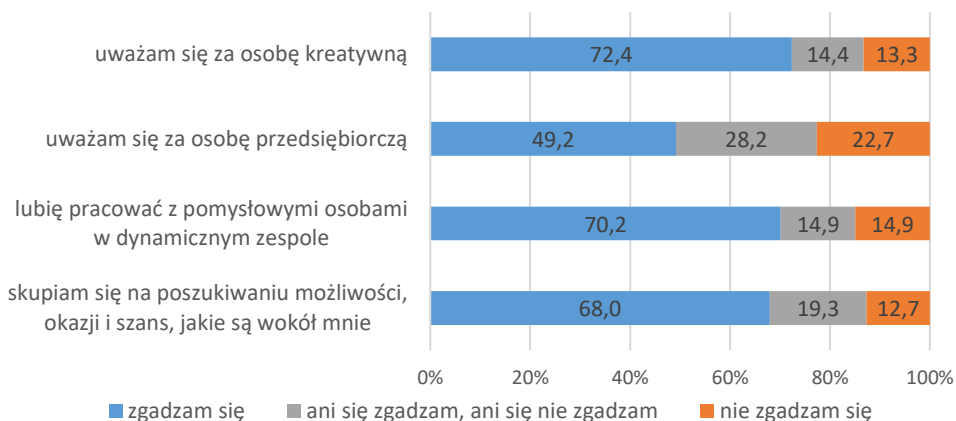
przedsięwzięcia (58,6%) i nisko ocenia swoją zdolność do podejmowania ryzyka.



Wykres 8.5. Postawy wobec zachowań przedsiębiorczych

Źródło: opracowanie własne.

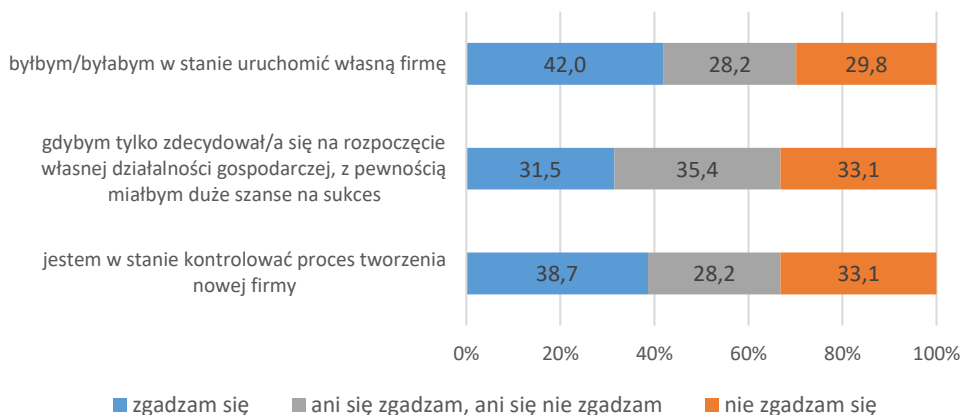
W ramach badania zadano respondentom również szereg pytań, których celem była diagnoza cech charakteryzujących osobowość proaktywną zaprezentowanych na wykresie 8.6.



Wykres 8.6. Cechy proaktywne SzN

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane dane wskazują, że 72,4% uważa się za osoby kreatywne, 70,2% uznało, że lubi pracować z pomysłowymi osobami w dynamicznym zespole, a 68% procent wskazało, że skupia się na poszukiwaniu możliwości, okazji i szans, jakie są wokół nich. Mniejszy odsetek badanych określił siebie jako osobę przedsiębiorczą (49,2%). Na podstawie wcześniejszej przedstawionych wyników można wysnuć wniosek, że wynik ten może być związany z identyfikowanymi barierami podejmowania działań przedsiębiorczych. Korespondują z tym stwierdzenia dotyczące postrzeganych przez SzN kwalifikacji przedsiębiorczych (zob. wykres 8.7).



Wykres 8.7. Postrzegane przez SzN kwalifikacje przedsiębiorcze

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci w niejednoznaczny sposób oceniają swoje kwalifikacje przedsiębiorcze. Warto zwrócić uwagę na stosunkowo wysoki odsetek odpowiedzi „ani się zgadzam, ani się nie zgadzam” w przypadku każdego z opiniowanych stwierdzeń. O ile niecała połowa (42%) uznała, że byłaby w stanie uruchomić własną firmę, to jedynie 1/3 określiła, że byłaby w stanie kontrolować proces jej tworzenia (33,1%), a przedsięwzięcie to okazałoby się sukcesem (33,1% wskazań).

8.7. Podsumowanie

Praca zawodowa jest istotnym aspektem wpływającym na jakość życia OzN – zarówno z perspektywy oddziaływania na sytuację materialną i niezależność finansową, ale również z uwagi na pełnienie przez nią roli decydującej w budowaniu poczucia sensu i własnej wartości (Laurisz, 2023; Giermanowska, 2007). Dlatego zaprezentowane wyniki dotyczące intencji przedsiębiorczych SzN można osadzić w szerszym kontekście związanym z aktywnością OzN na rynku pracy. Według danych z badania BAEL,

w IV kwartale 2022 r., spośród pracujących OzN w wieku 16-89 lat, jedynie 10,7% pracowało na własny rachunek (GUS, 2023). Odsetek ten jest zdecydowanie niższy niż wyniki uzyskane w zrealizowanym badaniu dotyczące intencji przedsiębiorczych SzN, według których bycie przedsiębiorcą było deklaratywnym celem zawodowym dla ponad 1/3 respondentów (34,5%).

Identyfikacja uwarunkowań wpływających na intencje przedsiębiorcze i proces kształtowania kariery zawodowej OzN może być przyczynkiem poprawy jakości usług, w tym oferty edukacyjnej, która w konsekwencji może wpłynąć na możliwości zatrudnienia (Castillo & Fischer, 2019). Zrealizowane badanie jest pilotażowym przedsięwzięciem, które pozwala na diagnozę związaną z postrzeganiem przez krakowskich SzN możliwości przejścia na rynek pracy. Wyniki badań wskazują, że z punktu widzenia wspierania intencji przedsiębiorczych SzN szczególnie istotne jest wprowadzanie elementów praktycznych związanych z pracą zawodową i działalnością gospodarczą. Elementem, który mógłby w tym kontekście wpłynąć pozytywnie na badane zjawisko jest zwiększenie liczby działań edukacyjnych i pozaedukacyjnych, których efektem będzie zmniejszenie obaw wśród SzN przed rozpoczęciem i prowadzeniem działalności gospodarczej. Działania te powinny koncentrować się na aspekcie podniesienia poczucia sprawczości oraz wiary w podejmowane decyzje i realizowane działania, zwłaszcza dotyczące pomysłów na własny biznes i rozpoczęcia działalności gospodarczej w ogóle.

Bibliografia

- Agran M., Hughes C., Thoma C.A., & Scott L.A. (2016). Employment Social Skills: What Skills Are Really Valued? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 111–120.
- Alhwei G., Karimi A., & Alizadeh M. (2014). Entrepreneurial Attitude in Students with Hearing Disabilities (The Iranian experience). *Asian Journal of Research in Business Economics and Management*, 4(10), 262.
- Bogart K.R., Logan S.W., Hospodar C., & Woekel E. (2019). Disability models and attitudes among college students with and without disabilities. *Stigma and Health*, 4(3), 260–263.
- Bonaccio S., Connelly C.E., Gellatly I.R., Jetha A., & Martin Ginis K.A. (2020). The Participation of People with Disabilities in the Workplace Across the Employment Cycle: Employer Concerns and Research Evidence. *Journal of Business and Psychology*, 35(2), 135–158.
- Carter E.W., Austin D., & Trainor A.A. (2012). Predictors of Postschool Employment Outcomes for Young Adults with Severe Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 50–63.
- Castillo Y.A., & Fischer J.M. (2019). Self-Employment as Career Choice for People with Disabilities: Personal Factors that Predict Entrepreneurial Intentions. *Journal of Rehabilitation*, 85(1), 35–43.
- Cedefop (2022). *Challenging digital myths: First findings from Cedefop's second European skills and jobs survey*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/818285> (dostęp: 30.06.2023.).
- Cook J.A. (2006). Employment Barriers for Persons with Psychiatric Disabilities: Update of a Report for the President's Commission. *Psychiatric Services*, 57(10), 1391–1405.
- Espada-Chavarria R., Diaz-Vega M., & González-Montesino R.H. (2021). Open Innovation for an Inclusive Labor Market for University Students with Disabilities. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 7(4), 217.
- Fajaryati N., Budiyo, Akhyar M., & Wiranto (2020). The Employability Skills Needed to Face the Demands of Work in the Future: Systematic Literature Reviews. *Open Engineering*, 10(1), 595–603.
- Giermanowska E. (2007). Młodzi niepełnosprawni o sobie. Rodzina, edukacja, praca. Instytut Spraw Publicznych, www.isp.org.pl/pl/publikacje/mlodzi-niepelnosprawni-o-sobie-rodzina-edukacja-praca (dostęp: 30.06.2023).
- GUS (2023). *Aktywność ekonomiczna ludności Polski IV kwartał 2023 r.* Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych.

- Hennessey M., Rumrill P., Fitzgerald S., & Roessler R. (2008). Disadvantage-related correlates of career optimism among college and university students with disabilities. *Work*, 30(4), 483-492
- Henry A.D., Petkauskos K., Stanislawczyk J., & Vogt J. (2014). Employer-recommended strategies to increase opportunities for people with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 41(3), 237-248.
- Heymann J., Stein M.A., & Moreno G. (2013). *Disability and Equity at Work*. Oxford University Press.
- Hong B.S.S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226.
- Jackson D. (2014). Testing a model of undergraduate competence in employability skills and its implications for stakeholders. *Journal of Education and Work*, 27(2), 220-242.
- Kristiansen S., & Indarti N. (2004). Entrepreneurial intention among Indonesian and Norwegian students. *Journal of Enterprising Culture*, 12(01), 55-78.
- Krueger N. (1993). Impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(1), 5-21.
- Laurisz N. (2023). Polityka rynku pracy wobec osób z niepełnosprawnościami. [w:] M. Ćwiklicki, M. Małecką-Łyszczek, & A. Pacut (red.), *Polityki publiczne w Polsce na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Stan i rekomendacje w obszarze społecznym, edukacyjnym i zatrudnienia*. Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Lindsay S., McDougall C., Menna-Dack D., Sanford R., & Adams T. (2015). An ecological approach to understanding barriers to employment for youth with disabilities compared to their typically developing peers: Views of youth, employers, and job counselors. *Disability and Rehabilitation*, 37(8), 701-711.
- Lipka O., Khouri M., & Shecter-Lerner M. (2020). University faculty attitudes and knowledge about learning disabilities. *Higher Education Research & Development*, 39(5), 982-996.
- Loo R. (2002). Attitudes of Management Undergraduates Toward Employing Persons with Disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 33(2), 24-30.
- Luecking R.G. (2008). Emerging employer views of people with disabilities and the future of job development. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29, 3-13.
- Magrin M., Marini E., & Nicolotti M. (2019). Employability of Disabled Graduates: Resources for a Sustainable Employment. *Sustainability*, 11(6), 1542.
- Maulida E., Nurbaity E., & P.V.U.G. (2020). Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intention among Disability Students in Higher Education. *KnE Social Sciences*, 281-289.

- McCauley E.J. (2020). The Potential of College Completion: How Disability Shapes Labor Market Activity Differentially by Educational Attainment and Disability Type. *Journal of Disability Policy Studies*, 30(4), 213–222.
- Muñoz R.M., Salinero Y., Peña I., & Sanchez De Pablo J.D. (2019). Entrepreneurship Education and Disability: An Experience at a Spanish University. *Administrative Sciences*, 9(2), 34.
- Norstedt M., & Germundsson P. (2023). Motives for entrepreneurship and establishing one's own business among people with disabilities: Findings from a scoping review. *Disability & Society*, 38(2), 247–266.
- Pérez-Macías N., & Fernández-Fernández J.-L. (2022). Personal and contextual factors influencing the entrepreneurial intentions of people with disabilities in Spain. *Disability & Society*, 37(7), 1216–1238.
- Petner-Arrey J., Howell-Moneta A., & Lysaght R. (2016). Facilitating employment opportunities for adults with intellectual and developmental disability through parents and social networks. *Disability and Rehabilitation*, 38(8), 789–795.
- PFRON (2017). *Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych*. Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.
- Phelps L.A., & Hanley-Maxwell C. (1997). School-to-Work Transitions for Youth with Disabilities: A Review of Outcomes and Practices. *Review of Educational Research*, 67(2), 197–226.
- Polidano C., & Mavromaras K. (2010). The Role of Vocational Education and Training in the Labour Market Outcomes of People with Disabilities. A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report. W *National Centre for Vocational Education Research (NCVER)*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. <https://eric.ed.gov/?id=ED508301> (dostęp: 19.06.2023).
- Pujol-Jover M., Riera-Prunera C., & Abio G. (2015). Competences acquisition of university students: Do they match job market's needs? *Intangible Capital*, 11(4), Article 4.
- Rachwał T., & Wach K. (2016). Badanie intencji przedsiębiorczych młodego pokolenia: Wyniki ankietyzacji wśród studentów kierunków nieekonomicznych. *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 12, 405–415.
- Rao S. (2004). Faculty Attitudes and Students with Disabilities in Higher Education: A Literature Review. *College student journal*, 38, 191–198.
- Renko M., Parker Harris S., & Caldwell K. (2016). Entrepreneurial entry by people with disabilities. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 34(5), 555–578.
- Reuel Johnmark D., Munene J.C., & Balunywa W. (2016). Robustness of personal initiative in moderating entrepreneurial intentions and actions of disabled students. *Cogent Business & Management*, 3(1), 1169575.

- Robinson J.E. (2000). Access to employment for people with disabilities: Findings of a consumer-led project. *Disability and Rehabilitation*, 22(5), 246–253.
- Schur L. (2002). The Difference a Job Makes: The Effects of Employment among People with Disabilities. *Journal of Economic Issues*, 36(2), 339–347.
- Shandra C., & Hogan D. (2008). School-to-work program participation and the post-high school employment of young adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29.
- Shier M., Graham J.R., & Jones M.E. (2009). Barriers to employment as experienced by disabled people: A qualitative analysis in Calgary and Regina, Canada. *Disability & Society*, 24(1), 63–75.
- Sniatecki J.L., Perry H.B., & Snell L.H. (2015). Faculty Attitudes and Knowledge Regarding College Students with Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(3), 259–275.
- Suarta I.M., Suwintana I.K., Sudhana I.F.P., & Hariyanti N.K.D. (2017). *Employability Skills Required by the 21st Century Workplace: A Literature Review of Labor Market Demand*, 337–342.
- Thompson E.R. (2009). Individual Entrepreneurial Intent: Construct Clarification and Development of an Internationally Reliable Metric. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 669–694.
- Zakrzewska-Manterys E. (2020). Wchodzenie niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy, [w:] G. Całek, J. Niedbalski, & D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Żur A. (2014). Exploring the Role of Inspiration in Entrepreneurship Education. *Horyzonty Wychowania*, 13(26), 179–194.

Rozdział 9. Szanse i ograniczenia aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami w gospodarce cyfrowej¹²

9.1. Wprowadzenie

Barriere ograniczające społeczne i zawodowe funkcjonowanie osób z niepełnosprawnościami (OzN) są powszechnie znane. Wynikają one z interakcji między czynnikami osobistymi, zdrowotnymi a środowiskowymi i odnoszą się do podstawowych sfer życia OzN, takich jak ochrona zdrowia, rehabilitacja, pomoc i wsparcie, edukacja, praca, zatrudnienie i funkcjonowanie w społeczeństwie (*World report on disability*, 2011). W debacie publicznej oraz w ramach praktyki społecznej od lat dyskutowane i testowane są różne rozwiązania, które mają przyczynić się do poprawy sytuacji OzN, przeciwdziałać różnym formom wykluczenia, marginalizacji i dyskryminacji tej grupy w wymiarze ekonomicznym, politycznym i społecznym.

Rozwój nowych technologii stanowi jedno z aktualnych i ważniejszych wyzwań analizowanych w kontekście poprawy sytuacji OzN. W wyniku czwartej rewolucji przemysłowej dochodzi do zmiany funkcjonowania w sektorze

¹² Niniejszy rozdział stanowi rozwinięcie opracowania pt.: „Cyfryzacja pracy jako szansa na aktywizację zawodową osób z niepełnosprawnościami”, [w:] M. Ćwiek, M. Ćwiklicki, D. Firszt, M. Jabłoński, N. Laurisz, A. Pacut, M. Sołtyśnik, *Cyfryzacja a rynek pracy*, Małopolska Szkoła Administracji Publicznej Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2021, s. 44–55, https://politykipubliczne.pl/wp-content/uploads/2021/07/25_Cyfryzacja-i-rynek-pracy.pdf (dostęp: 8.07.2023).

przedsiębiorstw, sektorze publicznym, sektorze obywatelskim oraz gospodarstwach domowych, jak również zmian łączących ich relacji w obrębie konsumpcji, produkcji i pracy (Śledziwska i in., 2020, s. 80 i nast.). Procesy transformacji cyfrowej przenikają gospodarkę i społeczeństwa, tworzą nowe możliwości dla jednostek i organizacji, generując innowacyjne rozwiązania. Obserwowana rewolucja technologiczna niesie ze sobą obietnicę poprawy dobrostanu jednostek, jak też obawy dotyczące negatywnych konsekwencji owych przemian. Wyzwania te odnoszą się również do sytuacji OzN, w tym dostępności nowych rozwiązań dla tej grupy, sposobu i zakresu ich wykorzystania.

Celem rozdziału jest identyfikacja szans i ograniczeń związanych z aktywizacją zawodową OzN w kontekście postępującej cyfryzacji społeczeństwa i gospodarki. W tekście wykorzystano analizę danych zastanych, w tym opracowań naukowych teoretycznych i empirycznych oraz raportów organizacji międzynarodowych i eksperckich. Rozdział składa się z trzech części. Pierwsza zawiera wyjaśnienie wybranych koncepcji wykorzystujących potencjał nowych technologii dla rozwoju społeczno-gospodarczego. Dalej przedstawiono znaczenie nowoczesnych technologii dla społecznego funkcjonowania OzN oraz omówiono sytuację OzN na rynku pracy. W podsumowaniu wskazano szanse i ograniczenia, jakie tworzą rozwiązania cyfrowe dla aktywności zawodowej i społecznej OzN.

9.2. Nowe technologie w gospodarce i społeczeństwie

Od dawna człowiek wykorzystywał potencjał technologii jako narzędzie zmian gospodarczych, społecznych i politycznych. Klasyfikacja rewolucji

technologicznych ma charakter umowny (por. Śledziwska i in., 2020, s. 18-20). Niemniej jednak na potrzeby podjętych rozważań przywołano popularne ujęcie ewolucji industrializacji (zob. rysunek 9.1), które obejmuje: pierwszą rewolucję przemysłową (wynalezienie maszyny parowej oraz wpływ mechanizacji na skokowy wzrost produktywności w przemyśle), drugą rewolucję przemysłową (wprowadzenie masowej produkcji z wykorzystaniem siły roboczej przy użyciu energii elektrycznej), trzecią rewolucję przemysłową (wprowadzenie elektroniki automatyzującej produkcję), czwartą rewolucję przemysłową (połączenie w sieć jednostek, maszyn, procesów i systemów zaangażowanych w produkcję i łańcuch wartości) (Zizic i in., 2022).



Rysunek 9.1. Ewolucja industrializacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Deguchi i in., 2020, s. 18; Zizic i in., 2022, s. 3; Kasinathan i in., 2022, s. 10.

Konsekwencją czwartej rewolucji technologicznej jest gospodarka cyfrowa (*digital economy*) określana także jako gospodarka 4.0 (*economy 4.0*). „Bazuje ona na rozwoju technologii cyfrowych i ich szerokim zastosowaniu, cechuje [ją] usieciowienie uczestników życia społecznego i gospodarczego oraz datafikacja, czyli integracja danych pobieranych z tych sieci (Śledziwska i in., 2020, s. 93). Przemysł 4.0 wykorzystuje różne rozwiązania, w tym sztuczną inteligencję, sieć 5G, obliczenia w chmurze, Internet rzeczy i uczenie maszynowe, autonomiczne drony, druk 3D, technologię *blockchain*, rzeczywistość rozszerzoną, wirtualną i mieszaną i inne (Marr, 2020). Śledziwska i współpracownicy (2020, s. 21-59) wyróżnili dwa rodzaje technologii, które determinują rozwój gospodarki cyfrowej. Są to: technologie

założycielskie (komputer, Internet i smartfon) oraz intensyfikujące charakter i tempo zmian (blockchain, robotyzacja, sztuczna inteligencja, Internet rzeczy, rozwiązania chmurowe). Zmieniają one funkcjonowanie gospodarki, społeczeństwa i państwa, w tym oddziałują na pracę, rynek, produkcję, konsumpcję, państwo (Ibidem).

Gospodarka cyfrowa obejmuje swoim zasięgiem terminy, takie jak: Przemysł 4.0 (*Industry 4.0*), Przemysł 5.0 (*Industry 5.0*), Społeczeństwo 5.0 (*Society 5.0*).

Przemysł 4.0 to „inicjatywa strategiczna” opracowana w 2011 r. w Niemczech celem rozwoju tamtejszej gospodarki (Industrie 4.0 Working Group, 2013). Pojęcie Przemysłu 4.0 upowszechniło się w Europie, Stanach Zjednoczonych, Azji. W powszechnym rozumieniu bazuje ono na koncepcji inteligentnej fabryki (*smart factory*), w której inteligentne produkty, maszyny, systemy pamięci masowej i dane łączą się w postaci cyberfizycznych systemów produkcyjnych (Lasi i in., 2014) i opisują przejście od produkcji zautomatyzowanej do inteligentnej. Przemysł 4.0 polega na transformacji produkcji w połączonym za pomocą Internetu ludzi i rzeczy cyberfizycznym środowisku: ludzi, maszyn, systemów, procesów i usług dzięki: generowaniu, zbieraniu, przetwarzaniu i wykorzystywaniu informacji, w celu poprawy innowacyjności, wydajności, produktywności i personalizacji (...). Celem Przemysłu 4.0 jest zapewnienie wzajemnie współpracującym cyberfizycznym systemom autonomii decyzyjnej (Cellary, 2019, s. 49).

Koncepcja Przemysłu 5.0 została wprowadzona przez Komisję Europejską jako rozszerzenie koncepcji Przemysłu 4.0 o wymiar społeczny i środowiskowy w kontekście doświadczeń pandemii COVID-19. Za centralne dla tej koncepcji uznano trzy czynniki (European Commission. Directorate General for Research and Innovation, 2021): (i) zrównoważony rozwój (koncentracja na ponownym

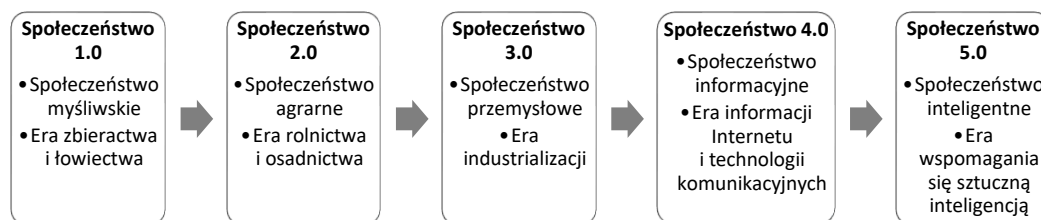
wykorzystaniu, zmianie przeznaczenia i recyklingu zasobów naturalnych oraz zmniejszeniu ilości odpadów i wpływu na środowisko); (ii) odporność (wykorzystanie elastycznych i adaptowalnych technologii, które mają zapewnić wsparcie, zwłaszcza w przypadku kryzysu); (iii) koncentracja na człowieku (umieszczenie ludzkich potrzeb, różnorodności w centrum procesu produkcyjnego, podporządkowanie technologii potrzebom pracowników). Syntetyczne porównanie obu przedstawionych powyżej koncepcji przedstawiono w tabeli 9.1.

Tabela 9.1. Przemysł 4.0 vs Przemysł 5.0

Przemysł 4.0	Przemysł 5.0
<ul style="list-style-type: none"> - Koncentracja na zwiększonej wydajności dzięki połączeniu cyfrowej i sztucznej inteligencji - Technologia koncentruje się na pojawiających się celach cyberfizycznych - Modele biznesowe ukierunkowane na minimalizację kosztów i maksymalizację zysku dla akcjonariuszy - Brak koncentracji na transformacji systemowej (oddzielenie tematu wykorzystania zasobów od ich wpływu na środowisko, klimat, społeczeństwo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Zapewnia ramy dla przemysłu, które łączą konkurencyjność i zrównoważony rozwój, umożliwiając przemysłowi wykorzystanie jego potencjału jako jednego z filarów transformacji - Podkreśla wpływ alternatywnych sposobów zarządzania (technologią) na zrównoważony rozwój i odporność - Wzmacnia pozycję pracowników poprzez wykorzystanie urządzeń cyfrowych, popierając podejście do technologii skoncentrowane na człowieku - Buduje ścieżki transformacji w kierunku zrównoważonych środowiskowo zastosowań technologii - Rozszerza zakres odpowiedzialności korporacji na ich całe łańcuchy wartości - Wprowadza wskaźniki, które pokazują, dla każdego ekosystemu przemysłowego, postęp osiągnięty na drodze do dobrobytu, odporności i ogólnego zrównoważonego rozwoju

Źródło: Dixson-Declève i in., 2022, s. 6-7.

Kolejnym terminem, który odnosi się do wykorzystania nowoczesnych technologii, a jest analizowany w odniesieniu do społeczeństwa, jest Społeczeństwo 5.0. Jest on opisywany jako etap w rozwoju ludzkości, który następuje po Społeczeństwie 1.0 – myśliwskim, Społeczeństwie 2.0 – rolniczym, Społeczeństwie 3.0 – uprzemysłowionym, Społeczeństwie 4.0 – informacji (zob. rysunek 9.2).



Rysunek 9.2. Ewolucja społeczeństwa prowadząca do Społeczeństwa 5.0

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Harayama, 2017, s. 11; Fukuyama, 2018, s. 49.

Uogólniając, koncepcja ta odwołuje się do relacji między technologią a społeczeństwem oraz relacji między jednostkami a społeczeństwem budowanych za pośrednictwem nowoczesnych technologii (Deguchi i in., 2020), postulując stworzenie „super inteligentnego społeczeństwa” (*super-smart society*) (Narvaez Rojas i in., 2021). „Społeczeństwo 5.0” to model stosunków międzyludzkich skoncentrowany na człowieku (Fukuyama, 2018), służący podniesieniu jakości życia i zaspokajania różnorodnych potrzeb społecznych, wykorzystujący technologie Przemysłu 4.0 (Pereira i in., 2020). Koncepcja ta zakłada, że integracja wirtualnej i realnej przestrzeni może wspierać wzrost gospodarczy i rozwiązywać problemy społeczne (Cabinet Office, Government of Japan, b.d.). Społeczeństwo 5.0 wykorzystuje postęp technologiczny uzyskany w ramach Przemysłu 4.0 dla większego dobra społecznego i zrównoważonego rozwoju środowiska (Narvaez Rojas i in., 2021). Koncepcja ta jest również zbieżna z Celami Zrównoważonego Rozwoju

ONZ, zakłada bowiem rozwój etycznego społeczeństwa, które za pomocą nowoczesnych technologii może rozwiązywać złożone wyzwania środowiskowe, ekonomiczne i społeczne (Keidanren, 2018).

Koncepcja Społeczeństwa 5.0 została wypracowana i przyjęta przez administrację rządową Japonii w 2016 r. jako jedna ze strategii wzrostu (Harayama, 2017). Zaawansowane technologie mają być wykorzystane w różnych branżach i działaniach społecznych (Mavrodieva & Shaw, 2020), by wspierać innowacje w celu tworzenia nowej wartości. Realizacja tej koncepcji w praktyce zakłada podjęcie wielowymiarowych działań uwzględniających kwestie technologiczne, edukacyjne, komunikację, zarządzanie oraz przedsiębiorczość (Cabinet Office, Government of Japan, b.d.).

Koncepcja Społeczeństwa 5.0 wyrosła na bazie Społeczeństwa 4.0. Przejście ze Społeczeństwa 4.0 do Społeczeństwa 5.0 wiązało się ze zmianą podejścia w wielu obszarach (Mourtzis i in., 2022): zmiany celu działania (wydajność vs tworzenie wartości) i docenienie znaczenia kapitału społecznego (Shiroishi i in., 2019), dowartościowania indywidualności i różnorodności społeczeństwa (Booyesen i in., 2018), większego uznania dla potrzeby ochrony środowiska naturalnego oraz rozwoju zrównoważonego. Cechy obu koncepcji podsumowano w tabeli 9.2.

Tabela 9.2. Społeczeństwo 4.0 vs Społeczeństwo 5.0

Społeczeństwo 4.0	Społeczeństwo 5.0
- Korzyści skali	- Rozwiązywanie problemów i tworzenie wartości
- Jednorodność	- Różnorodność
- Koncentracja	- Decentralizacja
- Wrażliwość	- Odporność
- Wysokie społeczne oddziaływanie	- Zrównoważony rozwój i harmonia środowiskowa
- Duży wpływ na środowisko masowego zużycia zasobów	

Źródło: Kasinathan i in., 2022, s. 13.

Podsumowując, w literaturze przedmiotu wskazuje się na zmianę podejścia z koncepcji akcentującej technologię (Przemysł 4.0) na podejście ukazujące potencjał i potrzeby człowieka (Społeczeństwa 5.0). Obie koncepcje odnoszą się do wizji świata i jego problemów identyfikowanych odpowiednio w końcu XX wieku i na początku XXI wieku. Obie były inicjowane przez instytucje publiczne szczebla centralnego. Bazują one osiągnięciach rewolucji technologicznej, ale każda z nich wykorzystuje je w odmiennym celu. W jednym przypadku jest to poprawa wydajności i efektywności w sektorze produkcyjnym, w drugim zaś rozwój inteligentnego, skoncentrowanego na człowieku społeczeństwa, które dzięki innowacjom wdrażanym za pomocą nowoczesnych technologii będzie skutecznie przeciwdziałać różnorodnym problemom społecznym (Pereira i in., 2020). Koncepcję Społeczeństwa 5.0 ocenia się jako nieco bardziej zaawansowaną i szerszą niż przemysł 4.0 (Schoitsch, 2020) z uwagi na fakt, iż ma być wdrażana w całym społeczeństwie, a nie tylko środowisku produkcyjnym. Dodatkowo zakłada ona połączenie świata fizycznego z cyfrowym w celu tworzenia wartości na wyższym poziomie, odnosząc się do ludzkich potrzeb i możliwości (Mavrodieva & Shaw, 2020). W obu przypadkach identyfikuje się słabości i wyzwania tych koncepcji (Wlazło 2021; Pereira i in., 2020). Między innymi podnosi się kwestie dotyczące bezpieczeństwa danych, skutecznej integracji informacji i danych pomiędzy systemami (Przemysł 4.0) oraz potrzebę koordynacji działań podejmowanych przez podmioty zaangażowane w politykę i nowe technologie, współpracę ze społecznością międzynarodową, zrównoważenie potrzeb indywidualnych i całego społeczeństwa (Społeczeństwo 5.0) (Deguchi i in., 2020).

Równocześnie należy zauważyć, iż koncepcja Przemysłu 5.0 stanowi korektę dotychczasowego podejścia; rodzi pytania o rolę pracownika, szerzej człowieka, etyki, znaczenie polityk publicznych w cyfrowym świecie (Shiroishi i in., 2019). Koncepcje Przemysłu 5.0 i Społeczeństwa 5.0 mają wiele punktów wspólnych (Huang i in., 2022). Obie koncepcje są antropocentryczne, wskazują na potrzebę równoważenia rozwoju gospodarczego oraz dowartościowują koncepcję odpowiedzialności społecznej i ekologicznej, wykorzystując procesy cyberfizyczne. Badanie potencjału przełomowych technologii wykazało, że Przemysł 5.0 i Społeczeństwo 5.0 to koncepcje stanowiące podstawę wysiłków na rzecz osiągnięcia celów zrównoważonego rozwoju (Kasinathan i in., 2022), czyli realizacji w praktyce idei rozwoju włączającego (Pouw & Gupta, 2017). Tym samym zwracają uwagę na kwestię inkluzywności, różnorodności, ukazując znaczenie cyfryzacji w odniesieniu do problematyki niepełnosprawności. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pytanie o uwarunkowania jednoczesnego zazębiania się i wdrażania obu wskazanych koncepcji, tworzenia uwarunkowań dla ich rozwoju.

9.3. Cyfryzacja gospodarki a problematyka niepełnosprawności

Niwelowanie różnic wynikających z niepełnosprawności za pomocą technologii cyfrowych

Szacuje się, że liczba OzN na świecie wynosi ponad miliard, a 80 procent z nich mieszka w krajach rozwijających się (Raja, 2016), w Unii Europejskiej żyje 100 milionów OzN (ILO, 2021). Populacja OzN nie jest grupą jednorodną. Obejmuje ona osoby z długotrwałą obniżoną sprawnością fizyczną,

intelektualną lub sensoryczną, która w interakcji z różnymi barierami może ograniczać ich pełne i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym (ONZ, 2006). Niepełnosprawność mierzy się i ocenia na sześciu poziomach społecznego funkcjonowania, tj.: poznawanie (rozumienie i komunikowanie się), mobilność (poruszania się i przemieszczania się), samo pielęgnacja, interakcje z innymi osobami, aktywność życiowa (obowiązki domowe, czas wolny itp.), uczestnictwo w życiu społecznym (Üstün i in., 2010).

W tabeli 9.3 przedstawiono wybrane bariery, jakich doświadczają osoby z różnego typu niepełnosprawnościami oraz przykładowe rozwiązania z obszaru technologii informacyjno-komunikacyjnych, które pomagają w ich ograniczeniu. Komputery, Internet, sieci bezprzewodowe i urządzenia przenośne, a także oprogramowanie i aplikacje wykorzystujące te technologie stanowią obecnie integralną część pracy na całym świecie (Raja i in., 2013) Jednocześnie rewolucja technologiczna, wykorzystująca przełomowe rozwiązania (Internet rzeczy, drony, big data, media społecznościowe, robotykę, sztuczną inteligencję i in. (Kasinathan i in., 2022)) przyniosła nowe rozwiązania, wprowadziła zmiany strukturalne i organizacyjne na rynku pracy, zarówno w firmach, jak i w całych sektorach. Zmianie uległy charakter i narzędzia pracy (sposób, w jaki pracownicy otrzymują i wykonują pracę), miejsce jej świadczenia, sposób komunikacji ze współpracownikami i klientami oraz relacje pomiędzy pracownikami a pracodawcami (Raja i in. 2013).

Biorąc pod uwagę znaczenie, rozprzestrzenianie się i przenikanie cyfryzacji do różnych sfer gospodarki i rynku pracy zaangażowanie OzN w tym obszarze stało się zagadnieniem wartym analizy. Refleksja kierowana jest na ocenę oddziaływania cyfrowej pracy na OzN oraz określenie sposobu jej kształtowania w sposób jak najbardziej włączający. Międzynarodowa

Organizacja Pracy zidentyfikowała cztery sposoby wpływu rewolucji technologicznej na rynek pracy wraz z towarzyszącymi im szansami i zagrożeniami dla zatrudnienia OzN. Obejmują one (ILO, 2021):

– Nowe miejsca pracy (*new jobs*)

Narzędzia i platformy cyfrowe oferują OzN wiele nowych możliwości zatrudnienia. W praktyce oznaczają powstawanie nowych miejsc pracy w nowych, jak i tradycyjnych obszarach rynku. Niedopasowanie podaży i popytu na nowe, cyfrowe miejsca pracy stanowi szansę dla OzN. Mogą one uzyskać zatrudnienie zgodnie z ich wykształceniem i preferencjami. Ryzyko z tym związane dotyczy braku wymaganych umiejętności lub braku dostępu do branżowych szkoleń i edukacji umożliwiających podniesienie lub zmianę oczekiwanych kwalifikacji.

– Przeszarżałe zawody (*obsolete occupation*)

Rozwój technologii cyfrowych może prowadzić do przejęcia przez maszyny pracy pierwotnie wykonywanej przez ludzi. W związku z tym cyfryzacja może przyczyniać się do bezrobocia technologicznego, utraty miejsc pracy i wyparcia niektórych zawodów z rynku, jako przestarzałych. Dodatkowo może to skutkować stagnacją płacową i rosnącymi nierównościami płacowymi.

– Zmiany w tradycyjnych zawodach i procesach rekrutacji

Narzędzia cyfrowe coraz powszechniej wspierają i umożliwiają wykonywanie zadań w nowy sposób, zmieniając ich świadczenie (np. za pomocą pracy zdalnej, telepracy). Rewolucja cyfrowa wpłynęła również na procesy rekrutacji i poszukiwania pracy. Platformy cyfrowe, przy wykorzystaniu sztucznej inteligencji, coraz częściej łączą pracodawców z osobami. Cyfryzacja rozszerza dostęp OzN do tradycyjnego rynku pracy poprzez możliwość skorzystania z narzędzi, które niwelują lub ograniczają dysfunkcje OzN. Ponadto OzN mogą

korzystać z internetowych platform rekrutacyjnych uzyskując bezpośrednio dostęp do zatrudnienia i pracodawców. Zagrożenia identyfikowane w tym punkcie dotyczą dostępu do Internetu i technologii informacyjno-komunikacyjnych, jako warunku niezbędnego do wykonywania pracy lub udziału w rekrutacji. Innym ryzykiem może być nadużywanie przez pracodawcę pracy zdalnej (celem uniknięcia dostosowania miejsca pracy do potrzeb OzN), a także izolacja, brak kontaktów społecznych oraz konieczność nabycia przez OzN nie tylko umiejętności obsługi urządzeń cyfrowych, ale też umiejętności miękkich (np. zarządzanie czasem, zdolność adaptacji).

– Innowacyjne formy pracy (*disruptive forms of work*)

Cyfryzacja skutkuje także nowymi modelami działania przedsiębiorstw (np. firmy świadczące usługi z wykorzystaniem platform internetowych). Zmieniają one tradycyjne formy pracy i relacje na rynku pracy.

Tabela 9.3. Bariery utrudniające funkcjonowanie OzN i przykładowe rozwiązania technologiczne ograniczające je

Rodzaj niepełnosprawności	Przykładowe bariery w sferze społecznej, ekonomicznych i wspólnotowej	Przykłady dostępnych rozwiązań technologicznych	Przykładowe produkty i usługi ułatwiające funkcjonowanie OzN
Niepełnosprawność wzrokowa	<ul style="list-style-type: none"> – Czytanie tekstów drukowanych, pisanie – Uzyskiwanie dostępu do informacji wizualnych w formie drukowanej lub audiowizualnych – Poruszanie się w nowym otoczeniu oznakowanym za pomocą tekstu 	<ul style="list-style-type: none"> – Czytniki ekranowe (do odczytu mowy lub alfabetu Braille'a) – Opis dźwiękowy mediów graficznych i mediów wizualnych – Elektroniczne oznakowanie dźwiękowe – Optyczne rozpoznawanie znaków lub obrazów; lupy ekranowe – Cyfrowy dostęp do książek; GPS 	FEELIF – urządzenie, które umożliwia poruszanie się po urządzeniach cyfrowych (tablet, aparat fotograficzny, komórka) osobom niewidomym [www1]
Niepełnosprawność słuchu	<ul style="list-style-type: none"> – Słuchanie lekcji, ostrzeżeń i innych informacji dźwiękowych osobiście lub przez media audio – Komunikowanie się z innymi członkami społeczeństwa 	<ul style="list-style-type: none"> – Alarmy wizualne i wibracyjne – Urządzenia kompatybilne z aparatami słuchowymi – Usługi ratunkowe oparte na SMS 	WIBRAAP – urządzenie elektroniczne, które umożliwia pozasłuchowe odczuwanie muzyki osobom z niepełnosprawnością narządu słuchu [www2]
Upośledzenie mowy	<ul style="list-style-type: none"> – Komunikowanie się z innymi członkami społeczeństwa 	<ul style="list-style-type: none"> – Przesyłanie wiadomości tekstowych – Zamiana tekstu na mowę – Wykorzystanie wirtualnej tablicy obrazkowej 	-

Rodzaj niepełnosprawności	Przykładowe bariery w sferze społecznej, ekonomicznych i wspólnotowej	Przykłady dostępnych rozwiązań technologicznych	Przykładowe produkty i usługi ułatwiające funkcjonowanie OzN
Niepełnosprawność fizyczna	<ul style="list-style-type: none"> – Wchodzenie, poruszanie się i korzystanie z budynków użyteczności publicznej i prywatnej – Używanie narzędzi i sprzętów do pisania 	<ul style="list-style-type: none"> – Systemy rozpoznawania głosu – Klawiatury adaptacyjne i wirtualne, joysticki – Wykorzystanie gałek ocznych i gestów do sterowania urządzeniami 	GLASSOUSE ASSISTIVE DEVICE – urządzenie zapewniające rozwiązania do niekonwencjonalnego sterowania urządzeniami typu smartfon, komputer, tablet bez użycia rąk i ramion [www3]
Niepełnosprawność kognitywna	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z rozumieniem, zapamiętywaniem lub wykonywaniem instrukcji – Trudności w rozumieniu informacji tekstowych – Trudności w porozumiewaniu się lub wyrażaniu myśli 	<ul style="list-style-type: none"> – Urządzenia przekształcające tekst na mowę i wyjście mowy/głosu – Urządzenia z ekranem dotykowym 	-
Niepełnosprawność psychospołeczna	<ul style="list-style-type: none"> – Potrzeba elastycznych harmonogramów pracy – Trudności z rozumieniem, wykonywanie instrukcji – Niezdolność do reagowania i podejmowania właściwych decyzji na podstawie informacji lub instrukcji 	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie komunikacji online – Narzędzia wspomagające pamięć (kalendarze online) 	-

Źródło: Raja, 2016b, s. 8–9; [www1]; [www2]; [www3].

Praca a niepełnosprawność

Praca i zatrudnienie przyczyniają się do dobrobytu, niezależności, godności OzN. Zatrudnienie jest oceniane jako najskuteczniejszy sposób na przeciwdziałanie ubóstwu i marginalizacji OzN (Disability and Development Report, 2019). ONZ diagnozując sytuację OzN na rynku pracy, zwróciła uwagę na kilka kwestii (Ibidem, s. 152–159):

- OzN, a w szczególności niepełnosprawne kobiety, mają mniejsze szanse na zatrudnienie niż osoby pełnosprawne;
- w miejscu pracy często brakuje odpowiednich usprawnień, w tym technologii wspomagających OzN;
- osoby z wieloraką, poważną lub psychospołeczną niepełnosprawnością mają mniejsze szanse na zatrudnienie;
- OzN są bardziej narażone na zatrudnienie w warunkach niepewności oraz naruszających podstawowe prawa pracowników;
- OzN uzyskują niższe wynagrodzenie niż osoby pełnosprawne.

Rzeczywista sytuacja dotycząca zatrudnienia OzN może być trudniejsza, bowiem dane nie ujmuje sytuacji osób niezarejestrowanych jako bezrobotne. Ponadto OzN mają zazwyczaj znacznie niższy poziom wykształcenia niż osoby pełnosprawne, a młode OzN wcześniej i częściej porzucają system edukacji w porównaniu z młodymi osobami bez niepełnosprawności. Niepełnosprawność ma związek z ubóstwem (może ona zwiększać ryzyko ubóstwa, ale także ubóstwo może zwiększać ryzyko niepełnosprawności) (ILO, 2021).

Sytuację zawodową OzN kształtują różnorodne uwarunkowania. Z jednej strony wpływają na nią zmienne krajowe: społeczno-ekonomiczne, kulturowe,

polityczne (Kubicki i in., 2017; Roulstone & Barnes, 2005). Wyzwania dla integracji zawodowej OzN w wielu krajach wynikają z podobnych kwestii, takich jak: nieadekwatna polityka publiczna i standardy wsparcia OzN; stereotypy, negatywne przekonania i wyobrażenia na temat niepełnosprawności w społeczeństwie; niewystarczające środki finansowe na wdrażanie polityk na rzecz OzN; braki w świadczeniu usług publicznych, ich niewłaściwy standard i niezgodność z potrzebami OzN; bariery w dostępności i dostosowaniu infrastruktury; brak konsultacji wśród OzN i włączania ich w tworzenie polityki; niewystarczające dane na temat niepełnosprawności (*World report on disability*, 2011, s. 262–263); brak sprzyjającego środowiska (niewystarczające usługi wsparcia, niewłączające kształcenie i szkolenie zawodowe, niewystarczające wsparcie dla niepełnosprawnej młodzieży w okresie przejścia ze szkoły do pracy); postawy i możliwości pracodawców (niedostosowane miejsca i narzędzia pracy do potrzeb OzN, brak wsparcia dla OzN w utrzymaniu zatrudnienia i rozwoju kariery zawodowej, brak ukierunkowanego wsparcia dla MŚP w zakresie zatrudniania OzN); niewystarczająca aktywność i zainteresowanie związków zawodowych i stowarzyszeń pracodawców potrzebami OzN, które chcą wejść na rynek pracy (ILO, 2019, s. 10).

Z drugiej zaś strony aktywność zawodową OzN będą kształtować uwarunkowania, trendy globalne, takie jak: 1) rewolucja technologiczna (obejmująca cyfryzację, sztuczną inteligencję, automatyzację, robotykę i big data), 2) popyt na nowe, branżowe umiejętności (umiejętności przekrojowe staną się pożądane, ponieważ wiedza i know-how będą stale aktualizowane), 3) wyzwania demograficzne (starzenie się społeczeństwa, urbanizacja i migracja będą skutkować obciążeniem rynku pracy i systemu zabezpieczenia

społecznego), 4) zmiany kulturowe zachodzące w społeczeństwie (będące pochodną nowych preferencji, potrzeb i wymagań nadchodzących pokoleń będą wpływały na styl życia i pracy), 5) kryzys klimatyczny (przejście na gospodarkę niskoemisyjną, niekorzystne skutki zmiany klimatu i nowe wzorce w modelach produkcji będą również kształtować przyszłość pracy) (ILO, 2019).

Wykluczenie OzN z rynku pracy jest opisywane jako pogwałcenie ich praw, ale także stanowi utratę zasobów dla przedsiębiorstw oraz wiąże się z utratą różnorodności dla społeczeństwa (ILO, 2021). Aby zmniejszyć ryzyko bezrobocia i zmaksymalizować szanse na zatrudnienie OzN, Międzynarodowa Organizacja Pracy wskazała na pięć kluczowych do podjęcia w przyszłości działań (celów) w obszarze włączania OzN w rynek pracy (ILO, 2019):

- tworzenie nowych form zatrudnienia i stosunków pracy włączających OzN;
- rozwój umiejętności i uczenia się przez całe życie włączające OzN;
- nowa infrastruktura, produkty i usługi stworzone zgodnie z zasadami projektowania uniwersalnego (tj. dostępne, zrozumiałe i wykorzystywane przez wszystkich);
- dostępność i przystępność (cenowa) technologii wspomagających funkcjonowanie OzN;
- włączanie OzN w rosnące i rozwijające się dziedziny gospodarki.

9.4. Możliwości i ograniczenia gospodarki cyfrowej dla OzN

Nowym technologiom przypisuje się duże znaczenie we włączaniu OzN w rynek pracy, choć skala ww. rozwiązań w odniesieniu do OzN jest trudna do oceny z uwagi na brak danych. Cyfrowe rozwiązania oferują możliwości kompensowania potrzeb związanych z niepełnosprawnością w różnych

sferach życia OzN, w tym tworzą nowe możliwości zatrudnienia dla OzN. W praktyce ograniczają je bariery utrudniające integrację cyfrową OzN. Ograniczenia są związane z czynnikami spersonalizowanymi (dotyczą bezpośrednio OzN) i środowiskowymi (Samant i in., 2013), jak też rodzajem zadań do wykonania i czynnikami kontekstowymi (Kim & Han, 2017). Badania wskazują na znaczenie osobistych preferencji, postaw i przekonań OzN, umiejętności technologicznych, umiejętności czytania i pisania, przystępności cenowej niezbędnych do pracy narzędzi, jak też ukazują rolę prawa i polityki, znaczenie różnych interesariuszy do wspierania dostępnych rozwiązań ICT.

Włączeniu OzN w cyfrowy rynek pracy mają służyć następujące działania (ILO, 2021):

- zapewnienie dostępności narzędzi cyfrowych dla OzN na każdym etapie cyklu życia pracownika – od zdobywania umiejętności, poprzez wyszukiwanie ofert pracy, ubieganie się o pracę, udział w procesie selekcji, aż po wykonywanie wymaganych zadań;
- promowanie i rozwijanie umiejętności cyfrowych wśród OzN, jako istotne działanie przyczyniające się do realnego włączenia tej grupy w rynek pracy;
- wspieranie cyfrowego zatrudnienia (realizacja projektów, które włączają OzN i promują doświadczenia na cyfrowym rynku pracy).

By ograniczyć bariery i sprostać wyzwaniom skutecznego rozwoju cyfrowej przedsiębiorczości dostępnej dla OzN, niezbędne jest zaangażowanie różnych grup interesariuszy (decydentów publicznych, szkół wyższych, partnerów społecznych). Sukces w zakresie włączania OzN w cyfrowy rynek pracy, może zostać osiągnięty poprzez koordynację współpracy i sojusze pomiędzy kluczowymi zainteresowanymi stronami (ILO, 2019).

9.5. Podsumowanie

Gospodarka cyfrowa jest źródłem zarówno szans, jak i ograniczeń dla społeczno-zawodowej integracji OzN.

Na poziomie makro technologie cyfrowe oddziałują na gospodarkę, gospodarstwa domowe (jednostki) oraz sektor publiczny, tworząc korzystne warunki dla inkluzji społecznej, poprawy wydajności gospodarki oraz rozwoju innowacji (Raja, 2016). Na poziomie mikro nowe technologie oferują rozwiązania, które zwiększają możliwości fizyczne, sensoryczne i poznawcze jednostek (Romero i in., 2016), tym samym tworzą szanse na zwiększenie częstotliwości i jakości interakcji społecznych OzN (Guo i in., 2005), poprawy ich niezależności społecznej, ekonomicznej i obywatelskiej (Raja, 2016). Nowoczesne technologie cyfrowe poprzez eliminowanie barier komunikacyjnych, sensorycznych czy ruchowych zwiększają szanse OzN na aktywność zawodową. Praca zdalna i elastyczne formy zatrudnienia, dostępność narzędzi internetowych, w tym platform cyfrowych (Mourtzis i in., 2022), poszerzają katalog tradycyjnych form zatrudnienia, tworząc nowe możliwości aktywności zawodowej dla OzN. Dostępność narzędzi technologicznych (por. tabela 9.3) może ułatwić OzN wykonywanie różnych prac. Gospodarka cyfrowa stwarza również możliwość samozatrudnienia, co może być atrakcyjną opcją dla OzN, które mają specjalistyczną wiedzę czy umiejętności.

Rozwój nowoczesnych technologii cyfrowych przyczynia się do poprawy integracji OzN poprzez dostęp do nowych możliwości komunikacji, nauki, pracy zdalnej i innych form aktywności obywatelskiej i zawodowej. Jednak wiąże się również z barierami, które utrudniają pełną integrację OzN

w cyfrowym świecie. W piśmiennictwie podnosi się kwestie podstawowe, dotyczące dostępności technologicznej oraz cenowej nowoczesnych rozwiązań dla osób z różnymi typami niepełnosprawności, w tym w odniesieniu do różnorodnych potrzeb odbiorców (Raja, 2016b). Barięą może być również dostęp do adekwatnego szkolenia i edukacji, które są niezbędne do nabycia umiejętności cyfrowych i sprawnego korzystania z narzędzi technologicznych w pracy. Dalej wskazuje się na inne aspekty wykluczenia cyfrowego OzN (*digital disability divide*), w tym (Sachdeva i in. 2015): społeczne (niewspierające środowisko), technologiczne (niewystarczające narzędzia wspomagające, medyczne, informacyjno-komunikacyjne), finansowe (niewystarczające środki finansowe) i motywacyjne (niewystarczające zainteresowanie, wiedza i umiejętności) (Sachdeva i in., 2015). Ponadto u podstaw tego rodzaju wykluczenia leżą także czynniki geograficzne, status społeczno-ekonomiczny, umiejętności oraz personalne uwarunkowania (fizyczne, sensoryczne, kognitywne i inne), które wpływają na realną dostępność narzędzi społeczeństwa informacyjnego dla OzN (Ginsburg, 2020). Niektóre branże gospodarki cyfrowej mogą być mniej dostępne dla osób z niektórymi rodzajami niepełnosprawności. Przykładowo, osoby z niepełnosprawnością ruchową mogą mieć trudności w pracy związanej z programowaniem czy obsługą urządzeń.

Gospodarka cyfrowa, mimo iż przynosi korzyści w postaci nowoczesnych technologii, musi stawić czoła wyzwaniom związanym z podejściem interesariuszy zaangażowanych we współpracę. Wśród ograniczeń dotyczących wykorzystania nowoczesnych technologii w miejscu pracy (produkcji) wskazuje się na podejście OzN (brak zainteresowania nowymi rozwiązaniami wśród OzN jako „grupy użytkowników”, akceptacja systemów

pomocy technicznej przez OzN), podejście pracodawców (brak alokacji systemów pomocy w produkcji do różnych rodzajów i poziomów niepełnosprawności) oraz podejście decydentów publicznych (wysokie ceny inwestowania w nowe technologie, brak zachęt dla przemysłu do inwestowania w systemy pomocy dla OzN) (Mark i in., 2019). Poza tym współpraca między różnymi podmiotami, takimi jak organizacje pozarządowe, przedsiębiorstwa i instytucje rządowe, jest kluczowa dla stworzenia warunków sprzyjających aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnościami w gospodarce cyfrowej.

W kontekście ograniczeń i zagrożeń, jakie niesie ze sobą gospodarka cyfrowa, formułuje się pytania o skuteczność i etyczność rozwiązań oferowanych w jej ramach. Czy technologia może uczynić społeczeństwo zrównoważonym? Czy społeczeństwo zależne od technologii i napędzane technologią może być odporne i zrównoważone? W jaki sposób zmienia się rola człowieka w nowym społeczeństwie? Czy i jakie kompromisy w odniesieniu do samostanowienia, niezależności jednostki, praw człowieka są akceptowalne względem potencjału, jaki niosą ze sobą nowe technologie (Schoitsch 2020). Odpowiedź na powyższe pytania wymaga w dalszym ciągu refleksji, w tym w szczególności wobec sytuacji OzN.

Bibliografia

- Booyesen L., Bendl R., & Pringle J.K. (red.). (2018). *Handbook of research methods in diversity management, equality and inclusion at work*. Edward Elgar Publishing.
- Cabinet Office, Government of Japan. (b.d.). *Society 5.0*.
www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html (dostęp: 25.09.2023).
- Cellary W. (2019). Przemysł 4.0 i Gospodarka 4.0. *Biuletyn PTE*, 3(86), 48–52.

- Deguchi A., Hirai C., Matsuoka H., Nakano T., Oshima K., Tai M., & Tani S. (2020). What Is Society 5.0? [w:] Hitachi-UTokyo Laboratory (H-UTokyo Lab.) (red.), *Society 5.0* (s. 1–23). Springer Singapore.
- Disability and development report: Realizing the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities: 2018.* (2019). United Nations.
- Dixson-Declève S., Balland P.-A., Bria F., Charveriat C., Dunlop K., Giovannini E., Tataj D., Hidalgo C., Huang A., Isaksson D., Martins F., Mir Roca M., Morlet A., Renda A. & Schwaag Serger S. (2022). *Industry 5.0, A Transformative Vision for Europe: Governing Systemic Transformations towards a Sustainable Industry*. ESIR Policy Brief No. 3. Publications Office of the European Union.
- European Commission. Directorate General for Research and Innovation (2021). *Industry 5.0 – Towards a Sustainable, Human-Centric and Resilient European Industry*. Publications Office of the European Union.
- Fukuyama M. (2018). Society 5.0: Aiming for a New Human-Centered Society. *Japan SPOTLIGHT*, 2, July/August, 47–50.
- Ginsburg F. (2020). Disability in the Digital Age. [w:] H.A. Horst & D. Miller (red.), *Digital Anthropology* (1. wyd., s. 101–126). Routledge.
- Goggin G., & Newell C. (2007). The Business of Digital Disability. *The Information Society*, 23(3), 159–168.
- Guo B., Bricout J.C., & Huang J. (2005). A common open space or a digital divide? A social model perspective on the online disability community in China. *Disability & Society*, 20(1), 49–66.
- Harayama Y. (2017). Society 5.0: Aiming for a New Human centered Society. *Hitachi Review*, 66(6), 556–557.
- Huang S., Wang B., Li X., Zheng P., Mourtzis D., & Wang L. (2022). Industry 5.0 and Society 5.0 – Comparison, complementation and co-evolution. *Journal of Manufacturing Systems*, 64, 424–428.
- ILO (2019). *Making the future of work inclusive of people with disabilities*. ILO Global Business and Disability Network, Fundación ONCE.
- ILO (2021). *An inclusive digital economy for people with disabilities*. International Labour Organization, Fundación ONCE, Disability Hub Europe for sustainable growth and social innovation. www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---gender/documents/publication/wcms_769852.pdf (dostęp: 25.09.2023).
- Industrie 4.0 Working Group. (2013). *Securing the future of German manufacturing industry*. Recommendations for implementing the strategic initiative INDUSTRIE 4.0. Final report of the Industrie 4.0 Working Group. www.din.de/resource/blob/76902/e8cac883f42bf28536e7e8165993f1fd/recommendations-for-implementing-industry-4-0-data.pdf (dostęp: 25.09.2023).

- Kasinathan P., Pugazhendhi R., Elavarasan R.M., Ramachandaramurthy V.K., Ramanathan V., Subramanian S., Kumar S., Nandhagopal K., Raghavan R.R.V., Rangasamy S., Devendiran R., & Alsharif M.H. (2022). Realization of Sustainable Development Goals with Disruptive Technologies by Integrating Industry 5.0, Society 5.0, Smart Cities and Villages. *Sustainability*, 14(22), 15258.
- Keidanren (2018). *Society 5.0 – Co-Creating the Future* (Excerpt). www.keidanren.or.jp/en/policy/2018/095_proposal.pdf (dostęp: 25.09.2023).
- Kubicki P. (2017). *Polityka publiczna wobec osób z niepełnosprawnościami*. Oficyna Wydawnicza SGH Szkoła Główna Handlowa.
- Kim H.K., & Han S.H. (2017). Defining and classifying IT interaction disability. *Behaviour & Information Technology*, 36(4), 422–434.
- Lasi H., Fettke P., Kemper H.-G., Feld T., & Hoffmann M. (2014). Industry 4.0. *Business & Information Systems Engineering*, 6(4), 239–242.
- Mark B.G., Hofmayer S., Rauch E., & Matt D.T. (2019). Inclusion of Workers with Disabilities in Production 4.0: Legal Foundations in Europe and Potentials Through Worker Assistance Systems. *Sustainability*, 11(21), 5978.
- Marr B. (2020). *The Top 10 Technology Trends Of The 4th Industrial Revolution*. Forbes. www.forbes.com/sites/bernardmarr/2020/05/04/here-are-the-top-10-technology-trends-of-the-4th-industrial-revolution/?sh=70d359a51fbc (dostęp: 25.09.2023).
- Mavrodieva A.V., & Shaw R. (2020). Disaster and Climate Change Issues in Japan's Society 5.0—A Discussion. *Sustainability*, 12(5), 1893.
- Mourtzis D., Angelopoulos J., & Panopoulos N. (2022). A Literature Review of the Challenges and Opportunities of the Transition from Industry 4.0 to Society 5.0. *Energies*, 15(17), 6276.
- Narvaez Rojas C., Alomia Peñafiel G.A., Loaiza Buitrago D.F., & Tavera Romero C.A. (2021). Society 5.0: A Japanese Concept for a Superintelligent Society. *Sustainability*, 13(12), 6567.
- ONZ (2006). *Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych*. Organizacja Narodów Zjednoczonych. www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf (dostęp: 25.09.2023).
- Pereira A.G., Lima T.M., Charrua-Santos F. (2020). Industry 4.0 and Society 5.0: Opportunities and Threats. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*, 8(5), 3305–3308.
- Pouw N., & Gupta J. (2017). Inclusive development: A multi-disciplinary approach. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 24, 104–108.
- Raja D.S. (2016a). *Bridging the Disability. Divide through Digital Technologies*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0671-1> (dostęp: 25.09.2023).

- Raja D.S. (2016b). *Bridging the disability divide through digital technologies*. Background Paper for the 2016 World Development Report: Digital Dividends. World Bank Group. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/123481461249337484-0050022016/original/WDR16BPBridgingtheDisabilityDividethroughDigitalTechnologyRAJA.pdf> (dostęp: 25.09.2023).
- Raja S., Imaizumi S., Kelly T., Narimatsu J., & Paradi-Guilford C. (2013). *Connecting to Work: How Information and Communication Technologies Could Help Expand Employment Opportunities*. World Bank.
- Romero D., Bernus P., Noran O., Stahre J., & Fast-Berglund Å. (2016). The Operator 4.0: Human Cyber-Physical Systems & Adaptive Automation Towards Human-Automation Symbiosis Work Systems. [w:] I. Nääs, O. Vendrametto, J. Mendes Reis, R.F. Gonçalves, M.T. Silva, G. Von Cieminski, & D. Kiritsis (red.), *Advances in Production Management Systems. Initiatives for a Sustainable World* (T. 488, s. 677–686). Springer International Publishing.
- Roulstone A., & Barnes C. (red.). (2005). *Working futures? Disabled people, policy, and social inclusion*. Policy Press.
- Sachdeva N., Tuikka A.-M., Kimppa K.K., & Suomi R. (2015). Digital disability divide in information society: A framework based on a structured literature review. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 13(3/4), 283–298.
- Samant D., Matter R., & Harniss M. (2013). Realizing the potential of accessible ICTs in developing countries. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 8(1), 11–20.
- Schoitsch E. (2020). Towards a Resilient Society – Technology 5.0, Risks and Ethics. [w:] P. Doucek, G. Chroust, V. Oškrdal (red.), *IDIMT-2020: Digitalized Economy, Society and Information Management: 28th Interdisciplinary Information Management Talks* (s. 403–412), Trauner Verlag, <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4000985>
- Shiroishi Y., Uchiyama K., & Suzuki N. (2019). Better Actions for Society 5.0: Using AI for Evidence-Based Policy Making That Keeps Humans in the Loop. *Computer*, 52(11), 73–78.
- Śledziewska K., & Włoch R. (2020). *Gospodarka cyfrowa: Jak nowe technologie zmieniają świat* (Wydanie I). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Talib R., Sunar M., & Mohamed R. (2019). Digital Society and Economy for People with Disabilities in Industry 4.0: Malaysia Perspectives. *EAI Endorsed Transactions on Creative Technologies*, 6(20), 162949.
- Üstün T.B., Kostanjsek N., Chatterji S., & Rehm J. (2010). *Measuring health and disability: Manual for WHO Disability Assessment Schedule* (WHODAS 2.0). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43974> (dostęp: 25.09.2023).
- World report on disability* (2011). World Health Organization.

Zizic M.C., Mladineo M., Gjeldum N., & Celent L. (2022). From Industry 4.0 towards Industry 5.0: A Review and Analysis of Paradigm Shift for the People. *Organization and Technology. Energies*, 15(14), 5221.

Strony internetowe

[www1] www.feelif.com

[www2] Innowacje społeczne dla dostępności. Kraków: Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Krakowie, Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, https://rops.krakow.pl/mpliki/IS/PUBLIKACJA_Innowacje_spoeczne_dla_dostepnosi_FINAL.pdf (dostęp: 8.07.2023).

[www3] <https://glassouse.com>

Monografia stanowi interesujące studium poznawcze (...). Zestawienie różnorodnych ujęć problematyki niepełnosprawności i dostępności pozwala czytelnikowi na szerokie spojrzenie (...) i lepsze zrozumienie wzajemnie przenikających się sfer funkcjonowania, które mają ogromny wpływ na podejmowanie aktywności i decyzji rozwojowych przez osoby z niepełnosprawnościami.

dr hab. Ewa Mazur-Wierzbicka, prof. Uniwersytetu Szczecińskiego

Rozwijanie dostępności, inkluzyjności i różnorodności jest istotnym zagadnieniem wdrażanym przez podmioty świadczące usługi społeczne, m.in. uczelnie, które pełnią bardzo ważną rolę w integrowaniu osób z niepełnosprawnościami (OzN). (...) Walerami poznawczymi publikacji są bogactwo definicji (niepełnosprawności, inkluzyjności, dostępności), szeroki przegląd dotychczasowych badań i literatury, wykorzystanie metod ilościowych oraz jakościowych w badaniach i do prezentacji wiarygodnych wyników, a także wskazanie praktycznych rozwiązań podejmowanych w zakresie dostępności uczelni dla osób z niepełnosprawnościami.

dr hab. Helena Wyligąta, prof. Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW



ISBN: 978-83-89410-79-5