

# Analiza i diagnoza stanu kształcenia wyższego, optymalizacji warunków nauczania oraz zapewnienia otwartego/równego dostępu do edukacji osobom z orzeczeniami

na potrzeby realizacji projektu pt. „Nauka dla wszystkich”, finansowanego w ramach programu „Nauka dla Społeczeństwa II”, realizowanego w ramach umowy nr NdS-II/SN/0466/2023/01 1 w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW).



Warszawa, wrzesień 2025



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

„Projekt dofinansowany ze środków budżetu państwa, przyznanych przez Ministra Edukacji i Nauki  
w ramach Programu „Nauka dla Społeczeństwa II”

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



## Spis treści

Wprowadzenie .....	3
Cel i problematyka badania .....	3
Hipotezy .....	4
Charakterystyka badanych grup respondentów .....	5
Struktura raportu .....	6
Weryfikacja przyjętych hipotez .....	8
Rozdział I. Studenci – analiza ilościowa .....	10
1.1. Organizacja studiowania .....	10
1.1.A Ważność vs dostępność .....	10
1.1.B Pięć kategorii wsparcia organizacyjnego .....	12
1.2. Funkcjonowanie społeczne .....	13
1.3. Środowisko sensoryczne .....	15
1.3.A. Akceptowalność czynników sensorycznych w bieżącym środowisku .....	15
1.3.B. Dostęp do infrastruktury wspierającej .....	16
1.4. Wsparcie psychologiczne i organizacyjne .....	18
Rozdział II. Absolwenci – analiza ilościowa .....	22
2.1. Organizacja studiowania .....	22
2.1.A Ważność vs dostępność .....	22
2.1.B Pięć kategorii wsparcia organizacyjnego .....	24
2.2. Funkcjonowanie społeczne 58, 60, 61, 63, 66 .....	25
2.3. Środowisko sensoryczne .....	26
2.3.A. Akceptowalność czynników sensorycznych w bieżącym środowisku .....	26
2.3.B. Dostęp do infrastruktury wspierającej .....	27
2.4. Wsparcie psychologiczne i organizacyjne .....	28
Rozdział III. Osoby, które przerwały naukę - analiza ilościowa .....	32
3.1. Organizacja studiowania .....	32
3.1.A Ważność vs dostępność .....	32
3.1.B Pięć kategorii wsparcia organizacyjnego .....	34
3.2. Funkcjonowanie społeczne .....	35



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



3.3. Środowisko sensoryczne .....	36
3.3.A. Akceptowalność czynników sensorycznych w bieżącym środowisku.....	37
3.3.B. Dostęp do infrastruktury wspierającej.....	38
3.4. Wsparcie psychologiczne i organizacyjne.....	39
Rozdział IV. Zbiorcze analizy grup respondentów - wybrane statystyki .....	42
4.1. Organizacja studiowania .....	43
3.1.A Ważność vs dostępność .....	43
3.1.B Pięć kategorii wsparcia organizacyjnego .....	45
3.2. Funkcjonowanie społeczne .....	46
4.3. Środowisko sensoryczne .....	47
4.3.A. Akceptowalność czynników sensorycznych w bieżącym środowisku.....	47
4.3.B. Dostęp do infrastruktury wspierającej.....	48
4.4. Wsparcie psychologiczne i organizacyjne.....	49
4.5. Tendencje ogólne i syntetyczne obserwacje .....	52
Rozdział V. Indeks dostępności.....	54
Rozdział VI. Pracownicy uczelni .....	57
6.1. Organizacja procesu studiowania .....	57
6.2. Środowisko fizyczne i dostępność infrastruktury .....	59
6.3. Funkcjonowanie społeczne .....	61
6.4. Środowisko sensoryczne i psychospołeczne .....	63
6.5. Kadra dydaktyczna i współpraca .....	67
Rozdział VII. Analiza jakościowa - wywiady indywidualne i zogniskowane .....	<b>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</b>
7.1. Organizacja zajęć i jakość kształcenia.....	<b>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</b>
7.2. Wsparcie i życie studenckie .....	<b>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</b>
7.3. Wyzwania i sugestie działań .....	<b>Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.</b>
Rozdział VIII. Podsumowanie i rekomendacje dla uczelni .....	74
Propozycje wdrożenia rekomendacji .....	95



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Wprowadzenie

### Cel i problematyka badania

Celem badania było uzyskanie miarodajnych informacji i danych na temat stanu kształcenia wyższego, optymalizacji warunków nauczania oraz zapewnienia otwartego dostępu względem osób neuroatypowych. Raport przedstawia dane, które uzyskano zarówno dzięki badaniom o charakterze ilościowym, jak i jakościowym.

Działania badawcze skoncentrowane były na następujących aspektach:

1. Sprawdzenie dostępności uczelni wyższych dla osób z orzeczeniami ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych (w tym ASD/ADHD).
2. Określenie, w jaki sposób wyrównać szanse, zapewnić warunki w zakresie kształcenia wyższego i stworzyć programy nauczania tak, aby umożliwić osobom z orzeczeniami ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych osiągnięcie podobnych wyników, jakie osiągają osoby bez orzeczeń i osoby neurotypowe.
3. Zweryfikowanie podejścia wykładowców do indywidualnego traktowania każdego studenta, z uwagą na jego szczególne potrzeby, zdolności i zainteresowania.
4. Zidentyfikowanie, jak powinny wyglądać programy nauczania, aby zaspokoić potrzeby studentów z orzeczeniami ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych.
5. Określenie, w jaki sposób uczelnie powinny zapewnić studentom z orzeczeniami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, wsparcie w postaci pomocy dydaktycznej, wsparcie w zakresie szczególnych potrzeb emocjonalnych i społecznych, ewentualne dodatkowe konsultacje z wykładowcami i doradcami.
6. Zidentyfikowanie, w jaki sposób eliminować formy wszelkiej dyskryminacji wobec studentów z orzeczeniami ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych.
7. Wypracowanie rekomendacji – wskazówek i rozwiązań adresujących powyższe potrzeby do wdrażania na uczelniach.
8. Analiza sytuacji wśród osób z orzeczeniami ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych w kontekście zapobiegania rezygnacji ze studiów (drop out).



## Hipotezy

W związku z tym przyjęto następujące hipotezy:

1. Osoby ze specjalnymi potrzebami, w szczególności osoby neuroatypowe, wymagają specjalnego podejścia do kształcenia wyższego uwzględniającego ich indywidualne potrzeby i umiejętności.
2. Kształcenie wyższe powinno być bardziej dostępne dla osób ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, w tym poprzez zapewnienie odpowiedniego wsparcia finansowego i infrastrukturalnego.
3. Kształcenie wyższe powinno wychodzić naprzeciw specjalnym wymaganiom osób ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, takim jak zapewnienie dodatkowych udogodnień technologicznych.
4. Włączenie osób ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, do życia akademickiego może wymagać dodatkowego wsparcia społecznego i psychologicznego, aby zapewnić studentom możliwość pełnego zaangażowania i uczestnictwa w procesie edukacji.
5. Kształcenie wyższe powinno mieć na uwadze różnorodność potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, np. zdobywanie praktycznych umiejętności, nauka przez praktykę i dostęp do programów stażowych.

## Charakterystyka narzędzi oraz uzasadnienie ich wyboru

W oparciu o wyszczególnione powyżej hipotezy oraz przyjęte pytania/problemy badawcze stworzono szereg narzędzi ilościowych (kwestionariusze skierowane do kilku grup respondentów) oraz jakościowych (scenariusze wywiadów indywidualnych oraz zogniskowanych), które przedstawiono w stosownych załącznikach do raportu. Kwestionariusze zrealizowano w formule CAWI – *Computer Assisted Web Interviewing*, za czym przemawiały konkretne argumenty:

- ankiety można było rozesać do znacznej liczby osób jednocześnie;
- dane były automatycznie gromadzone i wstępnie przetwarzane, co przelożyło się na przyspieszenie dalszych analiz;
- kwestionariusze można było wypełnić w dowolnym czasie i miejscu, na komputerze lub telefonie;
- przyjęto, że brak presji ze strony ankietera sprzyjać będzie większej szczerości, zwłaszcza w tak delikatnych aspektach jak neuroatypowość;
- z uwagi na specyfikę grupy badanej (w większości studenci, a zatem ludzie młodzi) technika zapewniała łatwiejszy dostęp do wielu młodych osób, najczęściej aktywnych użytkowników internetu.

Przygotowaniu scenariuszy wywiadów indywidualnych towarzyszyły następujące założenia metodologiczne:



# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



- opinie i doświadczenia zostaną lepiej poznane i scharakteryzowane w bezpośredniej rozmowie, dzięki czemu łatwiej opisane zostaną szczegóły, istniejące niuanse oraz ogólny kontekst konkretnych zachowań czy wyborów;
- respondent szybciej otworzy się w rozmowie indywidualnej, zwłaszcza przy tematach wrażliwych i trudnych jak neuroatypowość i związane z nią trudności w funkcjonowaniu społecznym i edukacyjnym;
- zachowana zostanie możliwość modyfikacji przebiegu rozmowy, co zapewni lepsze dopasowanie pytań do toku wypowiedzi respondenta, a całość będzie miała naturalny przebieg przy zachowaniu maksymalnego komfortu dla respondenta;
- planowanie procesu będzie bardziej elastyczne, co oznacza, że kluczowe dla badania osoby łatwiej będzie zaprosić na spotkania indywidualne, niż w przypadku, gdy narzucona zostanie godzina i data – jak ma to miejsce przy wykorzystaniu techniki wywiadu fokusowego;
- umożliwi to dotarcie do historii, anegdot czy osobistej perspektywy, co może być kluczowe przy tworzeniu stosownych rekomendacji, ewentualnie dalszych strategii działania.

Z kolei scenariusze wywiadów zogniskowanych przygotowano z uwzględnieniem podstawowych kwestii metodologii takich procesów:

- swoista dynamika grupy – dyskusja ujawniająca różnicę w perspektywach, pozwalająca skonfrontować opinie uczestników (grupa sprzyja pojawieniu się tematów, o których respondent sam by nie wspomniał);
- w grupie łatwiej przypomnieć sobie doświadczenia oraz nawzajem rozwijać swoje wypowiedzi (efekt inspiracji);
- fokusy mogą również pomóc w stworzeniu bardziej przyjaznej, luźnej atmosfery, fakt przebywania z innymi może na niektórych respondentów działać ośmielająco;
- wywiady zogniskowane skutecznie ujawniają, w jaki sposób w danym środowisku ludzie rozmawiają między sobą, jakich słów i argumentów używają, co stanowi dla nich normę.

## Charakterystyka badanych grup respondentów

W przypadku badania ilościowego, struktura badanej grupy objęta ponad 500 osób dorosłych z orzeczeniami/trudnościami ze szczególnym uwzględnieniem osób z ASD/ADHD oraz podobną liczbę w grupie kontrolnej w tym:

- 220 **studentów** z orzeczeniami/trudnościami ze szczególnym uwzględnieniem deklarujących ASD/ADHD oraz 214 osób z grupy kontrolnej, razem **N=434**,
- 206 **osób pracujących** z orzeczeniami/trudnościami ze szczególnym uwzględnieniem deklarujących ASD/ADHD, które **ukończyły studia mniej niż 10 lat temu** oraz 212 osób z grupy kontrolnej, razem **N=418**,



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



- 102 **osoby pracujące** z orzeczeniami/trudnościami ze szczególnym uwzględnieniem deklarujących ASD/ADHD, które **nie ukończyły rozpoczętych studiów** oraz 115 osób z grupy kontrolnej, razem **N=217**.

Dodatkowo badaniu ankietowemu poddano grupę osób ze środowiska akademickiego **dedykowanym osobom z niepełnosprawnościami** (w sumie 102 osoby):

- 40: pracownicy Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami (BON),
- 30: pełnomocnicy rektora ds. osób z niepełnosprawnością,
- 23: opiekunowie studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wydziale,
- 9: inni.

W przypadku badań jakościowych przeprowadzono:

- **20 wywiadów indywidualnych** online i offline na terenie całej Polski. Wzięli w nich udział eksperci w dziedzinie pracy z osobami neuroatypowymi (psychologowie, pedagodzy, pracownicy fundacji, deklarujący co najmniej 3-letnie doświadczenie w pracy z osobami z orzeczeniami ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, w tym ASD/ADHD);
- **6 wywiadów zogniskowanych** offline i online. Na każdą grupę przewidziano 6-8 osób; osoby pochodziły z miast akademickich: Warszawa, Wrocław, Poznań. W skład grup fokusowych weszły osoby neuroatypowe, zarówno posiadające orzeczenie, jak i takie, które nie mają formalnej diagnozy, ale zgłaszają trudności natury neuroatypowej.

## Struktura raportu

Badania, zarówno w warstwie jakościowej, jak i ilościowej, prowadzono w okresie maj-sierpień 2025. Kolejne rozdziały przedstawiają pozyskane dane wraz z ich omówieniem.

Pierwsze trzy rozdziały przedstawiają dane ilościowe uzyskane w **analizie trzech grup respondentów**: studentów z orzeczeniami, osób pracujących z orzeczeniami oraz osób, które przerwały studia. Głównym zadaniem tych części jest przedstawienie stanu faktycznego w głównych obszarach funkcjonowania osób z ASD/ADHD.

Rozdział czwarty stanowi **zbiorcze podsumowanie statystyczne wszystkich analizowanych grup** celem wskazania i omówienia ewentualnych rozbieżności i tendencji.

Rozdział piąty przedstawia wartości „**indeksu świadomości**” – miary będącej swoistą wypadkową uzyskanych danych, wskazującej w uśredniony sposób na skalę analizowanych problemów w poszczególnych obszarach, np.: organizacji studiów, funkcjonowania społecznego, wsparcia psychologicznego.



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Rozdział szósty przedstawia dane płynące z **analiz grupy pracowników** (pełnomocników rektora, pracowników BON oraz innych mających codzienny kontakt z osobami z trudnościami edukacyjnymi).

W rozdziale siódmym prezentowane są z kolei **wyniki analiz jakościowych** – wywiadów indywidualnych i fokusowych.

Rozdział ósmy stanowi swoiste **podsumowanie**. Na bazie danych ilościowych oraz jakościowych przedstawiamy propozycje rekomendacji do szybkiego wdrożenia.



Uczelnia  
Łazarzkiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Weryfikacja przyjętych hipotez

Zgromadzony i przedstawiony poniżej materiał pozwolił na weryfikację założonych hipotez:

- Osoby ze specjalnymi potrzebami, w szczególności osoby neuroatypowe, wymagają specjalnego podejścia do kształcenia wyższego uwzględniającego ich indywidualne potrzeby i umiejętności.

Hipoteza została zweryfikowana pozytywnie. W badaniach ilościowych problem ten został dobrze uwidoczniiony – istnieją znaczące rozbieżności w deklaracjach pomiędzy respondentami neuroatypowymi a neuroatypowymi. Osoby neuroatypowe wyraźnie częściej deklarują tego rodzaju potrzeby w porównaniu z grupą kontrolną. Podobne wnioski wyciągnąć można również z analiz wywiadów indywidualnych i zogniskowanych.

- Kształcenie wyższe powinno być bardziej dostępne dla osób ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, w tym poprzez zapewnienie odpowiedniego wsparcia finansowego i infrastrukturalnego.

Przyjęte założenie jest zasadne. O ile można natrafić na dane sugerujące coraz większą przystępność materiałów dydaktycznych oraz większą elastyczność w kwestii terminów i form zaliczeń (choć nadal nie stanowią one przeważającej większości, a jedynie początek pewnych zmian), o tyle dostępność form wsparcia finansowego postrzegana jest jako niewielka. Wsparcie infrastrukturalne z kolei reprezentuje bardzo niejednorodny standard. Istnieją ośrodki, w których poziom tego rodzaju usług jest wyższy, są jednak także enklawy, w których pozostają one jedynie na papierze. Często jest to związane z wielkością miast, w których funkcjonuje dana uczelnia. W badaniach ilościowych wprost mówi się o „silosowości” struktur uczelnianych, co sugeruje brak transparentności i bardzo zróżnicowaną jakość.

- Kształcenie wyższe powinno wychodzić naprzeciw specjalnym wymaganiom osób ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, takim jak zapewnienie dodatkowych udogodnień technologicznych.

Rozwiązania technologiczne cieszą się zazwyczaj dobrą opinią. Znaczna grupa badanych deklaruje wyraźnie pozytywne skojarzenia względem nich, jako bardzo pomocnych, przydatnych narzędzi. Osobną kwestią jest jednak ich powszechność. Ta nadal odbierana jest przez większość badanych jako niewystarczająca (co szczególnie widoczne jest właśnie w grupie osób z ASD/ADHD). Rola udogodnień tego rodzaju zaznacza się także w obszarze dostępu do treści edukacyjnych. W procesie badań jakościowych niejednokrotnie wskazano, że bardzo dobrym rozwiązaniem byłoby tworzenie cyfrowych wersji treści wykładowych (skrypty, nagrania video itp.). Kwestia istnienia takich potrzeb nie pozostawia wątpliwości.

- Włączenie osób ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, do życia akademickiego może wymagać dodatkowego wsparcia społecznego i psychologicznego, aby zapewnić studentom możliwość pełnego zaangażowania i uczestnictwa w procesie edukacji.



# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Kwestia ta nie pozostawia wątpliwości. Osoby neuroatypowe nie tylko posiadają wyraźne potrzeby partycypacji w życiu akademickim w wielu jego wymiarach (edukacyjnym, naukowym, kulturalnym, społecznym, towarzyskim, rozrywkowym i in.), ale wymagają również adekwatnego wsparcia. Oczekiwania co do form owego wsparcia mogą być bardzo zróżnicowane – proponowane są zarówno rozwiązania bardziej ustrukturyzowane i wpięte w organizację uczelni (tutoring, mentoring), jak i mniej sformalizowane (wolontariat). Można założyć, że jest to jedna z najważniejszych potrzeb, zarówno o charakterze doraźnym (szybki dostęp do specjalistów w strukturach do tego powołanych), jak i ciągłym (stała obecność na zajęciach, stosowna adaptacja, wsparcie w trakcie sesji itp.).

- Kształcenie wyższe powinno mieć na uwadze różnorodność potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami, ze szczególnym uwzględnieniem osób neuroatypowych, np. zdobywanie praktycznych umiejętności, nauka przez praktykę i dostęp do programów stażowych.

Z dużym prawdopodobieństwem można uznać, że neuroróżnorodność w kontekście konkretnych programów stażowych nie jest wystarczająco adekwatnie uwzględniana. Wielu studentów deklaruje, że ma trudny dostęp do informacji o stosownych stażach. Tego rodzaju oferta jest słabo widoczna, nieszczególnie uwzględnia ona konkretne potrzeby. Można założyć, że uczelnie – przynajmniej z perspektywy studentów neuroatypowych – nie mogą pochwalić się konkretną, uporządkowaną strategią rozwoju umiejętności praktycznych takich osób.



Uczelnia  
Łazarzskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Rozdział I. Studenci – analiza ilościowa

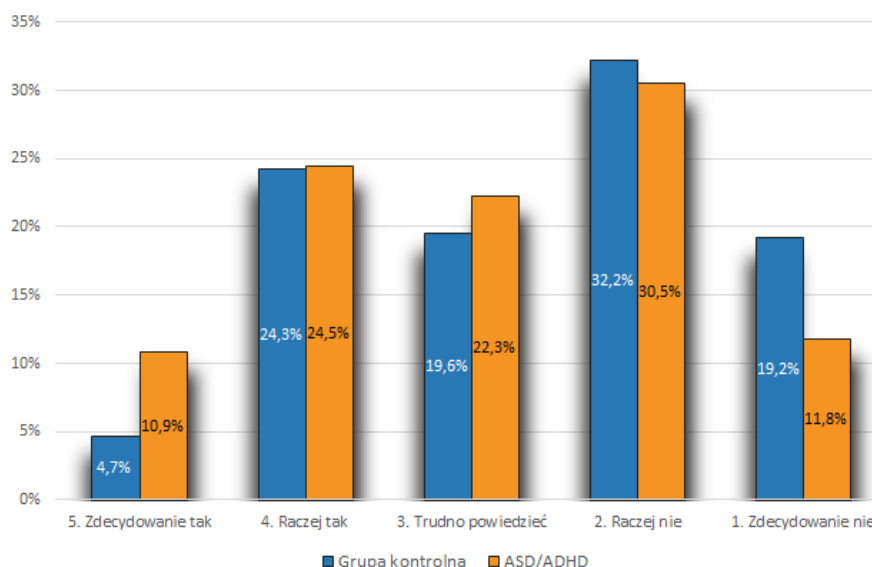
### 1.1. Organizacja studiowania

Organizacja procesu kształcenia, w tym dostęp do elastycznych rozwiązań, dostosowanych materiałów dydaktycznych i możliwości modyfikacji warunków egzaminacyjnych, stanowi fundamentalny element wspierający efektywne uczenie się studentów. Studenci z ASD/ADHD zgłaszają znaczące różnice w percepcji tego obszaru w porównaniu z grupą kontrolną.

#### 1.1.A. Ważność vs dostępność

Analiza obejmuje ocenę zarówno znaczenia konkretnych rozwiązań (co studenci uważają za ważne), jak i rzeczywistej dostępności tych rozwiązań na uczelni. Różnica między postrzeganą ważnością a rzeczywistą dostępnością jest szczególnie widoczna w dwóch kluczowych obszarach:

**Dostosowanie podejścia edukacyjnego.** Studenci z grupy neuroatypowej wyraźniej deklarują potrzebę indywidualizacji procesu dydaktycznego. Co prawda w obu grupach odsetek osób wybierających odpowiedzi umiarkowane („raczej nie”, „trudno powiedzieć” oraz „raczej tak”) był zbliżony, jednak odpowiedzi skrajne („zdecydowanie tak/nie”) są w wyraźnym kontraście (wykres 1). Dane te wskazują, że potrzeba dostosowania kształcenia do indywidualnych możliwości jest silniej artykułowana przez osoby z ASD/ADHD.



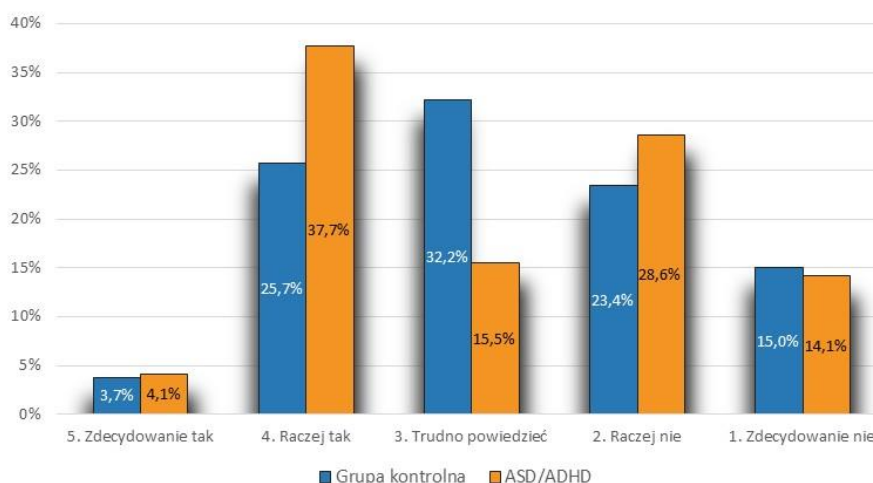
**Wykres 1.** Potrzebuję specjalnego podejścia w procesie kształcenia, które uwzględnia moje indywidualne potrzeby i umiejętności

# Nauka dla Wszystkich

## o dostępności kształcenia w szkolnictwie wyższym

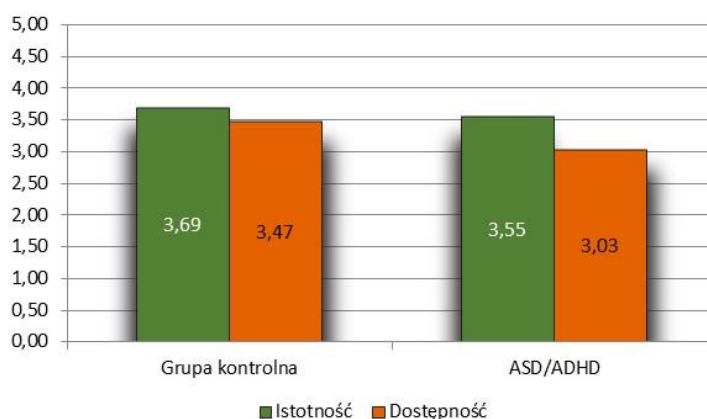


Jednocześnie studenci w obu grupach zauważają także, że podejście uczelni do osób ze specjalnymi potrzebami w środowisku akademickim stopniowo się poprawia, choć trend ten nie jest jednoznacznie silny – wykres 2. Należy jednak zwrócić uwagę na wysoki odsetek odpowiedzi „raczej tak” w grupie studentów neuroatypowych. Te aspekty będą istotne przy późniejszej analizie odpowiedzi absolwentów i osób, które przerwały studia.



**Wykres 2.** Czuję, że obecne podejście uczelni do nauczania uwzględnia potrzeby i umiejętności osób z ASD/ADHD

**Dostęp do technologii wspierających.** Choć studenci z ASD/ADHD wysoko oceniają znaczenie technologii wspierających (np. programy do notatek elektronicznych, narzędzia do przetwarzania mowy na tekst), faktyczny dostęp do takich narzędzi jest oceniany znacznie niżej. Ta dysproporcja sugeruje, że świadomość studentów na temat potencjału technologicznego jest wyższa niż rzeczywista możliwość korzystania z tych rozwiązań.



**Wykres 3.** Ocena istotności technologii wspierających w zestawieniu z oceną dostępności na swojej uczelni przez aktualnych studentów



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



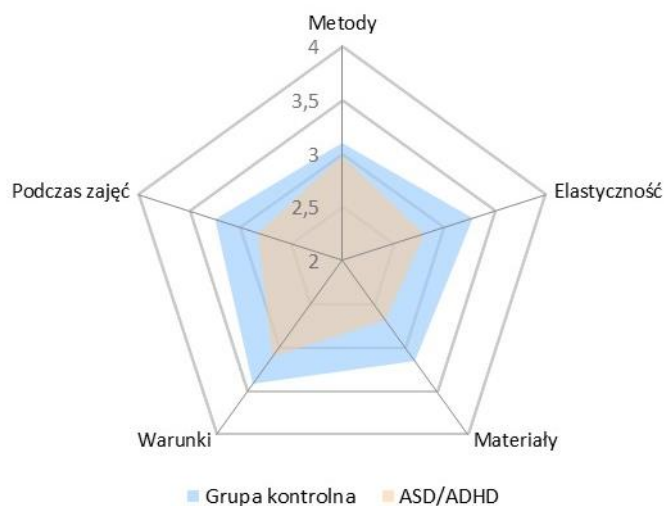
### 1.1.B. Pięć kategorii wsparcia organizacyjnego

Część pytań ankietowych poddano kategoryzacji jak przedstawiono w tabeli 1, co pozwala na kompleksową analizę odpowiedzi i późniejsze porównanie z innymi ankietowanymi grupami. Rezultaty zaprezentowano na wykresie 3.

Pytanie	Kategoria
Uczelnia zapewnia elastyczne terminy zaliczeń i egzaminów w przypadku trudności wynikających z ASD/ADHD.	Elastyczność
Czy uczelnia umożliwia studiowanie w trybie zdalnym w razie potrzeby?	Elastyczność
Czuję, że obecne podejście uczelni do nauczania uwzględnia potrzeby i umiejętności osób z ASD/ADHD.	Metody
Mam możliwość skutecznego wnioskowania o dostosowanie metod nauczania.	Metody
Egzaminy mogę zdać w warunkach minimalizujących czynniki rozpraszające (np. osobna sala, wydłużony czas).	Warunki
Uczelnia zapewnia miejsca, w których można się w spokoju uczyć i przygotowywać do zajęć.	Warunki
Uczelnia oferuje materiały dydaktyczne w dostosowanej formie (np. nagrania wykładów, transkrypcje, powiększony druk).	Materiały
Czy masz możliwość skorzystania z dodatkowych przerw podczas zajęć?	Podczas zajęć
Czy wykładowcy uwzględniają Twoje potrzeby podczas prowadzenia zajęć?	Podczas zajęć

**Tabela 1.** Kategoryzacja części pytań ankietowych z sekcji Organizacja studiowania

Uczelnie są relatywnie nisko oceniane w ramach tych pytań przez obie grupy – przy skali 1-5 oceny oscylują w granicach 2,7 - 3,5.



**Wykres 4.** Ocena wsparcia organizacyjnego przez aktualnych studentów z podziałem na kategorię. Skala ocen 1-5, prezentacja wyników w skali 2-4

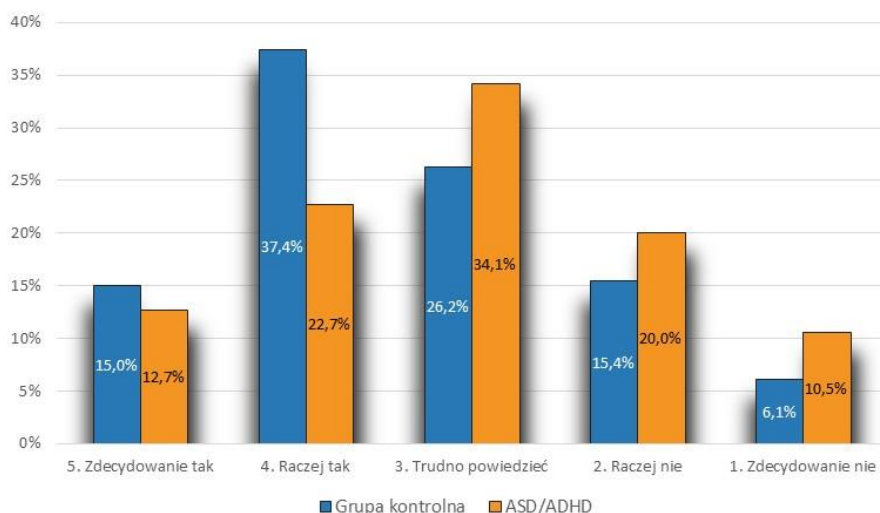


### Kategorie wsparcia organizacyjnego

Pozostałe obszary wsparcia organizacyjnego (elastyczność terminów, dostosowanie materiałów, warunki egzaminacyjne, dostęp do spokojnych przestrzeni, możliwość przerw, uwzględnianie potrzeb przez wykładowców) wykazują konsekwentnie niższe oceny wśród studentów z ASD/ADHD w porównaniu z grupą kontrolną. Żaden z tych elementów nie jest oceniany wyżej niż 3,2 przez studentów neuroatypowych, co wskazuje na powszechny niedostatek kompleksowego wsparcia organizacyjnego.

### Istotne obserwacje:

- Najmniejsza dysproporcja pojawia się w kwestii dostępu do spokojnych przestrzeni, co sugeruje, że obszar ten jest relatywnie lepiej rozwinięty na uczelni.
- Największa luka pojawia się w możliwości wplynięcia na dostosowanie metod nauczania, gdzie studenci z ASD/ADHD oceniają ten aspekt wyraźnie gorzej, niż z grupy kontrolnej.



Wykres 5. Mam możliwość skutecznego wnioskowania o dostosowanie metod nauczania

## 1.2. Funkcjonowanie społeczne

Funkcjonowanie społeczne na uczelni obejmuje jakość wsparcia społecznego, komfort pracy zespołowej, trudności w nawiązywaniu relacji, poziom zrozumienia przez kadre akademicką oraz dostęp do ofert integracyjnych. Dla studentów z ASD/ADHD ta sfera stanowi znaczące wyzwanie, wptywające na całość doświadczenia akademickiego.

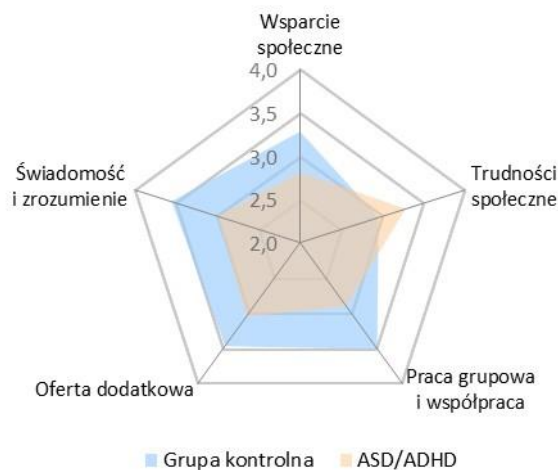
# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Podobnie jak w poprzednim podrozdziale pytania poddano kategoryzacji (tabela 2).

Pytanie	Kategoria
Moja uczelnia oferuje/organizuje możliwość podjęcia staży i warsztatów dostosowanych do moich potrzeb.	Oferta dodatkowa
Czy w przestrzeni uczelni znajdują się miejsca sprzyjające spokojnym interakcjom społecznym?	Oferta dodatkowa
Współpraca z innymi studentami podczas zajęć grupowych nie sprawia mi trudności.	Praca grupowa i współpraca
Czuję się komfortowo podczas zajęć grupowych i pracy zespołowej.	Praca grupowa i współpraca
Wykładowcy i studenci są świadomi specyfiki ASD/ADHD.	Świadomość i rozumienie
Wykładowcy i studenci z reguły okazują zrozumienie dla potrzeb osób z ASD/ADHD.	Świadomość i rozumienie
Moje trudności w obszarze społecznym utrudniają mi przyswajanie wiedzy.	Trudności społeczne
Czy masz trudności w nawiązywaniu relacji z innymi studentami?	Trudności społeczne
Czuję, że mam odpowiednie wsparcie społeczne na uczelni (np. ze strony wykładowców, kolegów, doradców akademickich).	Wsparcie społeczne
Moja uczelnia zapewnia tutorów/asystentów społecznych na uczelni.	Wsparcie społeczne
Moja uczelnia zapewnia wsparcie w trakcie realizacji prezentacji i pracy w grupach.	Wsparcie społeczne
Uczelnia zapewnia wsparcie w zakresie umiejętności społecznych (np. mentoring, grupy wsparcia).	Wsparcie społeczne
Czy uczelnia organizuje spotkania integracyjne dostosowane do potrzeb studentów neuroatypowych?	Wsparcie społeczne



Wykres 6. Ocena elementów społecznych przez studujących

## Kluczowe wymiary funkcjonowania społecznego

**Wsparcie społeczne.** Studenci z ASD/ADHD systematycznie oceniają wsparcie społeczne niżej (2,82 vs 3,28). Dotyczy to dostępności doradztwa, wsparcia przy prezentacjach czy umiejętności społecznych. Niski wynik pokazuje niedobór wsparcia kadry i kolegów.



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



**Praca grupowa i współpraca.** Stanowi jeden z największych obszarów wyzwań. Studenci z ASD/ADHD zdecydowanie rzadziej czują się komfortowo podczas pracy zespołowej, szczególnie w sytuacjach wymagających spontanicznej komunikacji i negocjacji ról w grupie.

**Trudności społeczne i ich wpływ na naukę.** Znaczny odsetek studentów z ASD/ADHD przyznaje, że ich wyzwania w sferze społecznej stanowią przeszkodę w przyswajaniu wiedzy. Izolacja społeczna bezpośrednio wpływa na dostęp do naturalnych źródeł wsparcia edukacyjnego. W tym czynniku im wyższa wartość (3,28 grupa neuroatypowa vs 2,95 grupa kontrolna), tym silniej problem wpływa na przyswajanie wiedzy i interakcje na uczelni.

**Świadomość specyfiki ASD/ADHD wśród kadry.** Studenci z ASD/ADHD znacznie rzadziej niż grupa kontrolna (3,00 vs 3,56) postrzegają, że wykładowcy i współstudenci rozumieją specyfikę ich stanu. Ta niedostateczna świadomość prowadzi do błędnych interpretacji zachowań i nieadekwatnych oczekiwań względem studentów neuroatypowych.

**Dostęp do ofert integracyjnych.** Staże, warsztaty i eventy społeczne pozostają dla części studentów neuroatypowych niedostępne. Wyjątek stanowią przestrzenie sensorycznie dostosowane, którą studenci z ASD/ADHD oceniają znacznie wyżej niż inne formy wsparcia społecznego.

## 1.3. Środowisko sensoryczne

Warunki sensoryczne na uczelni stanowią kluczowy element wpływający na zdolność do efektywnej nauki osób z ASD/ADHD. Sekcja ta analizuje dwa odrębne wymiary: (A) subiektywny dyskomfort związany z konkretnymi czynnikami sensorycznymi w bieżącym środowisku oraz (B) doświadczane trudności z koncentracją wynikające z nieadaptacyjnego środowiska oraz braku dostępu do infrastruktury wspierającej.

### 1.3.A. Akceptowalność czynników sensorycznych w bieżącym środowisku

Poniższe pomiary dotyczą subiektywnej akceptowalności siedmiu konkretnych czynników sensorycznych w istniejącym, niezmodyfikowanym środowisku akademickim.

Studenci ze specjalnymi potrzebami konsekwentnie oceniają wszystkie siedem czynników sensorycznych poniżej grupy kontrolnej (wykres 7). Dysproporcja wskazuje na powszechne wyzwania sensoryczne doświadczane przez osoby neuroatypowe w tradycyjnych przestrzeniach akademickich.



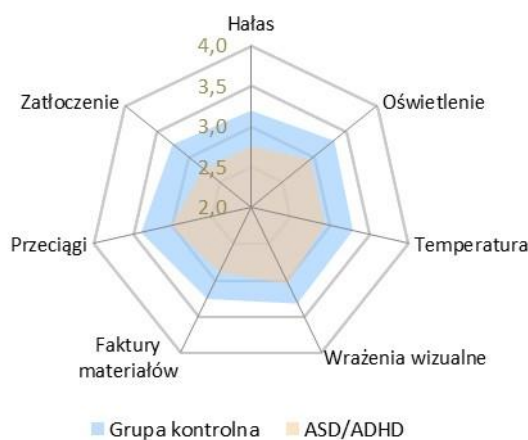
Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



**Wykres 7.** Poziom akceptowalności czynników sensorycznych. Im niższa wartość tym niższa akceptowalność czynnika

**Hałas – najpowszechniejsza bariera.** Hałas stanowi największy problem – studenci z ASD/ADHD oceniają jego akceptowalność na znacznie niższym poziomie względem grupy kontrolnej. To wskazuje, że wzmożony hałas na uczelni (np. w korytarzach, kantynach, auli) znacznie bardziej zakłóca pracę osób neuroatypowych niż studentów bez szczególnych potrzeb edukacyjnych.

**Zatłoczenie – drugi co do wielkości problem.** Osoby z ASD/ADHD oceniają zatłoczenie na 2,76 vs 3,25 dla grupy kontrolnej (różnica 0,49 punktu). Znacznie większa wrażliwość na dużą liczbę ludzi wskazuje, że stresu sensorycznego przybywa w czasie przerw między zajęciami oraz w ewentualnie przepętlonych salach.

Pozostałe czynniki nie stanowią aż tak istotnego problemu, jak wspomniane wcześniej, jednak nadal istnieje istotna dysproporcja pomiędzy grupami badanych. Wyniki wskazują tym samym na ogólny dyskomfort w dużych, słabo dostosowanych przestrzeniach, gdzie zmienność temperatury, nieprzyjemne oświetlenie i niedogodne materiały mogą stanowić źródła chronicznego stresu.

## 1.3.B. Dostęp do infrastruktury wspierającej

Podczas gdy sekcja A mierzy dyskomfort w istniejącym środowisku, sekcja B ocenia dostęp do rozwiązań wspierających – infrastruktury, która powinna złagodzić te problemy.

Badani pytani o trudności w koncentracji w tradycyjnych salach w zdecydowanej większości odpowiedzieli twierdząco. Osoby neuroatypowe wyraźnie częściej wskazywały, że mierzą się z wyzwaniami w tej kwestii. Warto tu zwrócić uwagę na niski odsetek odpowiedzi ambiwalentnych w tej grupie.



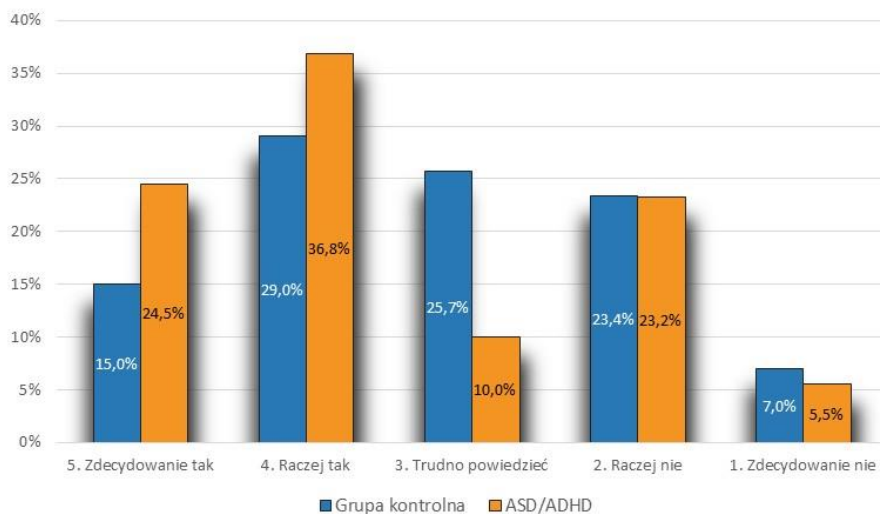
Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

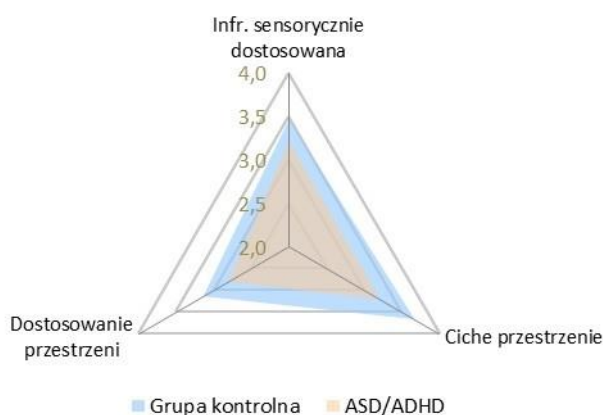
# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



**Wykres 8.** Czy masz trudności z koncentracją w tradycyjnych salach wykładowych?

Jednocześnie ocenie zostały poddane elementy infrastruktury wspierającej wykazane na wykresie 9.



**Wykres 9.** Ocena elementów infrastruktury wspierającej

**Infrastruktura sensorycznie dostosowana.** Studenci z ASD/ADHD oceniają dostęp do rozwiązań infrastrukturalnych (np. ciche strefy, sale dostosowane) na 3,21 vs 3,47 dla grupy kontrolnej (różnica 0,26). Ocena relatywnie wyższa (powyżej 3,0) sugeruje, że taka infrastruktura istnieje i jest dostępna, choć niewystarczająco lub niedostatecznie promowana.

**Ciche przestrzenie.** Studenci z ASD/ADHD stosunkowo wysoko oceniają dostęp do cichych przestrzeni (3,21 vs 3,67 dla grupy kontrolnej, różnica 0,46). To pozytywne – tam, gdzie istnieją dedykowane ciche strefy, osoby neuroatypowe je wykorzystują. Jednocześnie ocena grupy kontrolnej sugeruje, że także ci studenci cenią sobie spokój.



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



**Dostosowanie przestrzeni.** Możliwość dostosowania przestrzeni uczelnianej do indywidualnych potrzeb jest oceniana przez osoby z ASD/ADHD znacznie niżej (2,81 vs 3,14, różnica 0,33). To wskazuje na istotny deficyt – nawet jeśli istnieje pewna infrastruktura, osoby neuroatypowe nie mogą jej elastycznie dostosowywać do bieżących potrzeb.

## 1.4. Wsparcie psychologiczne i organizacyjne

Ogólna ocena wsparcia psychologicznego i organizacyjnego w grupie studentów z ASD/ADHD wyniosła 3,04 wobec 3,29 w grupie kontrolnej (różnica 0,25). Jednak rozkład odpowiedzi ujawnia poważniejszy problem: w grupie ASD/ADHD odpowiedzi zdecydowanie negatywne (17%) przeważają nad zdecydowanie pozytywnymi (11%), wskazując na istotny brak zaufania do instytucjonalnego wsparcia.



Wykres 10. Ocena elementów z zakresu wsparcia psychologicznego i organizacyjnego

### Kluczowe deficyty

**Dostęp do informacji – najpoważniejszy problem.** 15,5% studentów z ASD/ADHD zdecydowanie nie ma dostępu do informacji o możliwych dostosowaniach, wobec zaledwie 4,7% w grupie kontrolnej. Ponadto 22,7% raczej nie dysponuje takimi informacjami (grupa kontrolna: 15,0%). Łącznie prawie 40% osób neuroatypowych ma brak lub ograniczony dostęp do informacji, co stanowi poważną barierę w dostępie do wsparcia.



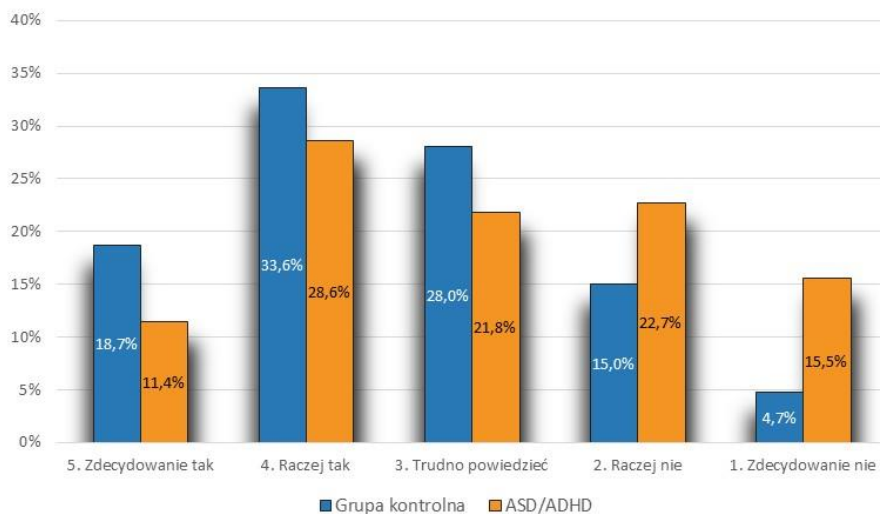
Uczelnia  
Łazarzkiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

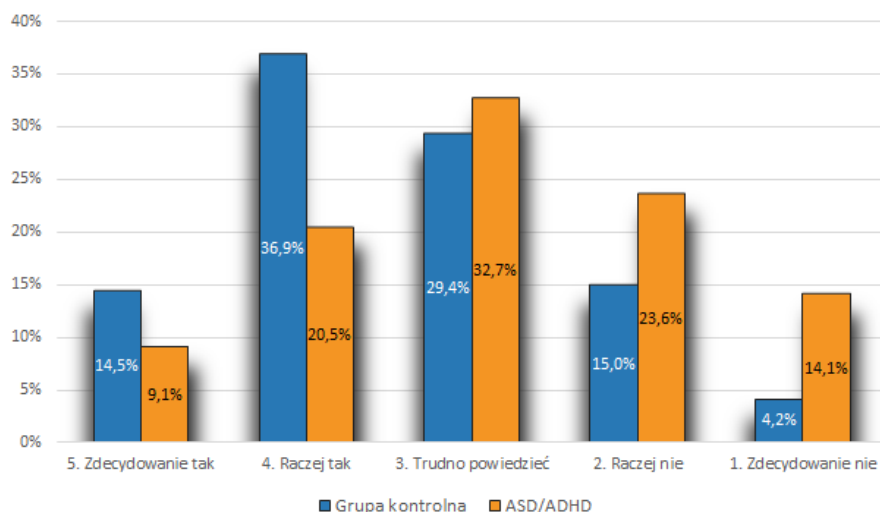
# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Wykres 11. Mam łatwy dostęp do informacji o możliwych dostosowaniach

**Działania antydyskryminacyjne – brak widocznych inicjatyw.** 14,1% studentów z ASD/ADHD zdecydowanie nie dostrzega działań uczelni mających na celu ochronę przed dyskryminacją (wobec 4,2% w grupie kontrolnej). Dodatkowo 23,6% raczej nie dostrzega takich działań. Łącznie 37,7% osób neuroatypowych nie dostrzega instytucjonalnego wsparcia antydyskryminacyjnego, podczas gdy w grupie kontrolnej ten odsetek wynosi 19,2%.



Wykres 12. Czy uczelnia podejmuje działania na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji wobec studentów neuroatypowych?

**Warsztaty organizacyjne – całkowita luka.** 17,7% studentów z ASD/ADHD kategorycznie twierdzi, że warsztaty pomagające w planowaniu nauki i zarządzaniu czasem nie istnieją, wobec 7,0% w grupie kontrolnej. Łącznie 43,6% osób neuroatypowych ma niski dostęp lub jego brak



Uczelnia  
Łazarzskiego



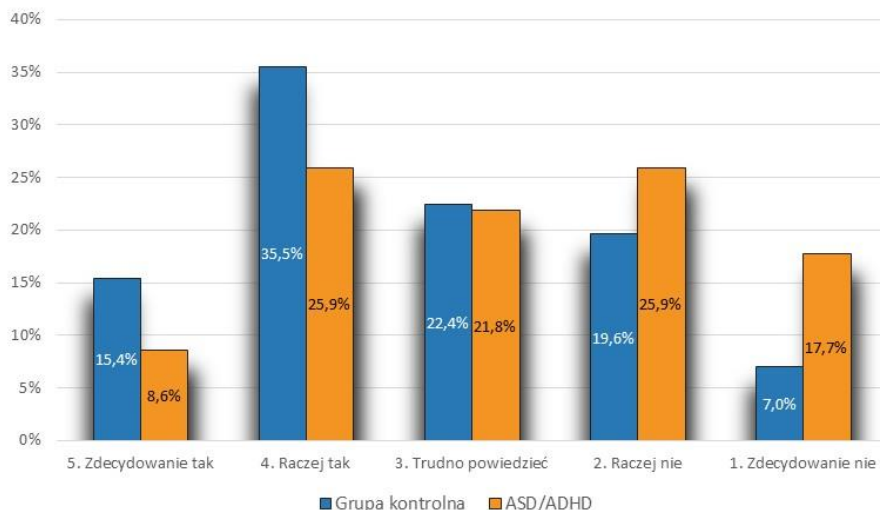
Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym

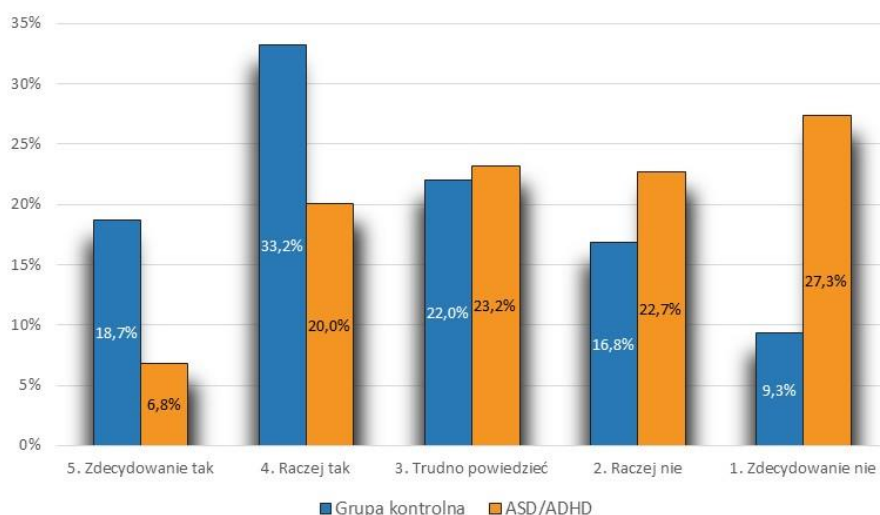


do takich warsztatów niski lub brak, podczas gdy w grupie kontrolnej – 26,4%. To szczególnie istotne, gdyż osoby z ASD/ADHD wymagają wsparcia w zarządzaniu czasem i strukturyzacji pracy.



**Wykres 13.** Czy uczelnia organizuje warsztaty pomagające studentom w planowaniu nauki i zarządzaniu czasem?

**Wsparcie w czasie rekrutacji – szczególnie wymowne.** Połowa studentów z grupy neuroatypowej stwierdziła, że takiego wsparcia nie otrzymała, podczas gdy w grupie kontrolnej podobnie odpowiedziało 25% badanych (wykres 14). Wśród studentów z ASD/ADHD, którzy deklarowali, że wsparcie było dostępne, aż 41% nie potrafiło ocenić jego przydatności. Tylko nieco ponad 26% uznała je za pomocne, a ponad 30% oceniło je negatywnie (wykres 15).



**Wykres 14.** Czy uczelnia oferowała wsparcie na etapie procesu rekrutacyjnego?



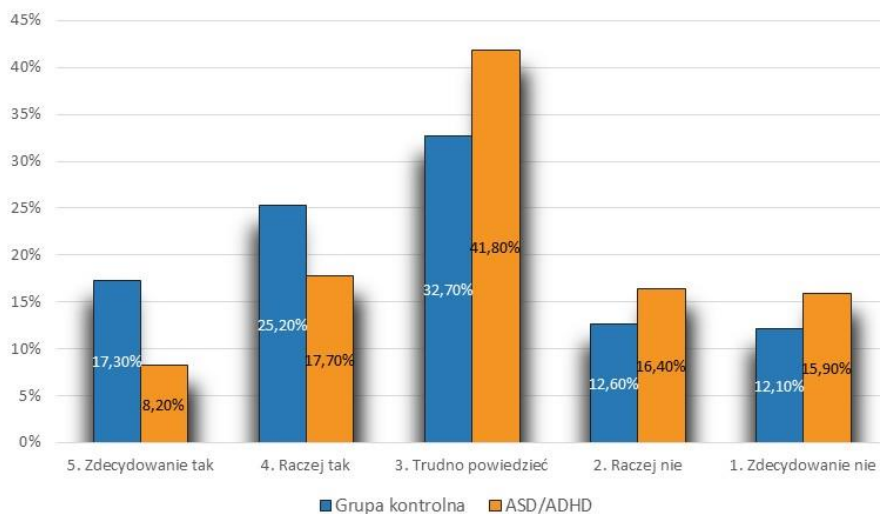
Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Wykres 15. Jeśli tak, to czy oferowane wsparcie pomogło Ci w podjęciu decyzji o studiach?

## Obszary funkcjonujące lepiej

Wspierające jednostki, indywidualne konsultacje psychologiczne i dostęp do specjalistów są oceniane wyżej (ponad 3,0 w skali 1-5), co sugeruje, że tam, gdzie wsparcie jest **indywidualne i widoczne**, studenci z ASD/ADHD z niego korzystają i wysoko je oceniają. Problem leży zatem w **dostępności informacji i formach zbiorowych**, które mogą być nieatrakcyjne dla osób neuroatypowych.



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



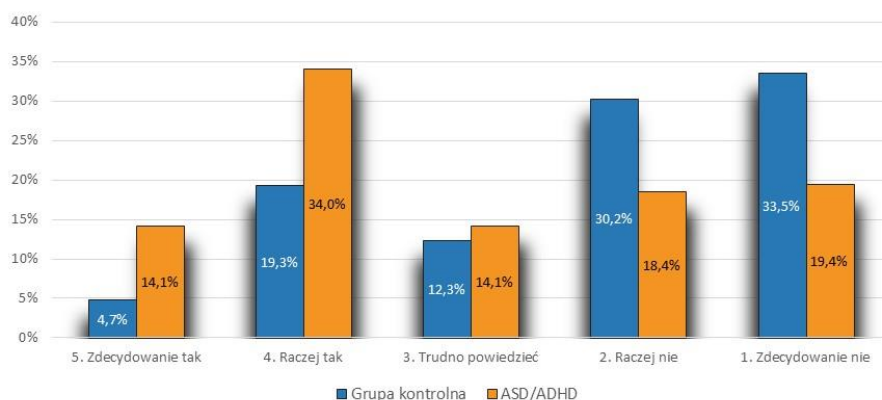
## Rozdział II. Absolwenci – analiza ilościowa

Absolwenci stanowią grupę, która ma perspektywę retrospektywną na całe doświadczenie edukacyjne. Porównanie odpowiedzi osób neuroatypowych z grupą kontrolną pozwala zidentyfikować, gdzie najsilniej zaznaczają się różnice w postrzeganiu warunków kształcenia i dostępności wsparcia. Niniejszy rozdział skupia się na tych różnicach – szukając obszarów, w których osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stawiały inaczej oceny niż ich rówieśnicy bez neuroatypowości.

### 2.1. Organizacja studiowania

#### 2.1.A. Ważność vs dostępność

Wyraźna różnica pojawia się już na poziomie świadomości własnych potrzeb. Osoby neuroatypowe zdecydowanie częściej deklarują potrzebę specjalnego podejścia: 48,1% całkowicie lub raczej się z tym zgadza, wobec zaledwie 24,0% w grupie kontrolnej. To wskazuje, że osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają jasną świadomość, że konwencjonalne podejście nauczania im nie wystarczy.

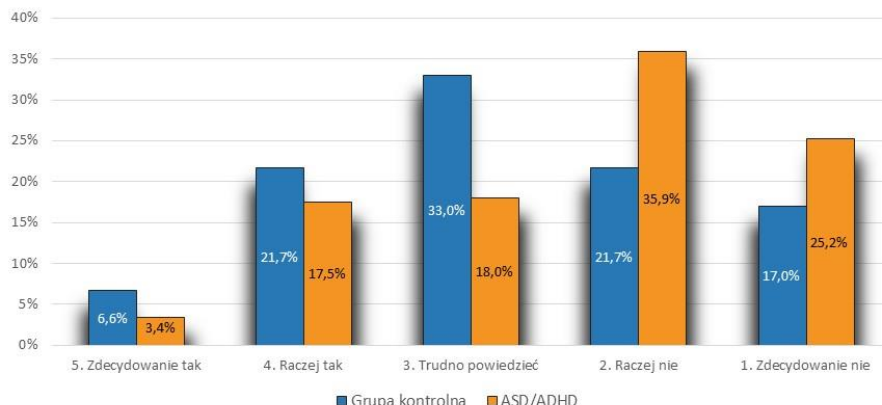


**Wykres 16.** Potrzebowałam/tem specjalnego podejścia w procesie kształcenia, które uwzględniło moje indywidualne potrzeby i umiejętności

**Uwzględnianie potrzeb przez uczelnię – kluczowa różnica.** Jednak ta świadomość potrzeby nie przekłada się na odczucie, że uczelnia rzeczywiście dostosowywała się do tych potrzeb. Zaledwie 20,9% osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uważa, że uczelnia je uwzględnia, podczas gdy w grupie kontrolnej odpowiadająca liczba to 28,3% (suma odpowiedzi pozytywnych). Paradoks jest uderzający: osoby neuroatypowe wiedzą, że potrzebują wsparcia, ale nie czują, aby uczelnia to wsparcie świadczyła.

# Nauka dla Wszystkich

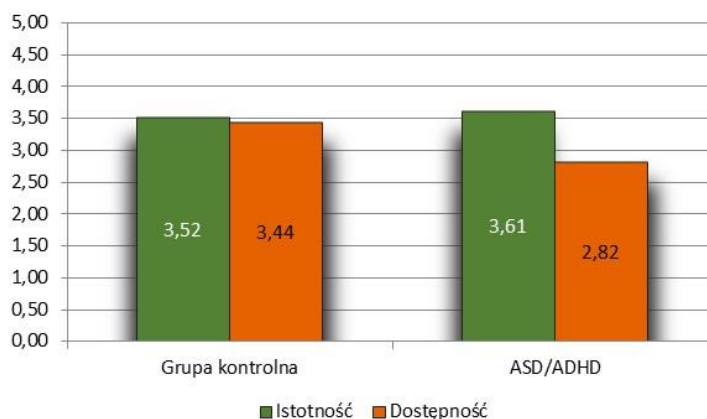
o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



**Wykres 17.** Czułam/tem, że podejście uczelni do nauczania uwzględnia potrzeby i umiejętności osób z ASD/ADHD

Na powyższych dwóch wykresach rzuca się w oczy istotna dysproporcja wobec grupy kontrolnej. Można wnioskować, że z biegiem czasu negatywne odczucia w grupie neuroatypowej utrwały się w ich świadomości.

Obie grupy zgadzają się na temat znaczenia technologii wspierających – ok. 60% osób uznaje je za kluczowe. Jednak gdy pytamy o rzeczywisty dostęp, różnica staje się wyraźna: tylko 37,9% osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potwierdza dostęp do technologii wspierających, wobec 57,6% w grupie kontrolnej. Wskazuje to, że z perspektywy czasu potrzeby były zbliżone do obecnych, jednak ich realna dostępność znacznie niższa.



**Wykres 18.** Ocena istotności technologii wspierających w zestawieniu z oceną dostępności na swojej uczelni przez absolwentów



Uczelnia  
Łazarzskiego

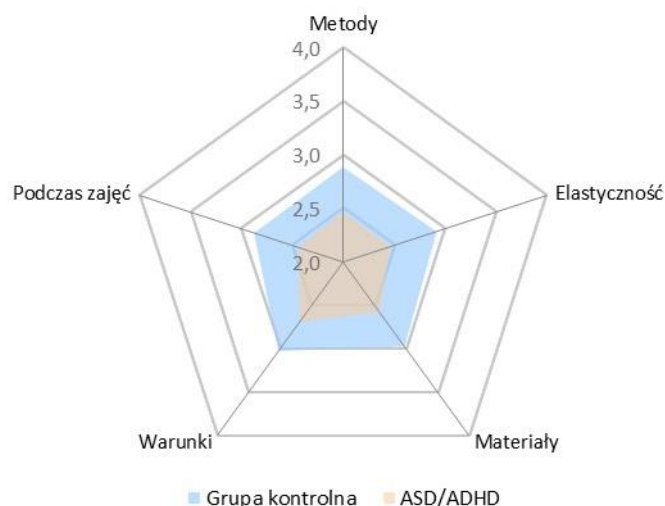


Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



### 2.1.B. Pięć kategorii wsparcia organizacyjnego

Wyniki analizy z tej części odpowiedzi absolwentów wyraźnie odbiegają od tych udzielonych przez studiujących. Analiza porównawcza pomiędzy tymi grupami w rozdziale IV. Niemniej wciąż widoczny jest podobny rozdźwięk pomiędzy osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a grupą kontrolną. Pytania poddano kategoryzacji wg tabeli 1.



**Wykres 19.** Ocena wsparcia organizacyjnego przez aktualnych studentów z podziałem na kategorie

Osoby neuroatypowe konsekwentnie oceniają wszystkie wymiary wsparcia organizacyjnego poniżej grupy kontrolnej. Średnia dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynosi 2,53, wobec 2,95 w grupie kontrolnej – różnica 0,42 punktu wskazuje na systematyczne niedostatki.

Osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oceniają wszystkie obszary wsparcia organizacyjnego (elastyczność terminów, dostosowanie metod nauczania, warunki egzaminacyjne, dostęp do spokojnych przestrzeni, uwzględnianie potrzeb podczas zajęć) poniżej grupy kontrolnej. Żaden z tych elementów nie jest oceniany wyżej niż 2,7 przez osoby neuroatypowe, co wskazuje na powszechny niedostatek kompleksowego wsparcia organizacyjnego.

#### Istotne obserwacje:

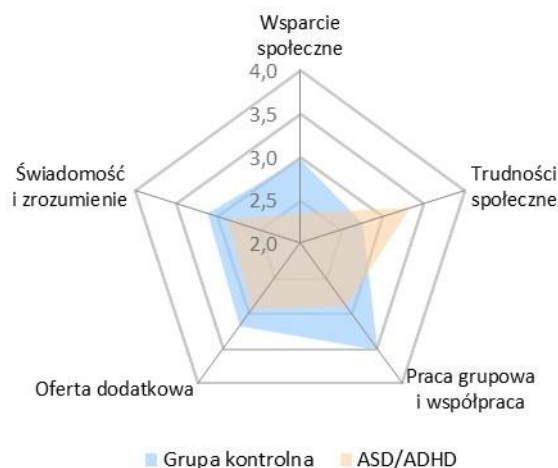
Najmniejsza dysproporcja pojawia się w kwestii warunków egzaminacyjnych i dostępu do spokojnych przestrzeni (różnica 0,33 punktu), sugerując, że obszar ten jest relatywnie lepiej rozwinięty na uczelni.

Największa luka pojawia się w możliwości wpłynięcia na uwzględnianie potrzeb przez wykładowców podczas zajęć (różnica 0,43 punktu), gdzie osoby neuroatypowe oceniają ten aspekt wyraźnie gorzej.



## 2.2. Funkcjonowanie społeczne

Absolwenci doświadczający trudności społecznych raportują bardziej zdecydowany wpływ izolacji na ich doświadczenie akademickie niż studenci, co wskazuje na progresywny charakter problemu. Różnice w dostępie do wsparcia pozostają konsekwentne, a dla niektórych wymiarów (wsparcie społeczne) stają się bardziej wyraźne z czasem.



Wykres 20. Ocena elementów społecznych przez absolwentów

**Wsparcie społeczne.** Osoby neuroatypowe oceniają wsparcie społeczne znacznie niżej (2,34 vs 2,97). Dotyczy to dostępności doradztwa, wsparcia przy prezentacjach czy umiejętności społecznych. Absolutnie niski wynik pokazuje fundamentalny niedobór wsparcia kadry i kolegów zarówno podczas studiów, jak i w perspektywie retrospektywnej absolwentów.

**Praca grupowa i współpraca.** Pozostaje jednym z największych obszarów wyzwań – osoby neuroatypowe stanowczo rzadziej czują się komfortowo w pracy zespołowej (2,90 vs 3,52). Problematiczne są spontaniczne zadania oraz komunikacja grupowa, a perspektywa absolutna pokazuje, że przez całe studia ten problem się nie zmienia.

**Trudności społeczne i ich wpływ na naukę.** Znaczny odsetek osób neuroatypowych przyznaje, że ich wyzwania w sferze społecznej stanowiły przeszkodę w przyswajaniu wiedzy. Izolacja społeczna bezpośrednio wpłynęła na dostęp do naturalnych źródeł wsparcia edukacyjnego. W tym czynniku im wyższa wartość (3,33 grupa neuroatypowa vs 2,76 grupa kontrolna – oryginalna skala), tym silniej problem wpływał na przyswajanie wiedzy i interakcje na uczelni.

**Świadomość specyfiki ASD/ADHD wśród kadry.** Osoby neuroatypowe znacznie rzadziej postrzegają, że wykładowcy i współstudenci rozumieli specyfikę ich stanu (2,88 vs 3,12). Ta niedostateczna świadomość prowadziła do błędnych interpretacji zachowań i nieadekwatnych oczekiwań względem osób neuroatypowych – problem, który pogłębiał się przez całą edukację.

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



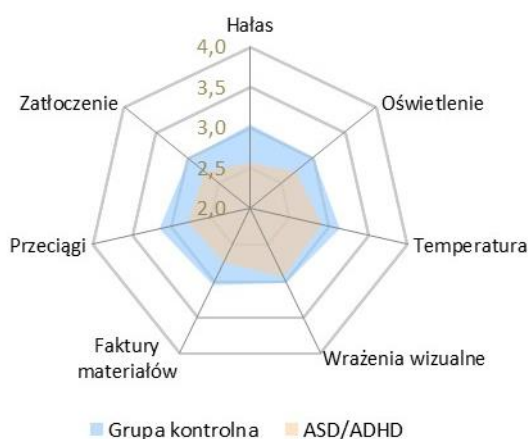
**Dostęp do ofert integracyjnych.** Staże, warsztaty i eventy społeczne pozostały dla wielu osób neuroatypowych niedostępne lub nieangażujące (2,95 vs 3,18). Wyjątek stanowią przestrzenie sensorycznie dostosowane, które osoby neuroatypowe oceniały znacznie wyżej, chociaż ocena pozostaje poniżej grupy kontrolnej.

## 2.3. Środowisko sensoryczne

Podobnie jak w przypadku studiujących, środowisko sensoryczne zostało również przez absolwentów określone jako mające istotny wpływ.

### 2.3.A. Akceptowalność czynników sensorycznych w bieżącym środowisku

Hałas oceniany jest przez osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na 2,56, wobec 3,21 w grupie kontrolnej – różnica 0,65 punktu wskazuje na znacznie większy dyskomfort dla osób neuroatypowych. Podobnie temperatura i oświetlenie stanowią więcej problemów dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zatłoczenie stanowi szczególne wyzwanie: oceniane na 2,72 wobec 2,98 w grupie kontrolnej. Dla osób wrażliwych sensorycznie są źródłem znacznego stresu.



**Wykres 21.** Poziom akceptowalności czynników sensorycznych. Im niższa wartość tym niższa akceptowalność czynnika

W kwestiach wrażeń wizualnych i faktury materiałów różnice są mniejsze, sugerując, że problem leży głównie w czynnikach akustycznych i przestrzennych.



Uczelnia  
Łazarskiego

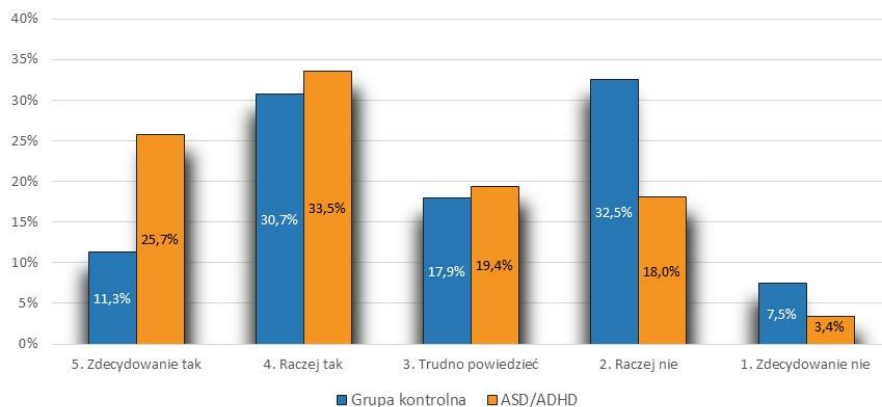


Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



### 2.3.B. Dostęp do infrastruktury wspierającej

Badani absolwenci pytani o trudności w koncentracji w tradycyjnych salach w zdecydowanej większości odpowiedzieli twierdząco. Tu wyraźna jest różnica w zestawieniu odpowiedzi pozytywnych i negatywnych („zdecydowanie/raczej tak” vs „zdecydowanie/raczej nie”). Osoby neuroatypowe w niemal 60% wskazali na trudności, podczas gdy osoby z grupy kontrolnej w 42%. Odpowiedzi negatywne to odpowiednio 23% i 40%.



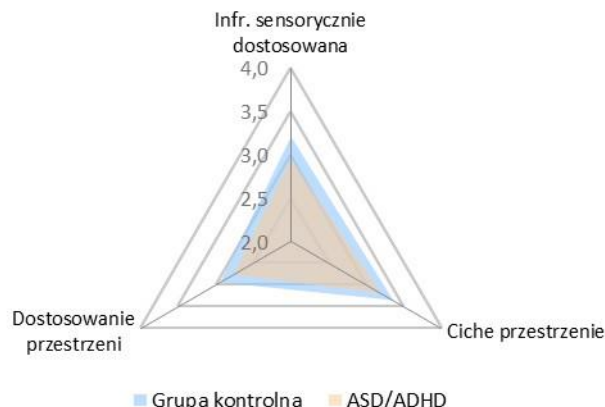
**Wykres 22.** Czy masz trudności z koncentracją w tradycyjnych salach wykładowych?

**Ocena elementów infrastruktury wspierającej.** Osoby neuroatypowe konsekwentnie oceniają dostęp do infrastruktury wspierającej poniżej grupy kontrolnej. Infrastruktura sensorycznie dostosowana (oświetlenie, klimatyzacja, redukcja hałasu) oceniana jest przez osoby neuroatypowe na 2,95 wobec 3,21 w grupie kontrolnej – różnica 0,26 punktu. Ciche przestrzenie do nauki uzyskały oceny zbliżone w obu grupach (3,19 vs 3,20), co wskazuje, że zaspokajają potrzeby obu grup w podobnym stopniu. Jednak dostosowanie przestrzeni do indywidualnych potrzeb pozostaje problemem – osoby neuroatypowe oceniają tę możliwość na 2,77, wobec 2,94 w grupie kontrolnej.

Średnia ocena infrastruktury wspierającej (wykres 27) wyniosła 2,97 dla osób neuroatypowych i 3,21 dla grupy kontrolnej – różnica 0,24 punktu wskazuje na systematyczne niedostatki w projektowaniu i dostępności infrastruktury wspierającej dla osób ze specjalnymi potrzebami sensorycznymi, szczególnie w kontekście tradycyjnych sal wykładowych.

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Wykres 23. Ocena elementów infrastruktury wspierającej

## 2.4. Wsparcie psychologiczne i organizacyjne

Absolwenci neuroatypowi doświadczali ograniczonego dostępu do wsparcia psychologicznego i organizacyjnego. Średnia ocena wyniosła 2,63 wobec 3,01 w grupie kontrolnej – różnica 0,38 jest znacząca i wskazuje na fundamentalne braki w tej sferze.

Warto odnotowania są skale ocen znacznie niższe niż w przypadku grupy studiujących ankietowanych.



Wykres 24. Ocena elementów z zakresu wsparcia psychologicznego i organizacyjnego



Uczelnia  
Łazarzkiego

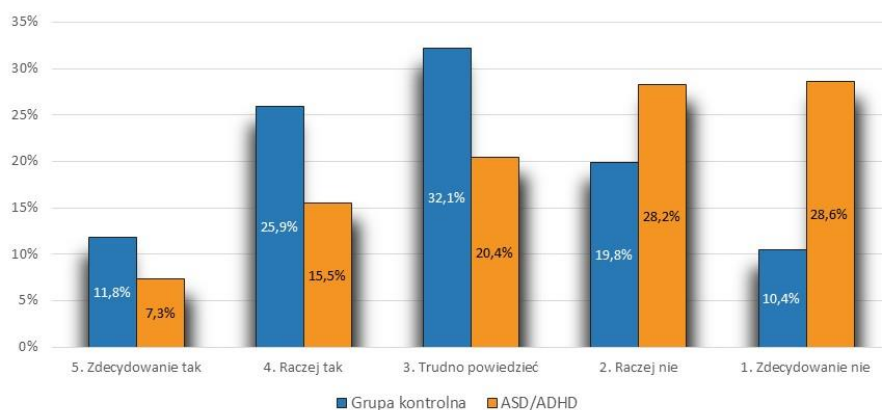


Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



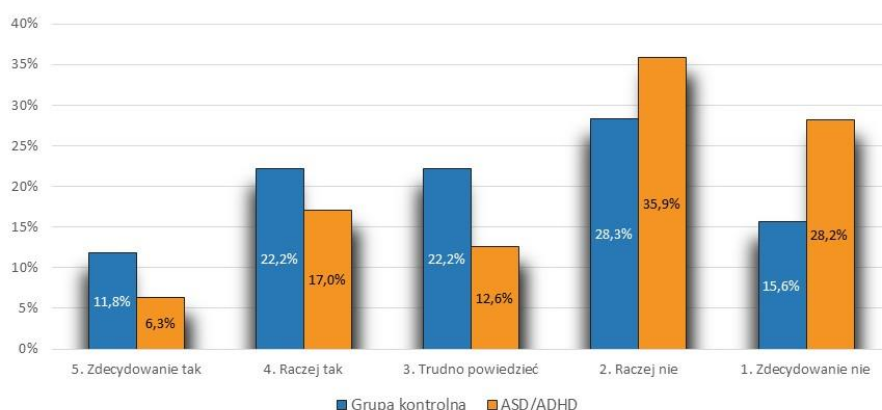
### Kluczowe deficyty

**Wsparcie finansowe.** Absolwenci neuroatypowi w znacznie mniejszym stopniu deklarują dostęp do wsparcia finansowego. Zaledwie 28,6% osób neuroatypowych zdecydowanie lub raczej miało dostęp do wsparcia finansowego (suma odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), podczas gdy w grupie kontrolnej odsetek ten wynosi 39,5%. Najbardziej alarmujący jest odsetek osób neuroatypowych zdecydowanie deklarujących brak wsparcia – 36,5% wobec 10,4% w grupie kontrolnej. To pokazuje, że system finansowego wspierania studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest radykalnie niedofinansowany.



**Wykres 25.** Uważam, że uczelnia zapewnia wystarczające wsparcie finansowe (np. stypendia, dofinansowania) dla studentów neuroatypowych

**Warsztaty organizacyjne.** Warsztaty wspierające umiejętności organizacyjne były szczególnie niedostępne według osób neuroatypowych. Jedynie 29,6% osób z ASD/ADHD deklaruje, że miało dostęp do takich warsztatów, wobec 47,9% w grupie kontrolnej. Co więcej, 31,5% osób neuroatypowych zdecydowanie się nie zgadza, że takie warsztaty były dostępne, co sugeruje całkowity brak lub niedostrzegalność takich form wsparcia – szczególnie problematyczne dla osób z ASD/ADHD, dla których wsparcie w planowaniu i organizacji są kluczowe.



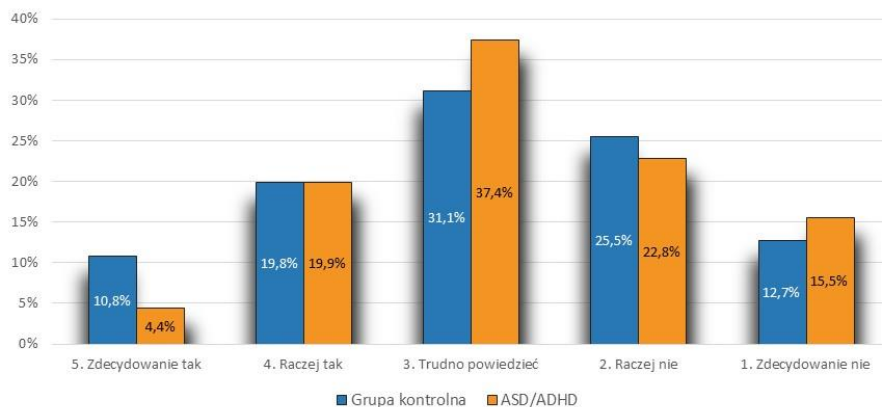
**Wykres 26.** Czy uczelnia organizowała warsztaty pomagające studentom w planowaniu nauki i zarządzaniu czasem?

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym

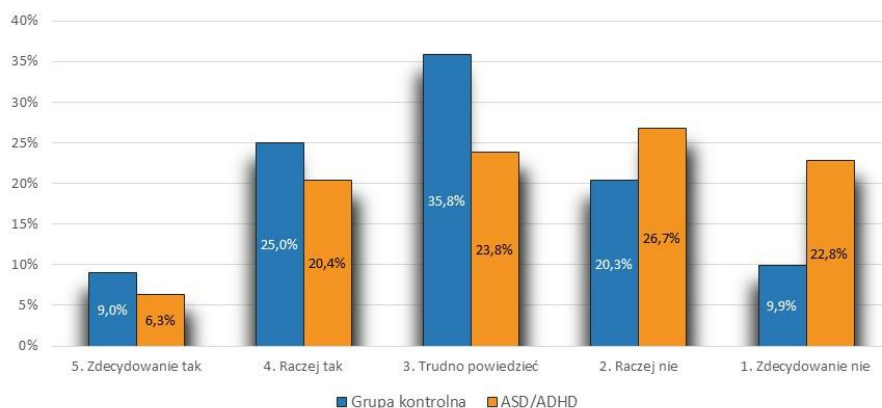


**Działania przeciw dyskryminacji.** Choć rozkład odpowiedzi jest bardziej zbliżony niż w poprzednich kategoriach, osoby neuroatypowe wciąż są sceptyczne wobec działań antidyskryminacyjnych. 21,9% osób neuroatypowych zdecydowanie nie zgadza się, że uczelnia podejmowała takie działania, wobec 15,5% w grupie kontrolnej. Biorąc pod uwagę doświadczenia izolacji i stereotypów zaobserwowane we wcześniejszych sekcjach, to może odzwierciedlać rzeczywisty brak widocznych inicjatyw.



**Wykres 27.** Czy uczelnia podejmowała działania na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji wobec studentów neuroatypowych?

**Wsparcie psychologiczne.** Dostęp do wsparcia psychologicznego pozostawał ograniczony. Zaledwie 31,5% osób neuroatypowych deklaruje dostęp do konsultacji psychologa, wobec 45% w grupie kontrolnej. Jednocześnie 31,5% osób neuroatypowych uważa, że taki dostęp nie istnieje, co wskazuje na rzeczywisty niedobór psychologów w jednostkach wspierających lub niedostateczne informowanie o takich możliwościach. Rozdzwięk pomiędzy badanymi grupami może też wynikać z faktu, że osoby z trudnościami poszukiwały pomocy, ale realnie nie były w stanie jej pozyskać, podczas gdy grupa kontrolna nie miała faktycznej potrzeby realizacji tego typu potrzeb i nie zderzyła się z realnymi wyzwaniami w tej materii.



**Wykres 28.** Uczelnia oferowała wystarczające wsparcie psychologiczne dla studentów neuroatypowych



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



W perspektywie absolwentów wsparcie psychologiczne i organizacyjne pozostawało istotnie niedostępne dla osób neuroatypowych. Największe braki dotyczą wsparcia finansowego i warsztatów organizacyjnych – dokładnie tych obszarów, które są krytyczne dla utrzymania zdolności do nauki i życia akademickiego osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.



Uczelnia  
Łazarzkiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Rozdział III. Osoby, które przerwały naukę – analiza ilościowa

Osoby, które przerwały studia, reprezentują grupę o szczególnym znaczeniu dla badania. Ich doświadczenia wskazują na krytyczne punkty w systemie wsparcia, gdzie brak adekwatnych rozwiązań mógł wpływać na decyzję o rezygnacji z kontynuowania edukacji. Analiza odpowiedzi osób neuroatypowych, które przerwały studia, w porównaniu z grupą kontrolną, sugeruje głębokie braki w wymienionych obszarach funkcjonowania akademickiego. W tej grupie badanych zauważyć można największy rozdźwięk w odpowiedziach pomiędzy osobami neuroatypowymi a grupą kontrolną.

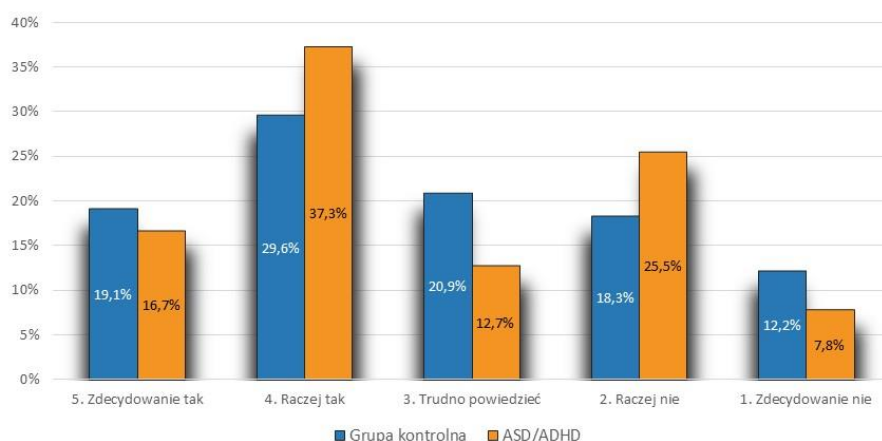
### 3.1. Organizacja studiowania

Organizacja procesu kształcenia dla osób, które ostatecznie przerwały studia, wykazuje najgłębsze niedostatki spośród wszystkich trzech analizowanych grup. Osoby neuroatypowe, które porzuciły naukę, konsekwentnie deklarowały brak wsparcia w obszarach organizacyjnych.

#### 3.1.A. Ważność vs dostępność

Analiza obejmuje ocenę zarówno znaczenia konkretnych rozwiązań (co osoby uważały za ważne), jak i rzeczywistej dostępności tych rozwiązań. Dysproporcja pomiędzy postrzeganą ważnością a odczuwaną rzeczywistą dostępnością jest w tej grupie nasilona.

**Dostosowanie podejścia edukacyjnego.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, w znacznie wyraźniejszy sposób artykułowały potrzebę indywidualizacji procesu dydaktycznego w porównaniu zarówno z grupą kontrolną, jak i pozostałymi grupami analizowanymi wcześniej.



**Wykres 29.** Potrzebowałam/tem specjalnego podejścia w procesie kształcenia, które uwzględniło moje indywidualne potrzeby i umiejętności

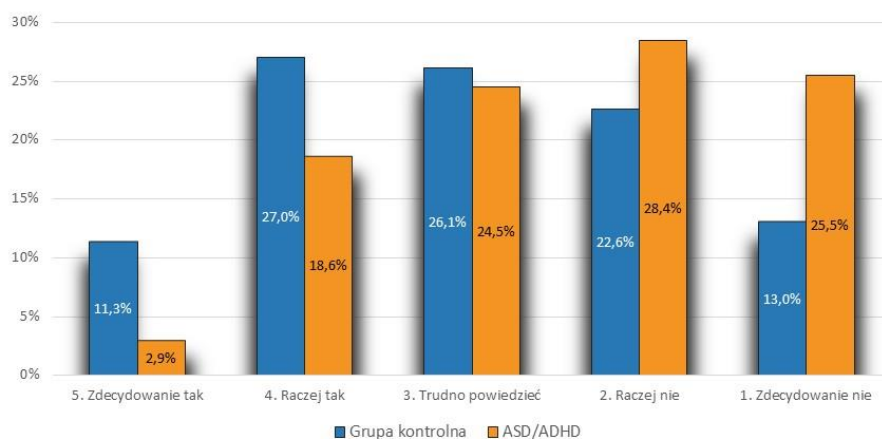
# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Blisko połowa osób neuroatypowych, które porzuciły studia, zgadza się ze stwierdzeniem, że ich efektywna nauka wymagała indywidualnego, specjalnie dostosowanego podejścia edukacyjnego. Ten odsetek jest znacząco wyższy niż w grupie kontrolnej — potwierdza to, że świadomość własnych potrzeb w tym zakresie była kluczowa już na etapie studiowania.

Jednak potrzeba ta nie była realizowana w praktyce według opinii analizowanej grupy.



**Wykres 30.** Czułam/tem, że podejście uczelni do nauczania uwzględnia potrzeby i umiejętności osób z ASD/ADHD

Zdecydowanie mniej respondentów z tej grupy odczuwało, że uczelnia wdrażała rzeczywiste dostosowania do ich szczególnych potrzeb — ich oceny są konsekwentnie niższe niż wśród osób w grupie kontrolnej. Pokazuje to, że osoby neuroatypowe, które przerwały studia, doświadczały podwójnej frustracji: z jednej strony jasno identyfikowały swoje indywidualne potrzeby w procesie kształcenia, z drugiej zaś nie otrzymywały faktycznego wsparcia, które umożliwiłoby skuteczną naukę. Brak urzeczywistnienia deklarowanych dostosowań ze strony uczelni był jednym z najczęściej wskazywanych powodów rezygnacji z kontynuowania nauki w tej grupie.

**Dostęp do technologii wspierających.** Podobnie jak w pozostałych grupach, osoby neuroatypowe, które przerwały studia, wysoko oceniały znaczenie technologii wspierających, ale faktyczny dostęp do takich narzędzi pozostawał znacznie poniżej deklarowanego zapotrzebowania (wykres 31). Ta dysproporcja sugeruje, że brak dostępu do odpowiednich narzędzi technologicznych mógł stanowić jeden z czynników wpływających na decyzję o porzuceniu nauki.



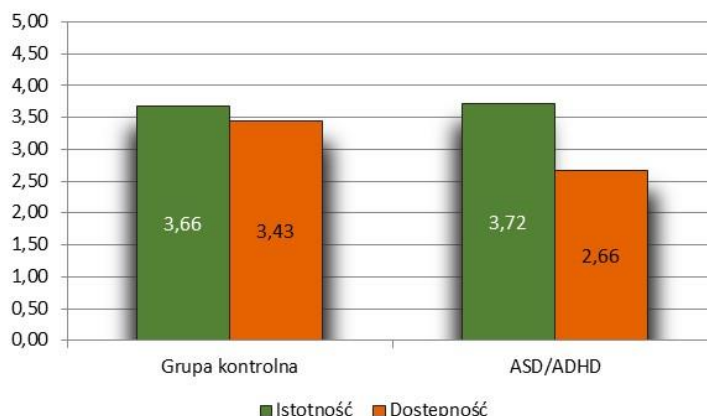
Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

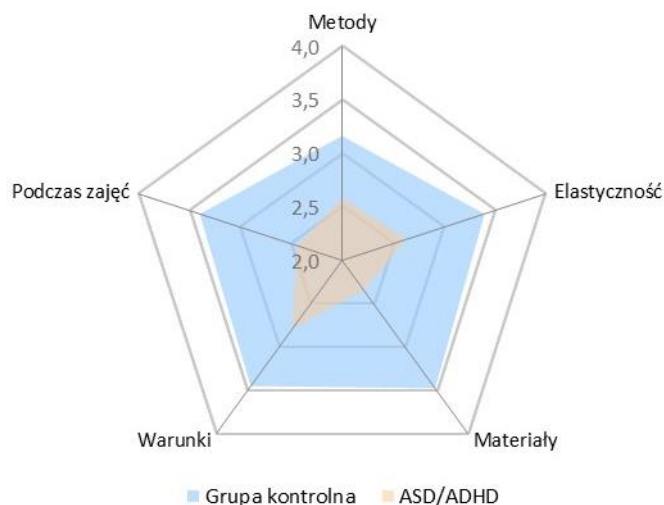
o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



**Wykres 31.** Ocena istotności technologii wspierających w zestawieniu z oceną dostępności na swojej uczelni przez osoby, które zrezygnowały ze studiów

## 3.1.B. Pięć kategorii wsparcia organizacyjnego

Pytania poddano kategoryzacji wg tabeli 1.



**Wykres 32.** Ocena wsparcia organizacyjnego przez osoby, które przerwały studia, z podziałem na kategorie – skala ocen 1-5, prezentacja wyników w skali 2-4

Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, oceniają wsparcie organizacyjne na niezmiernie niskim poziomie. Średnia ocena wyniosła 2,59 wobec 2,95 w grupie kontrolnej (osób, które przerwały) – różnica 0,36 punktu wskazuje na systematyczne niedostatki. Na powyższym wykresie istotne jest zauważenie dystansu, jaki w przypadku osób, które przerwały studia, dzieli grupę neuroatypową od grupy kontrolnej. Tak duże rozbieżności nie występowały we wcześniejszych zestawieniach.



Uczelnia  
Łazarzkiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Kategorie wsparcia organizacyjnego charakteryzują głębokie deficyty wg osób z ASD/ADHD, które przerwały naukę.

## Istotne obserwacje:

- Materiały dydaktyczne: 2,34 (osoby neuroatypowe, które przerwały naukę) vs 3,48 (grupa kontrolna) – różnica 1,14 punktu. To największa luka – osoby neuroatypowe, które przerwały studia, najprawdopodobniej rzadko otrzymywały dostosowane materiały dydaktyczne. Brak nagrań wykładów, transkrypcji czy powiększonego druku mogły istotnie utrudniać naukę.
- Podczas zajęć: 2,44 vs 3,40 – różnica 0,96 punktu. Brak możliwości przerw i nieuwzględnianie potrzeb przez wykładowców podczas zajęć stanowiły znaczące wyzwania.
- Elastyczność: 2,63 vs 3,40 – różnica 0,77 punktu. Wynik sugerujący, że brak elastycznych warunków (terminy, możliwość pracy zdalnej) był również istotnym elementem dyskomfortu.

Obserwacja krytyczna: osoby z trudnościami edukacyjnymi, które przerwały studia, oceniają każdy wymiar wsparcia organizacyjnego poniżej zarówno grupy kontrolnej, studentów, jak i absolwentów neuroatypowych, co wyraźnie wskazuje, że niedostatki w organizacji studiów były kumulatywne i mogły stanowić istotny czynnik w podjęciu decyzji o rezygnacji.

## 3.2. Funkcjonowanie społeczne

Funkcjonowanie społeczne na uczelni dla osób, które przerwały studia, stanowiło znaczące wyzwanie. Badani wyraźnie artykułowali trudności w nawiązywaniu relacji, dyskomfort podczas pracy zespołowej i brak wsparcia społecznego.

Pytania poddano kategoryzacji wg tabeli 2.



Wykres 33. Ocena elementów społecznych przez osoby, które przerwały studia



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



## Kluczowe wymiary funkcjonowania społecznego

**Wsparcie społeczne – najgłębszy deficyt.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, oceniają wsparcie społeczne na zaledwie 2,55 wobec 3,40 w grupie kontrolnej – różnica 0,85 punktu. To wskazuje na fundamentalny brak wsparcia w postaci doradztwa, wsparcia przy prezentacjach czy umiejętności społecznych.

**Praca grupowa i współpraca – bariera nie do pokonania.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, oceniają ten wymiar na 2,62 wobec 3,65 w grupie kontrolnej – różnica 1,03 punktu (największa w tej grupie). To wskazuje, że osoby z ASD/ADHD całkowicie niekomfortowo czuły się w sytuacjach wymagających spontanicznej komunikacji grupowej, negocjacji ról i zaangażowania zespołowego. Biorąc pod uwagę, że współczesne metody nauczania coraz częściej opierają się na pracy zespołowej, brak odpowiedniego wsparcia w tym obszarze mógł generować istotne bodźce negatywne.

**Trudności społeczne i ich wpływ na przyswajanie wiedzy – problem kumulatywny.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, wyraźnie wskazują (ocena 3,40), że ich wyzwania w sferze społecznej stanowiły przeszkodę w przyswajaniu wiedzy. Tu wyjątkowo inaczej niż w poprzednich grupach – ocena bardzo zbliżona do grupy kontrolnej (3,35). Może to sugerować, że osoby z grupy kontrolnej borykały się z wyzwaniami w tym obszarze wnikającymi z innych powodów niż ASD/ADHD.

**Świadomość specyfiki ASD/ADHD.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, oceniają świadomość kadr akademickich i współstudiujących na zaledwie 2,72 wobec 3,40 w grupie kontrolnej – różnica 0,68 punktu. To wskazuje, że znaczna część kadry akademickiej nie rozumiała specyfiki ASD/ADHD, co prowadziło do błędnych interpretacji zachowań i nieadekwatnych oczekiwań. Z perspektywy czasu ta niedostateczna świadomość mogła się pogłębiać, tworząc środowisko, w którym osoby neuroatypowe czuły się niezrozumiane i wykluczane.

**Dostęp do ofert integracyjnych – całkowita niedostępność.** Staże, warsztaty i wydarzenia społeczne były w oczach osób neuroatypowych, które przerwały studia, nad wyraz niedostępne (ocena 2,83 vs 3,45 dla grupy kontrolnej). Specjalna rola przestrzeni sensorycznie dostosowanych – osoby oceniały je wyżej, lecz nie stanowiło to wystarczającej kompensaty dla braku szerszego wsparcia społecznego.

## 3.3. Środowisko sensoryczne

Warunki sensoryczne na uczelni stanowiły znaczące wyzwanie dla osób neuroatypowych, które przerwały studia.



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA

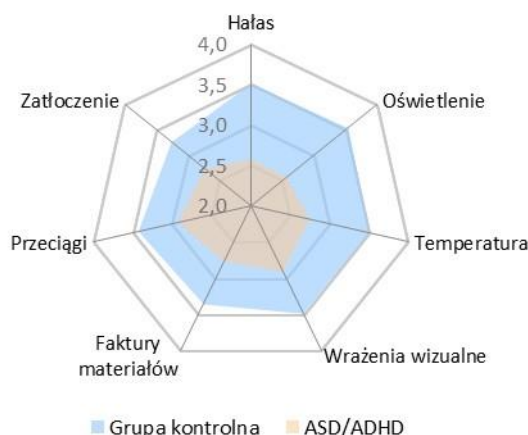


Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



### 3.3.A. Akceptowalność czynników sensorycznych w bieżącym środowisku

Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, konsekwentnie oceniają wszystkie siedem czynników sensorycznych poniżej grupy kontrolnej, przy czym dysproporcja jest większa niż u studentów czy absolwentów. To wskazuje, że przewlekły dyskomfort sensoryczny stanowił kumulatywny aspekt stresogenny.



**Wykres 34.** Poziom akceptowalności czynników sensorycznych. Im niższa wartość tym niższa akceptowalność czynnika

Hałas – najpowszechniejsza i najbardziej wyniszczająca bariera. Hałas oceniany jest przez osoby neuroatypowe, które przerwały studia, na zaledwie 2,58 wobec 3,51 w grupie kontrolnej – różnica 0,93 punktu. To największa różnica w ocenie hałasu spośród wszystkich grup badanych. Osoby z ASD/ADHD, czułe na dźwięki, w tradycyjnych przestrzeniach akademickich (korytarze, kantyna, duże sale) doświadczały ciągłego stresu sensorycznego, z którego nie potrafiły się „wyzwolić”.

Oświetlenie – drugi co do znaczenia problem. Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, oceniają oświetlenie na 2,56 wobec 3,54 w grupie kontrolnej – różnica 0,98 punktu. To wskazuje, że nieprzyjemne, czasami jaskrawe oświetlenie na uczelni stanowiło źródło ciągłego dyskomfortu, a w połączeniu z innymi czynnikami sensorycznymi mogło przyczynić się do zmęczenia poznawczego.

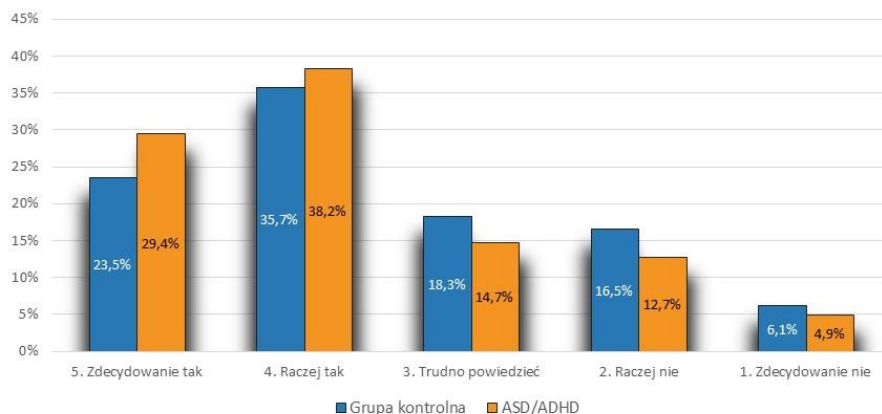
Temperatura – problem mniejszy, ale znaczący. Ocena 2,75 vs 3,50 – różnica 0,75 punktu. Zmienność temperatury na uczelni (przeciągi, klimatyzacja, brak kontroli).

Wrażenia wizualne, faktura, przeciągi, zatłoczenie – kumulatywny efekt. Każdy z tych czynników osobno stanowi mniejszy problem, lecz ich kombinacja tworzy całkowicie niedostosowaną sensorycznie przestrzeń akademicką. Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, oceniają wszystkie te wymiary poniżej grupy kontrolnej (różnice w zakresie 0,49–0,59 punktu), co sugeruje całościowy brak dostosowania środowiska.



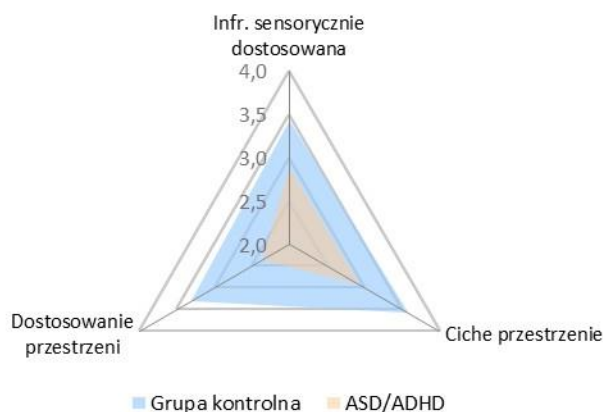
### 3.3.B. Dostęp do infrastruktury wspierającej

Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, w zdecydowanej większości odpowiadają twierdząco – ich trudności w koncentracji w tradycyjnych warunkach są znacznie bardziej wyraźne niż w grupach studentów czy absolwentów. Brak efektywnych mechanizmów wspierających pracę w niekomfortowych warunkach sensorycznych bezpośrednio wpłynął na efektywność nauki.



Wykres 35. Czy miałas/łeś trudności z koncentracją w tradycyjnych salach wykładowych?

**Dostosowanie przestrzeni – krytyczne braki.** Możliwość dostosowania przestrzeni do indywidualnych potrzeb oceniana jest przez osoby neuroatypowe, które przerwały studia, na zaledwie 2,36 wobec 3,31 w grupie kontrolnej – różnica 0,95 punktu. To wskazuje, że nawet jeśli pewna infrastruktura istnieje, osoby neuroatypowe nie mogły jej elastycznie dostosowywać do bieżących potrzeb. Brak elastyczności w dostosowaniu (np. możliwości przesunięcia się do innego miejsca z różnych powodów, modyfikacji warunków nauki) stanowił istotny deficyt.



Wykres 36. Ocena elementów infrastruktury wspierającej

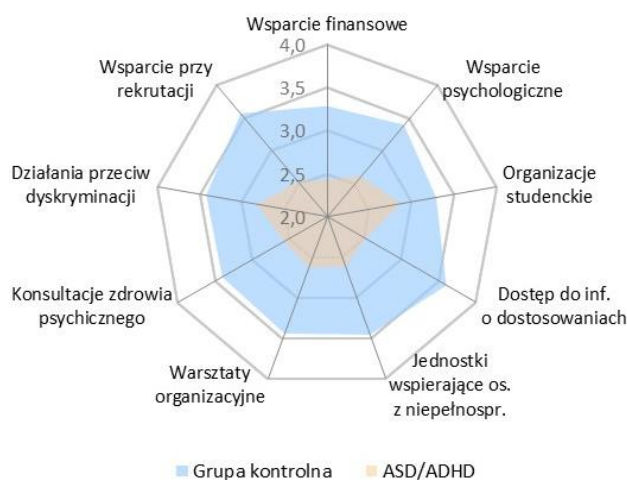


**Infrastruktura sensorycznie dostosowana – niewystarczająca.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, oceniają dostęp do takich rozwiązań na 2,43 wobec 3,31 w grupie kontrolnej – różnica 0,88 punktu. Wskazuje to, że choć taka infrastruktura teoretycznie istniała, w praktyce nie była wystarczająco dostępna, nie była promowana lub była nieadekwatna do rzeczywistych potrzeb osób z ASD/ADHD.

**Ciche przestrzenie – względnie lepiej.** Choć ta infrastruktura jest oceniana wyżej niż inne rozwiązania, nadal pozostaje poniżej poziomu, który byłby wystarczający dla pełnego zaangażowania w życie akademickie. Ocena nadal istotnie odmienna pomiędzy badanymi grupami.

### 3.4. Wsparcie psychologiczne i organizacyjne

Generalny brak wsparcia psychologicznego i organizacyjnego w grupie osób neuroatypowych, które przerwały studia, jest tu wyraźnie widoczny. Średnia ocena wyniosła 2,69 wobec 3,09 w grupie kontrolnej (osób, które przerwały) – różnica 0,40 punktu wskazuje na znaczące niedostatki.



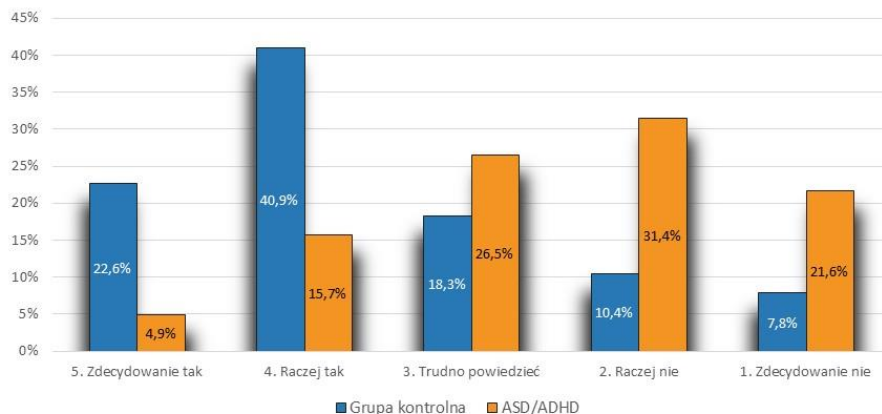
Wykres 37. Ocena elementów z zakresu wsparcia psychologicznego i organizacyjnego

#### Kluczowe deficyty:

**Dostęp do informacji o dostosowaniach – krytyczny problem.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, zdecydowanie nie miały dostępu do informacji – znaczący odsetek deklarował brak informacji o możliwych dostosowaniach. Ta niedostępność informacji stanowiła poważną barierę – osoby nie wiedziały, jakie wsparcie mogą otrzymać, a zatem nie mogły z niego skorzystać. W perspektywie osób, które przerwały studia, ta bariera informatyczna przekładała się na całkowity brak dostępu do systemowego wsparcia.

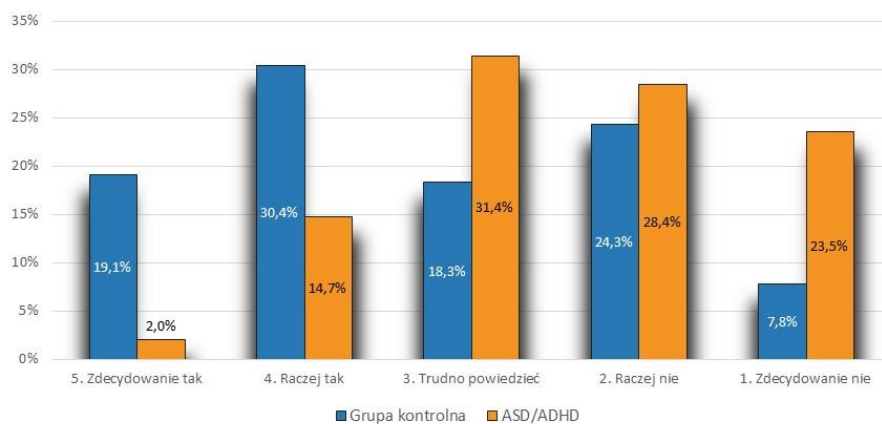
# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Wykres 38. Miałam/tem łatwy dostęp do informacji o możliwych dostosowaniach

**Wsparcie finansowe – wyraźne niedofinansowanie.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, wskazują na znacznie niższy stopień dostępu do wsparcia finansowego względem grupy kontrolnej. Brak stypendiów, dotacji lub dofinansowania stanowił dla wielu z nich przyczynę niemożliwości kontynuowania studiów – szczególnie biorąc pod uwagę, że osoby z ASD/ADHD często wymagają dodatkowych usług (korepetycje, terapia, narzędzia techniczne), które pociągają za sobą dodatkowe koszty.



Wykres 39. Uważam, że uczelnia zapewniała wystarczające wsparcie finansowe (np. stypendia, dofinansowania) dla studentów neuroatypowych

**Warsztaty organizacyjne – całkowita luka.** Warsztaty wspierające umiejętności organizacyjne były całkowicie niedostępne dla osób neuroatypowych, które przerwały studia. To szczególnie problemowe dla osób z ADHD, dla których wsparcie w planowaniu i organizacji są kluczowe dla efektywności nauki. Brak tego wsparcia mógł przyczynić się do problemów z zarządzaniem czasem i strukturyzacją pracy.



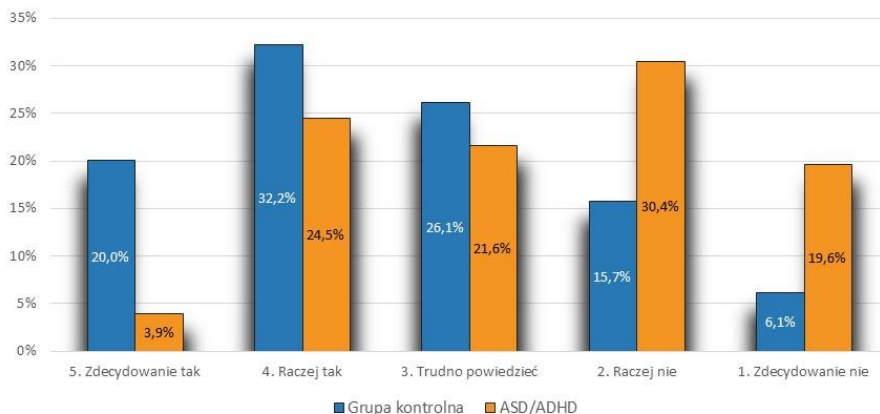
Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

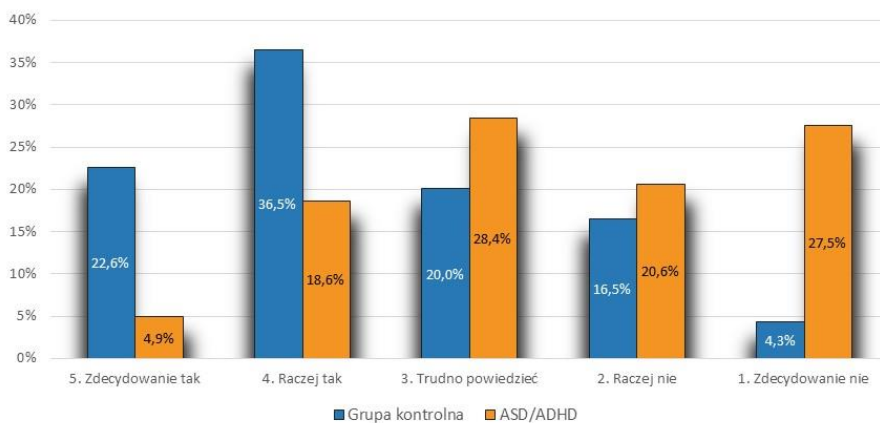
# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Wykres 40. Czy uczelnie organizowały warsztaty pomagające studentom w planowaniu nauki i zarządzaniu czasem?

**Wsparcie przy rekrutacji – kluczowy punkt zaniedbania.** Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, źle wspominają wsparcie już na etapie procesu rekrutacyjnego. To wskazuje, że pierwsze doświadczenie osoby ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi na uczelni było już frustrujące i dezorientujące.



Wykres 41. Czy uczelnie oferowały wsparcie na etapie procesu rekrutacyjnego?



Uczelnia  
Łazarzskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Rozdział IV. Zbiorcze analizy grup respondentów – wybrane statystyki

Niniejszy rozdział stanowi zbiorcze podsumowanie doświadczeń osób neuroatypowych należących do trzech odrębnych kategorii: aktualnych studentów, absolwentów oraz osób, które przerwały studia. Przedmiotem tego rozdziału nie są osoby z grup kontrolnych, poza nielicznymi nawiązaniem, gdzie miało to istotną wartość dla wyciąganych wniosków. Celem tego opracowania jest identyfikacja i omówienie różnic w percepcji warunków kształcenia, dostępności wsparcia oraz funkcjonowania w środowisku akademickim między tymi grupami.

Grupa osób, które ukończyły lub przerwały studia w ostatnich 10 latach, dostarcza perspektywy retrospektywnej na warunki kształcenia w szkolnictwie wyższym. Ich oceny odzwierciedlają zarówno rzeczywiste doświadczenia akademickie, jak i refleksję nad tym, co rzeczywiście wpłynęło na ich funkcjonowanie i osiągnięcia. Porównanie ich odpowiedzi z odpowiedziami obecnych studentów (rozdział I) pozwala zweryfikować, które problemy są trwałe, a które mogą się zmieniać w czasie.

Analiza porównawcza pozwala na uchwycenie trajektorii doświadczeń osób neuroatypowych na przestrzeni całego procesu edukacji wyższej – od momentu rozpoczęcia studiów, poprzez ich ukończenie lub przerwanie, aż do perspektywy retrospektywnej osób, które już studia zakończyły. Szczególna uwaga zwrócona została na identyfikację obszarów, w których brak adekwatnego wsparcia mógł stanowić czynnik wpływający na podjęcie decyzji o rezygnacji z kontynuowania nauki.

Wśród czterech głównych wymiarów funkcjonowania akademickiego (organizacja studiowania, funkcjonowanie społeczne, środowisko sensoryczne, wsparcie psychologiczne i organizacyjne) zarysowują się wyraźne tendencje wskazujące na kumulatywny charakter wyzwań doświadczanych przez osoby z ASD/ADHD. Średnie oceny udzielane przez respondentów konsekwentnie wahają się w przedziale 2,3–3,7 na skali 1–5, gdzie niższe wartości wskazują na wyższy poziom trudności lub niedostatków w danym obszarze.

Ważną obserwacją wśród porównywanych grup neuroatypowych jest istotne zmniejszenie ambiwalencji (rzadsze odpowiedzi „trudno powiedzieć”) w grupach absolwentów i osób, które przerwały studia w porównaniu z grupą studentów. U absolwentów ta różnica jest wyraźnie zauważalna w 22 spośród 46 pytań ankietowych; z kolei u osób, które przerwały naukę w 19 pytaniach. Tę regułę obserwujemy głównie w pytaniach o ocenę działania uczelni i możliwości, jakie oferuje. To sugeruje, że z perspektywy czasu wyostrają się opinie w tej sferze. Aspekt ten ma również istotny wpływ na indeks dostępności skomponowany w kolejnym rozdziale.



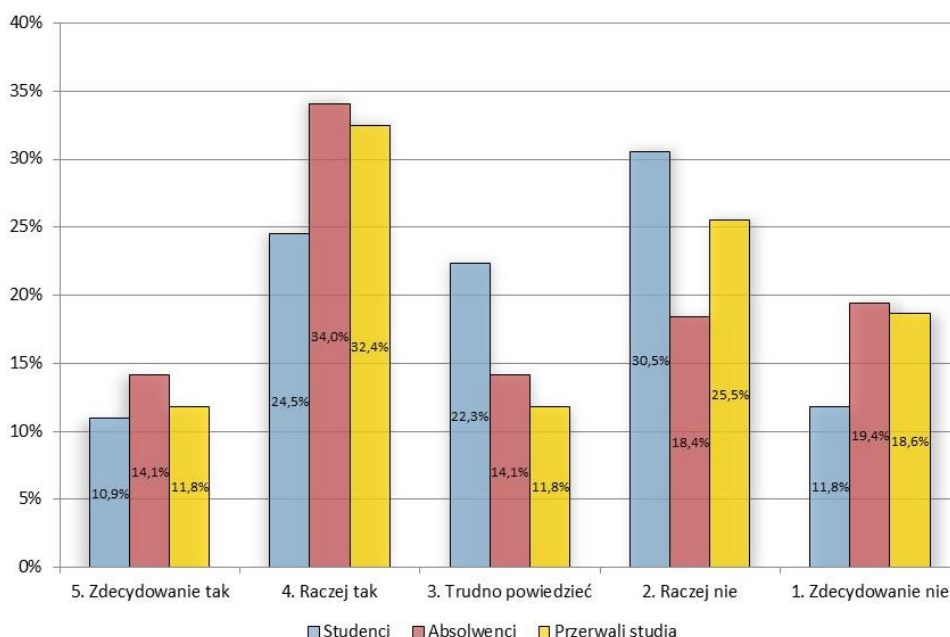
## 4.1. Organizacja studiowania

### 4.1.A. Ważność vs dostępność

Analiza odpowiedzi na pytania dotyczące organizacji procesu kształcenia ukazuje zjawisko, które można określić mianem „luki wsparcia”. Osoby neuroatypowe, niezależnie od grupy, wykazują wyraźnie wyższą świadomość własnych potrzeb edukacyjnych w porównaniu do grupy kontrolnej. Świadomość ta jest jednak słabo skorelowana z rzeczywistym dostępem do wsparcia.

Pytanie o potrzebę specjalnego podejścia w procesie kształcenia wykazuje zróżnicowane odpowiedzi między grupami:

- Studenci: 35,4% potwierdza potrzebę (razem „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), przy czym 22,3% wybiera neutralną odpowiedź „trudno powiedzieć”, zaś 42,3% neguje potrzebę.
- Absolwenci: 48,1% potwierdza potrzebę, zaledwie 14,1% wybiera „trudno powiedzieć”, a 37,8% neguje.
- Osoby, które przerwały studia: 54,0% potwierdza potrzebę – najwyższy odsetek spośród wszystkich grup. Tylko 12,7% wykazuje niepewność, a 33,3% neguje.



**Wykres 42.** Potrzebuję/potrzebowałem specjalnego podejścia w procesie kształcenia, które uwzględni/uwzględniło moje indywidualne potrzeby i umiejętności

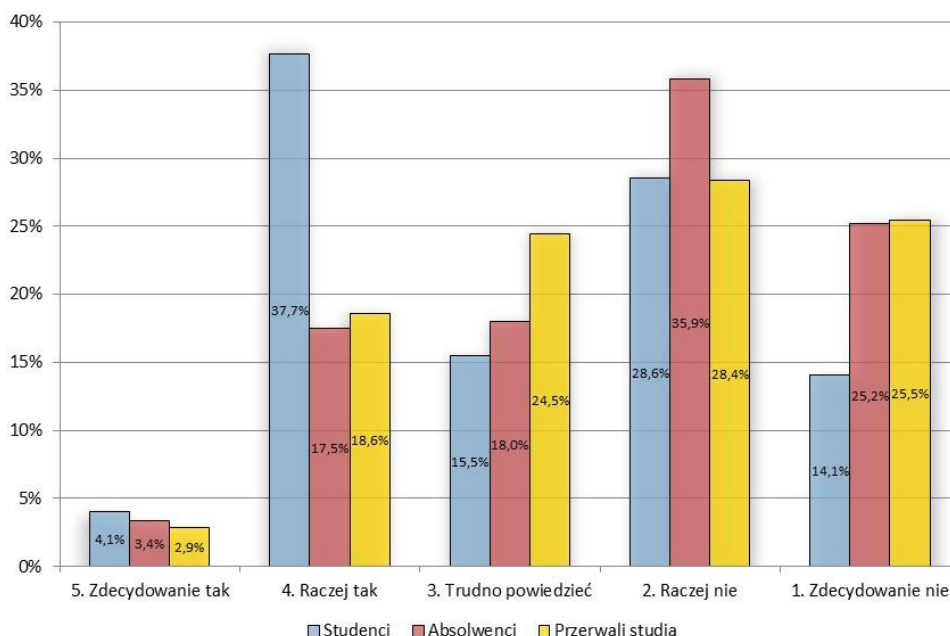
Z przeprowadzonych badań jasno wynika, że ankietowani mają potrzebę specjalnego podejścia. Potrzeba ta ewidentnie wzrasta każdą kolejną analizowaną grupą. Zmniejsza się jednocześnie odsetek odpowiedzi „trudno powiedzieć” – z 22,3% u studentów do 14,1% u absolwentów

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym

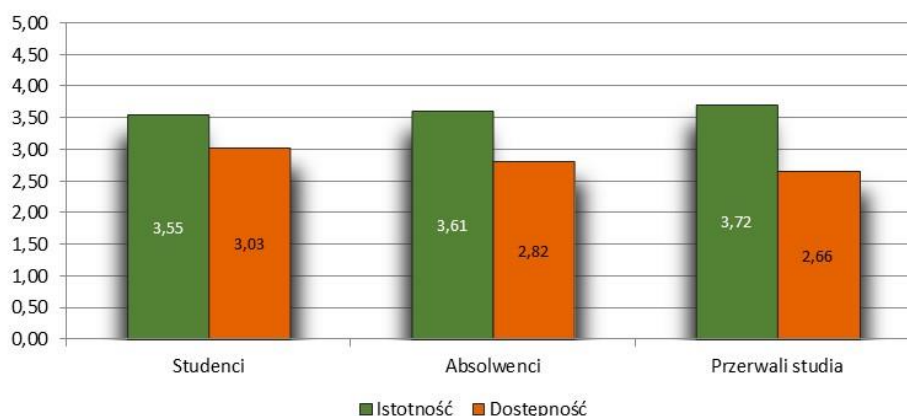


i 12,7% u osób, które przerwały naukę. To świadczy o rosnącej jasności i pewności respondentów w ocenie własnych potrzeb wraz ze zdobywaniem doświadczenia w życiu na uczelni.



**Wykres 43.** Czuję/czujęm, że podejście uczelni do nauczania uwzględnia potrzeby i umiejętności osób z ASD/ADHD

Jednocześnie poczucie, że uczelnia faktycznie uwzględnia te potrzeby, jest wyraźnie wyższa u studentów, podczas gdy w pozostałych grupach potrzeba ta była wyraźnie niezaspokojona. Z jednej strony można wnioskować, że uczelnie wykonały istotny progres w tej sferze, z drugiej zaś pokazuje, jak ważny jest to aspekt.



**Wykres 44.** Ocena istotności technologii wspierających w zestawieniu z oceną dostępności na swojej uczelni



Uczelnia  
Łazarskiego

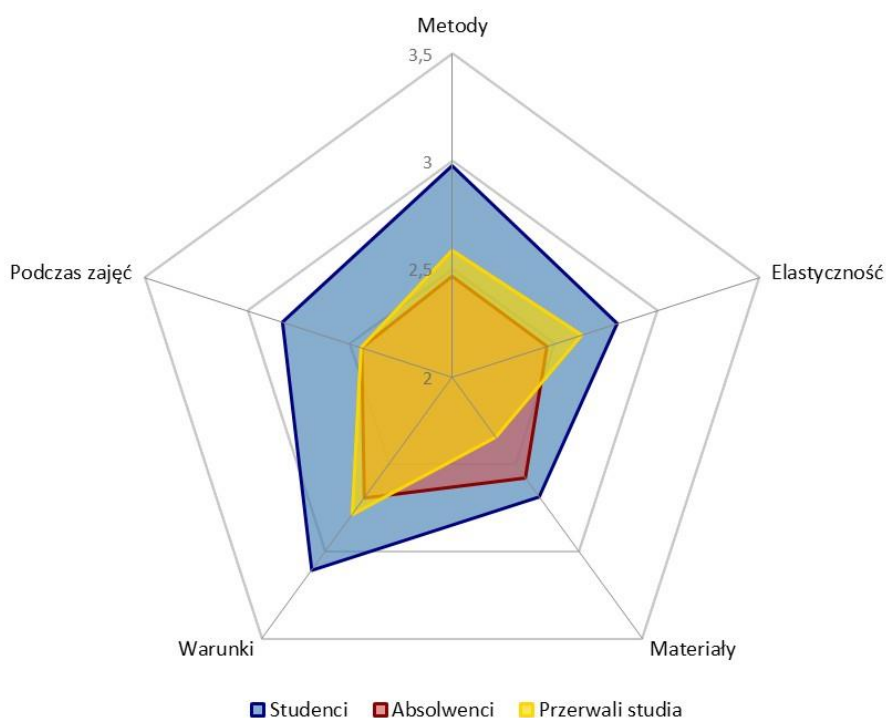


Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



**Dostęp do technologii wspierających.** W ocenie wszystkich grup był to element wysoko oceniany w kwestii istotności. Widzimy jednak, że jeśli chodzi o ocenę dostępności, jest ona wyraźnie najniższa w grupie osób, które przerwały naukę (wykres 44).

## 4.1.B. Pięć kategorii wsparcia organizacyjnego



**Wykres 45.** Ocena wsparcia organizacyjnego przez osoby, które przerwały studia, z podziałem na kategorie – skala ocen 1-5, prezentacja wyników w skali 2-3,5

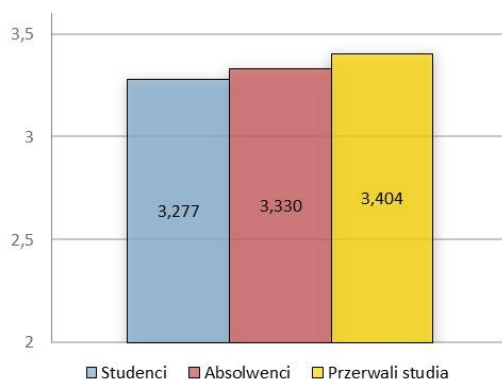
Analiza wsparcia organizacyjnego w 5 kategoriach (elastyczność, metody, warunki, materiały, dostosowania podczas zajęć) ukazuje poniżej wskazane istotne tendencje.

Aktualni studenci lepiej oceniają swoje uczelnie we wszystkich 5 kategoriach niż pozostałe grupy. Materiały dydaktyczne oceniane nisko przez każdą z grup, stanowią obszar szczególnie problematyczny dla osób, które przerwały studia.



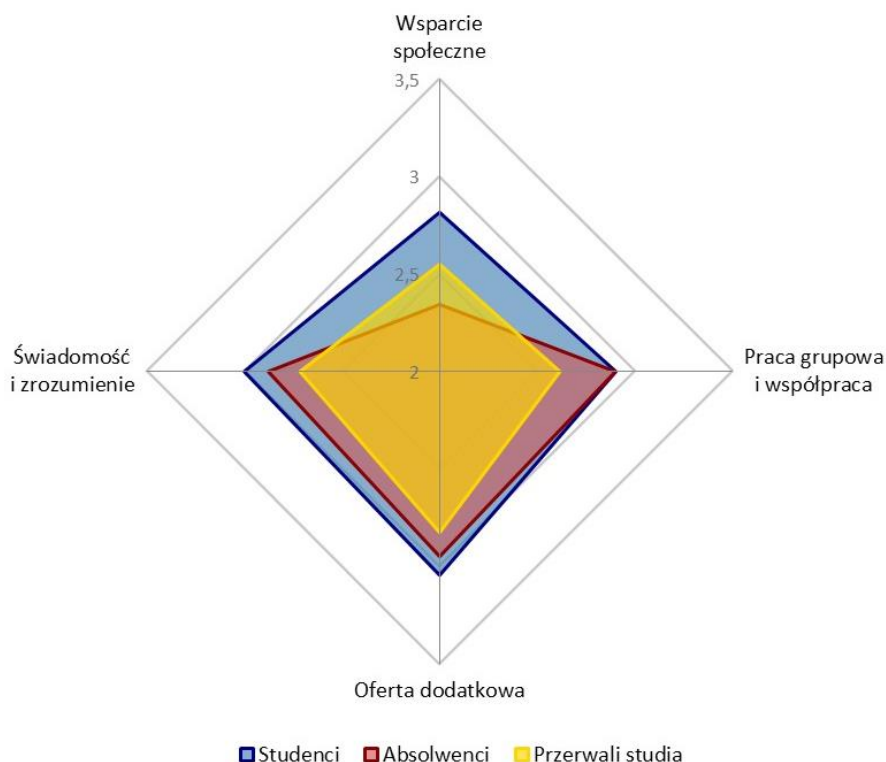
## 4.2. Funkcjonowanie społeczne

Względem poprzednich rozdziałów wyodrębniona została ocena trudności społecznych, z jakimi mierzą się osoby neuroatypowe. Wykres 46 obrazuje ich wzrost w kolejnych grupach badanych.



**Wykres 46.** Ocena trudności społecznych przez poszczególne grupy respondentów neuroatypowych

Równoległe obserwujemy odwrotną tendencję w ocenie pozostałych elementów funkcjonowania społecznego na uczelni.



**Wykres 47.** Ocena elementów społecznych przez ankietowane osoby neuroatypowe

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



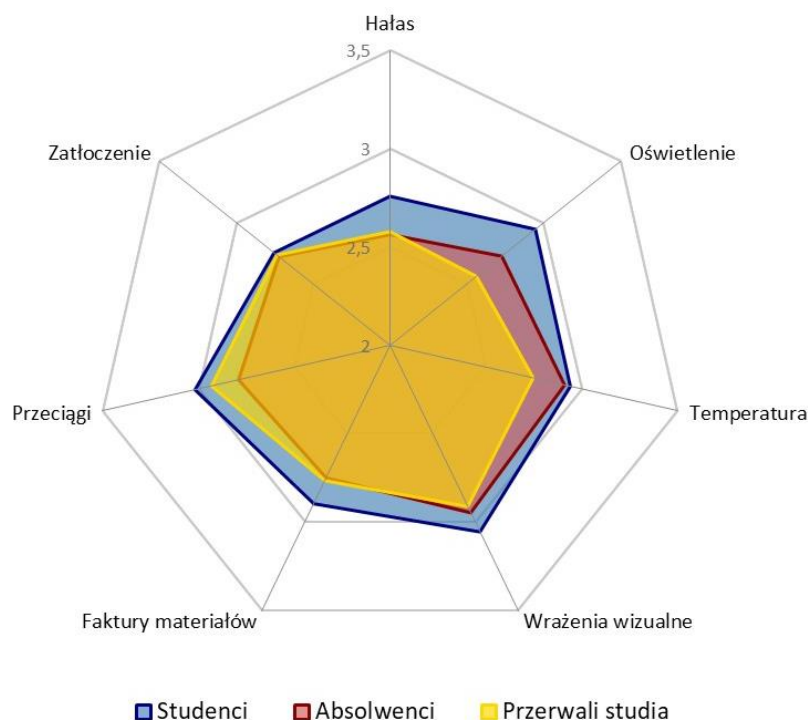
Studenci z ASD/ADHD oceniają dostęp do wsparcia społecznego (w postaci doradztwa, wsparcia przy prezentacjach, umiejętności społecznych) wyżej niż pozostałe grupy i jest to jedyna kategoria, gdzie ocena osób, które zrezygnowały ze studiów jest lepsza w zestawieniu z oceną absolwentów.

Ta sekwencja ocen sugeruje, że studenci neuroatypowi mogą mieć obecnie nieznacznie lepszy dostęp do instytucjonalnych form wsparcia społecznego, natomiast absolwenci i osoby, które przerwały naukę – patrzący retrospektywnie na całe doświadczenie – zdają sobie sprawę z głębi niedoboru, jakiego doświadczali w tym względzie.

W pozostałych kwestiach ocena osób przerywających studia jest wyraźnie niższa niż w pozostałych, a praca grupowa została wskazana jako największe źródło stresu w tym zestawieniu.

## 4.3. Środowisko sensoryczne

### 4.3.A. Akceptowalność czynników sensorycznych w bieżącym środowisku



**Wykres 48.** Poziom akceptowalności czynników sensorycznych. Im niższa wartość tym niższa akceptowalność czynnika



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym

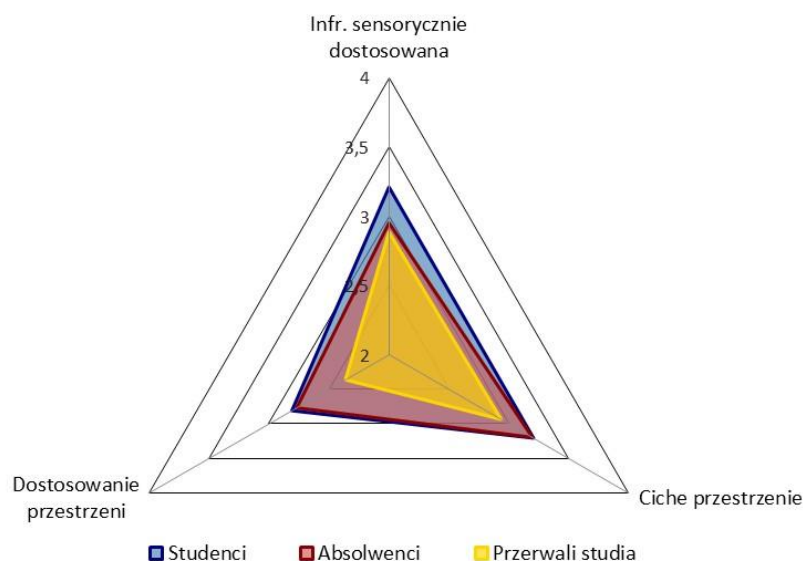


Osoby neuroatypowe konsekwentnie wykazują wyższy poziom dyskomfortu w stosunku do wszystkich siedmiu mierzonych czynników sensorycznych w zestawieniu z ich grupą kontrolną, co można zaobserwować na wykresach radarowych (7, 21, 34) w poprzednich rozdziałach. Hałas i zatłoczenie w każdej grupie neuroatypowej stanowią niezmiennie największą barierę.

Ważna obserwacja: dysproporcja między grupą neuroatypową a kontrolną systematycznie rośnie wraz z postępowaniem od studentów przez absolwentów do osób, które przerwały studia. Sugeruje to, że przewlekły dyskomfort sensoryczny stanowi czynnik kumulatywny, który może przyczynić się do pogorszenia samopoczucia.

## 4.3.B. Dostęp do infrastruktury wspierającej

Choć w istniejącym środowisku dyskomfort jest wysoki, dostęp do infrastruktury wspierającej również pozostaje niewystarczający.



Wykres 49. Ocena elementów infrastruktury wspierającej

Infrastruktura sensorycznie dostosowana (ciche strefy, sale z redukcją hałasu, oświetleniem dostosowanym, kontrolą temperatury) jest oceniana przez obecnych studentów wyżej niż przez pozostałe dwie grupy. Dostosowanie przestrzeni do indywidualnych potrzeb jest oceniane wyraźnie niżej przez osoby, które przerwały studia, podobnie z oceną dostępu do cichych przestrzeni. W tych dwóch kwestiach oceny studentów i absolwentów były bardzo zbliżone.



Uczelnia  
Łazarzkiego

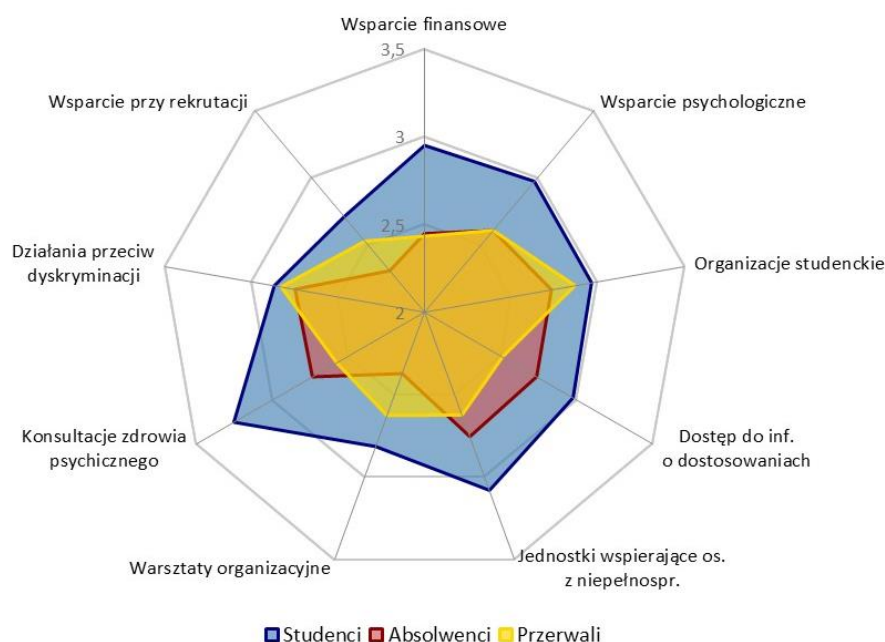


Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



### 4.4. Wsparcie psychologiczne i organizacyjne

Badane grupy osób z trudnościami edukacyjnymi doświadczają ograniczonego dostępu do wsparcia psychologicznego i organizacyjnego. Wyróżnia się wyższa ocena wśród aktualnych studentów, lecz trzeba mieć na uwadze wysoki odsetek ocen ambiwalentnych w tej sekcji. Bardziej miarodajne może być spojrzenie z perspektywy indeksu dostępności w kolejnym rozdziale. Nie zmienia to jednak, że ocena byłych studentów, bez względu na sposób zakończenia edukacji, była konsekwentnie niska.



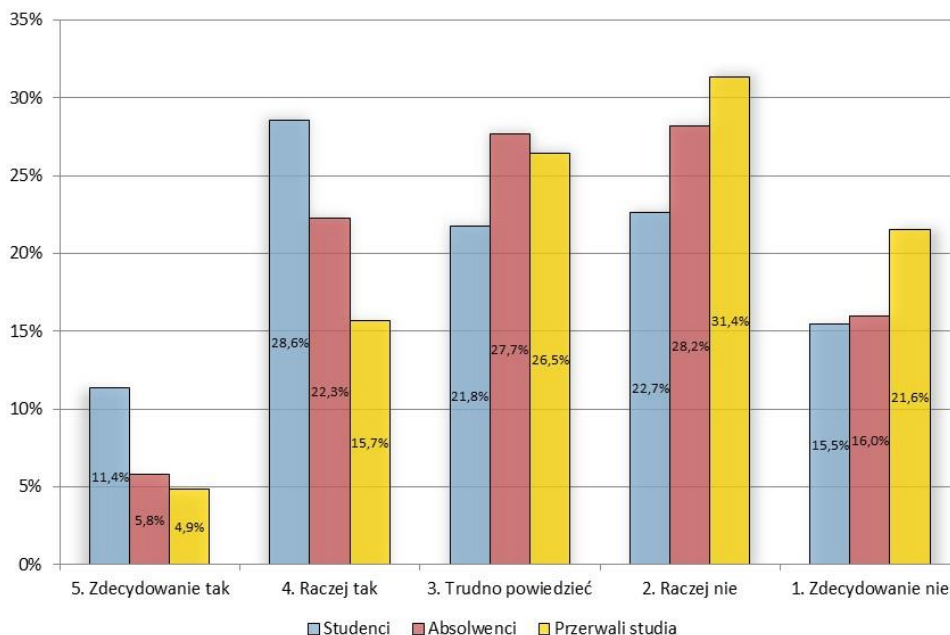
Wykres 50. Ocena elementów z zakresu wsparcia psychologicznego i organizacyjnego

#### Kluczowe deficyty:

**Dostęp do informacji.** Jedną z największych barier dla osób neuroatypowych stanowi trudność w dostępie do informacji o możliwych dostosowaniach i formach wsparcia. Wśród studentów 40% dostrzega brak lub ograniczony dostęp do takich informacji. Choć dane dla absolwentów i osób, które przerwały studia, pokazują pewną wariację, ogólny trend wskazuje na systematyczne niedostatki w komunikacji.

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Wykres 51. Mam/miałem łatwy dostęp do informacji o możliwych dostosowaniach

Osoby neuroatypowe, które przerwały studia, wyraźnie wskazują, że nie miały dostępu do informacji o możliwych dostosowaniach – biorąc pod uwagę złożoność procesu pozyskiwania wsparcia na uczelniach (biuro ds. osób z niepełnosprawnościami, procedury formalnej diagnozy, wnioskowania), brak jasnych i dostępnych informacji stanowił poważną barierę. Osoby, zwłaszcza z ASD/ADHD, mogą mieć trudności w samodzielnym nawigowaniu skomplikowanymi procedurami biurowymi, jeśli nie otrzymają jasnych instrukcji.

**Warsztaty organizacyjne.** Warsztaty wspierające umiejętności organizacyjne (planowanie nauki, zarządzanie czasem, strukturyzacja pracy) są szczególnie istotne dla osób z ASD/ADHD, dla których trudności w samoregulacji i zarządzaniu czasem stanowią kluczowy aspekt ich trudności. Jednocześnie takie warsztaty są najczęściej niedostępne.

Studenci oceniają dostęp do takich warsztatów na średnią poniżej 3,0. Osoby, które przerwały studia, wskazują na niemal całkowity brak dostępu – znaczący odsetek zdecydowanie deklaruje, że takie warsztaty na uczelni nie istnieją. W grupie absolwentów oceny są pośrednie, co może sugerować, że dziś uczelnie nieco lepiej wdrażają tego rodzaju wsparcie, lecz nadal niewystarczająco.



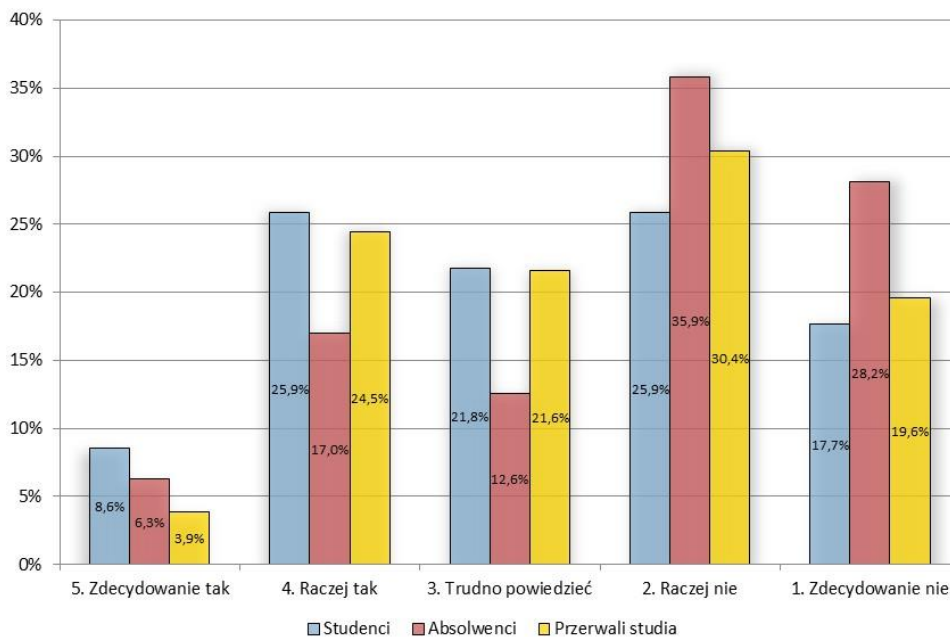
Uczelnia  
Łazarzskiego



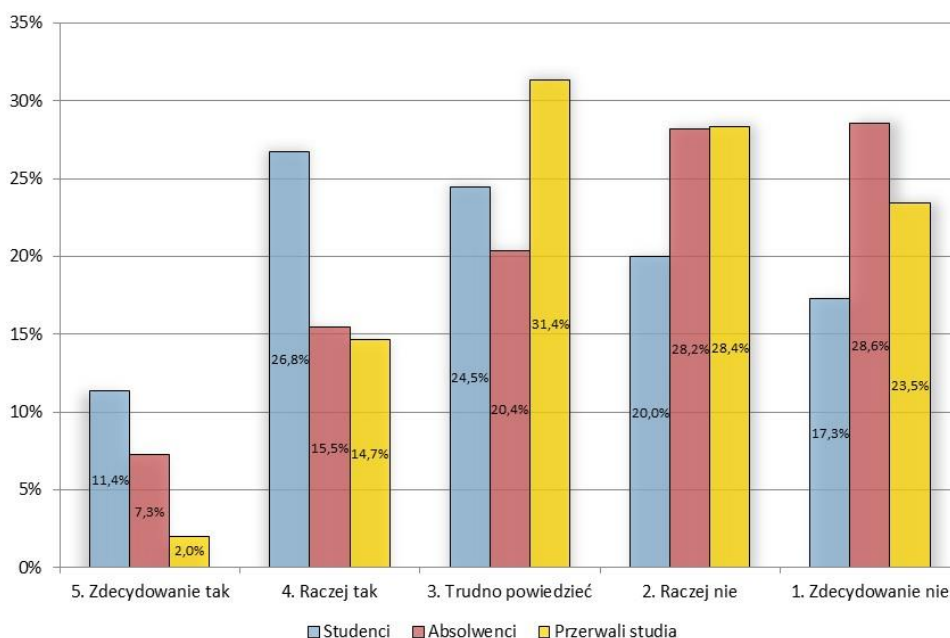
Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



**Wykres 52.** Czy uczelnie organizuje/organizowała warsztaty pomagające studentom w planowaniu nauki i zarządzaniu czasem?



**Wykres 53.** Uważam, że uczelnie zapewnia/zapewniała wystarczające wsparcie finansowe (np. stypendia, dofinansowania) dla studentów neuroatypowych



Uczelnie  
Łazarzkiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



**Wsparcie finansowe.** Brak dostępu do wsparcia finansowego stanowi szczególnie głęboką barierę dla osób, które przerwały studia. Znaczący odsetek tej grupy (36,5%) zdecydowanie deklaruje brak takiego wsparcia. Biorąc pod uwagę, że osoby z ASD/ADHD często wymagają dodatkowych usług (korepetycje, wsparcie terapeutyczne, narzędzia techniczne), brak finansowego wsparcia uczelni może praktycznie uniemożliwiać kontynuowanie studiów.

## 4.5. Tendencje ogólne i syntetyczne obserwacje

### Kumulatywny charakter wyzwań

Analiza trzech grup neuroatypowych ukazuje wyraźny wzór: wyzwania doświadczane przez osoby z ASD/ADHD mają charakter kumulatywny. Nie są one problemami izolowanymi, które można rozwiązywać osobno. Zamiast tego, niedostatki w organizacji studiów prowadzą do problemów społecznych; problemy społeczne wzmacniają dyskomfort sensoryczny; dyskomfort sensoryczny pogłębia trudności w koncentracji; a wszystkie te czynniki razem tworzą sytuację, w której brak wsparcia psychologicznego i organizacyjnego staje się nie do zniesienia.

Prezentując analizę ścieżką studenci – absolwenci – osoby, które przerwały studia, uwidaczniamy postępujące obniżanie się ocen we wszystkich czterech wymiarach. Obrazuje to wzrost ciężaru emocjonalnego, z jakim borykały się osoby neuroatypowe, wywołanego przez niedopasowane warunków do potrzeb.

### Znaczenie perspektywy retrospektywnej

Absolwenci patrzący na swoje doświadczenie z perspektywy czasu wykazują bardziej krytyczną ocenę niż studenci – oceny absolwentów są średnio niższe. Może to sugerować zarówno naturalne polepszenie się warunków na uczelniach w ostatnich latach, jak i fakt, że z perspektywy czasu osoby zdają sobie sprawę z głębi niedoborów, których obecni studenci jeszcze nie dostrzegają bądź mają trudności z ich ocenieniem (wysoki współczynnik odpowiedzi ambiwalentnych). Ta obserwacja podkreśla znaczenie słuchania głosów absolwentów i osób, które przerwały studia – ich retrospektywne oceny mogą dokładniej odzwierciedlać rzeczywisty stan wsparcia na uczelniach.

### Znaczenie struktury i wsparcia indywidualnego

Tam, gdzie na uczelniach istnieje sformalizowana, widoczna struktura wsparcia (np. biura ds. osób z niepełnosprawnościami, dedykowane osoby wspierające), oceny są wyższe. Jednak infrastruktura ta nadal jest niewystarczająca i niedostępna dla znacznej części studentów. Ponadto osoby neuroatypowe wyraźnie preferują wsparcie indywidualne (konsultacje, tutoring) nad formami zbiorowymi (warsztaty grupowe), co sugeruje, że tradycyjne modele wsparcia mogą nie być optymalnie dostosowane do potrzeb tej populacji.

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



## Podsumowanie

Porównawcza analiza trzech grup neuroatypowych – studentów, absolwentów i osób, które przerwały naukę – ukazuje złożony obraz rzeczywistości edukacyjnej osób z ASD/ADHD na polskich uczelniach. Wyzwania doświadczane przez osoby neuroatypowe mają charakter głęboki, wielowymiarowy i kumulatywny. Nie są one problemami, które można rozwiązywać w izolacji – zamiast tego wymagają holistycznego podejścia, które uwzględnia wzajemne oddziaływanie między organizacją studiów, funkcjonowaniem społecznym, warunkami sensorycznymi i dostępem do wsparcia psychologicznego oraz organizacyjnego.

Dla osób, które ostatecznie przerwały studia, niedostatki te mogły być istotnym elementem podjęcia decyzji o rezygnacji. Znaczące dysproporcje w percepcji pracy grupowej, dostępu do materiałów dydaktycznych, warunków sensorycznych oraz do wsparcia psychologicznego sugerują, że brak adekwatnego wsparcia we wszystkich tych obszarach jednocześnie stanowił kumulatywny czynnik mogący wpłynąć na przerwanie nauki.

Obserwacje z grup kontrolnych wskazują, że niektóre z zidentyfikowanych deficytów (wsparcie społeczne, dostęp do informacji, warsztaty organizacyjne) mogłyby być korzystne dla szerszej populacji studenckiej, sugerując, że inwestycje w te obszary mogłyby zarówno poprawiać doświadczenie akademickie osób z ASD/ADHD, jak i wnosić uniwersalne korzyści dla całej społeczności akademickiej.



Uczelnia  
Łazarzskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Rozdział V. Indeks dostępności

Na podstawie zebranych danych w grupie badanej oraz kontrolnej wyznaczono „indeks dostępności”. Analiza objęła zatem odpowiedzi w sumie 1069 osób.

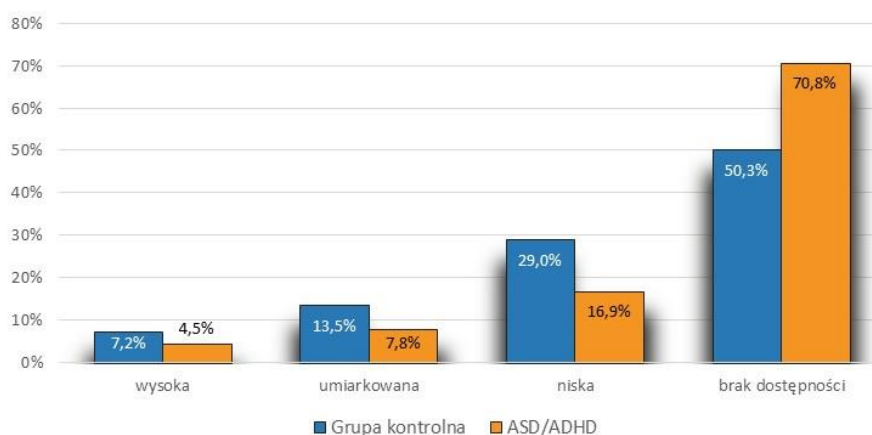
Miara ta uwzględniała wszystkie zadane pytania, za każdą odpowiedź umiarkowaną lub zdecydowaną pozytywną przyznawano jeden punkt, natomiast za odpowiedzi negatywne lub stanowiska ambiwalentne nie przyznawano punktu.

W nielicznych pytaniach, w których porządek odpowiedzi był odwrotny (np.: „Czy miałaś/miałeś trudności w nawiązywaniu relacji z innymi studentami?”, gdzie „zdecydowanie tak” oznacza w gruncie rzeczy stanowisko skrajnie niekorzystne), punktacja została adekwatnie odwrócona.

Przy tych założeniach oraz uwzględniając różną liczbę pytań w każdej sekcji, powstały kolejno następujące miary oraz przedziały:

Przedziały skali dostępności	Punktacja			
	Organizacja studiowania	Funkcjonowanie społeczne	Środowisko sensoryczne	Wsparcie psych. i organizacyjne
brak dostępności	5 pkt.	6 pkt.	5 pkt.	4 pkt.
niska	6-8 pkt.	7-9 pkt.	6-8 pkt.	5-6 pkt.
umiarkowana	9-10 pkt.	10-11 pkt.	9-10 pkt.	7-8 pkt.
wysoka	11-12 pkt.	12-13 pkt.	11 pkt.	9-10 pkt.

Na tej podstawie uzyskaliśmy następujące miary indeksów dla grupy badanej oraz kontrolnej:



Wykres 54. Indeks dostępności w obszarze organizacji studiów

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Wykres 55. Indeks dostępności w obszarze funkcjonowania społecznego



Wykres 56. Indeks dostępności w obszarze środowiska sensorycznego



Wykres 57. Indeks dostępności w obszarze wsparcia psychologicznego i organizacyjnego



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Może budzić niepokój fakt, że w obu grupach, zarówno wśród osób neuroatypowych, jak również w grupie kontrolnej, wskazania indeksu pozostają na relatywnie niskim poziomie. Co sugeruje brak dostępności konkretnych rozwiązań. Można przypuszczać, że projektowanie i wdrażanie dostosowań może tym samym okazać się pomocne zarówno dla wszystkich. Tym bardziej, że potrzeby choćby w obszarze wsparcia psychologicznego zaznaczają się w obu grupach.



Uczelnia  
Łazarzkiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Rozdział VI. Pracownicy uczelni

### 6.1. Organizacja procesu studiowania

Z przeprowadzonych analiz wyłania się obraz wskazujący, że wielu pracowników uczelni ma umiarkowanie pozytywne wyobrażenie na temat różnych aspektów funkcjonowania osób neuroatypowych. Przykładowo, w obszarze organizacji procesu studiowania ponad 80% opiekunów studentów ze specjalnymi potrzebami uważa, że dostęp do dedykowanych procedur jest łatwy i przejrzysty (wykres 58).

Pełnomocnicy rektora oraz pracownicy biur ds. osób z niepełnosprawnościami (BON) wyrażają w tym zakresie jeszcze bardziej entuzjastyczne opinie – niemal połowa z nich ocenia sytuację zdecydowanie pozytywnie.

Jeszcze wyższy poziom aprobaty dotyczy kwestii takich jak informowanie studentów o przysługujących im prawach i dostępnych formach wsparcia (ponad 60% ocen zdecydowanie pozytywnych wśród pracowników BON i pełnomocników rektora), gotowość kadry akademickiej do modyfikowania form oceniania czy elastyczność terminów zaliczeń (dominacja ocen umiarkowanie i zdecydowanie pozytywnych), a także możliwość składania wniosków o wsparcie (ponad 70% ocen zdecydowanie pozytywnych wśród pracowników BON i pełnomocników rektora).

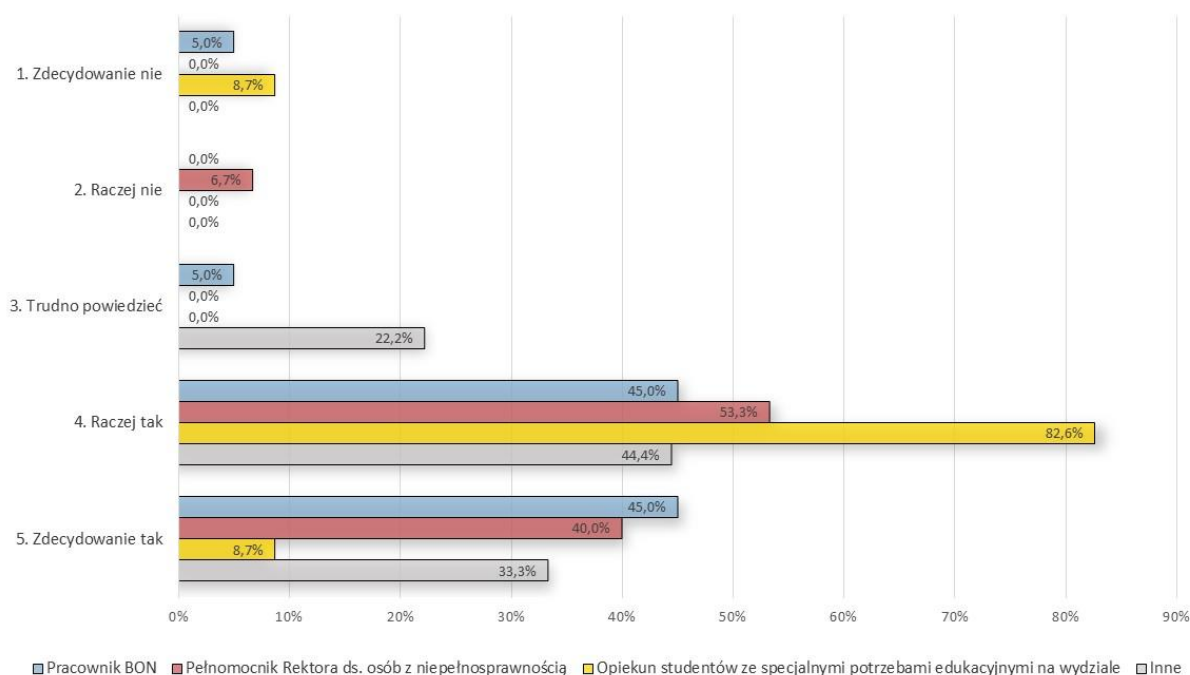
Na tle tych wyników zaskakujący jest fakt, że – w zależności od grupy respondentów – od 65 do nawet 80% zdecydowanie zgadza się ze stwierdzeniem, iż uczelnia zapewnia wsparcie asystenta. Jest to o tyle interesujące, że wielu studentów i absolwentów wskazuje, iż takie wsparcie jest w praktyce rzadkie, a sama formuła asystenta słabo umocowana w systemie. Bardziej ambiwalentne postawy pojawiają się natomiast w odniesieniu do procedur dotyczących trudności poznawczych (wykres 59).

Warto podkreślić, że w analizowanym obszarze niemal nie występują odpowiedzi zdecydowanie negatywne – stanowi to wyraźny kontrast w porównaniu z wynikami uzyskanymi wśród wcześniej omawianych grup respondentów. Na tej podstawie można wnioskować o istnieniu pewnej polaryzacji pomiędzy studentami.

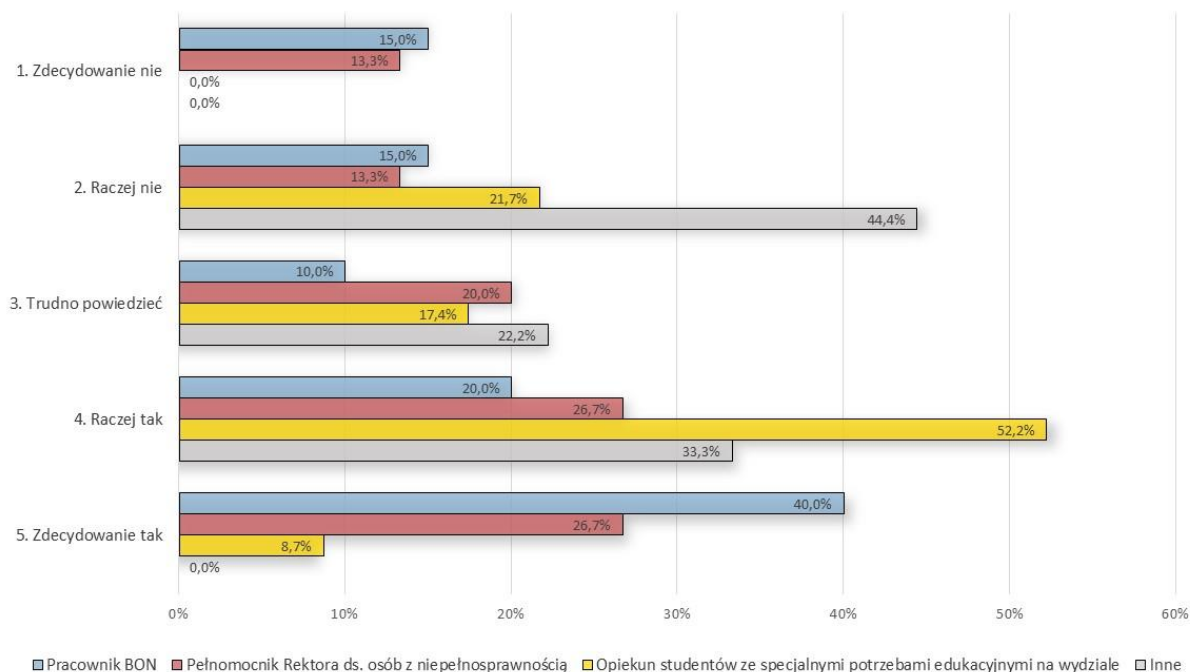


# Nauka dla Wszystkich

## o dostępności kształcenia w szkolnictwie wyższym



Wykres 58. Uczelnia posiada jasne i dostępne procedury dostosowań edukacyjnych



Wykres 59. Istnieją procedury obsługi studentów z trudnościami w zakresie funkcji poznawczych i/lub przetwarzania sensorycznego



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## 6.2. Środowisko fizyczne i dostępność infrastruktury

Podobnie jak w przypadku studentów i absolwentów, pracownicy są dość zgodni w kwestii dostosowania budynków. Większość ankietowanych wykazuje w tym temacie postawę umiarkowanie pozytywną (od 50 do 56% umiarkowanie pozytywnych odpowiedzi w zależności od grup i nawet 44% zdecydowanie pozytywnych wskazań w grupie „innych” pracowników).

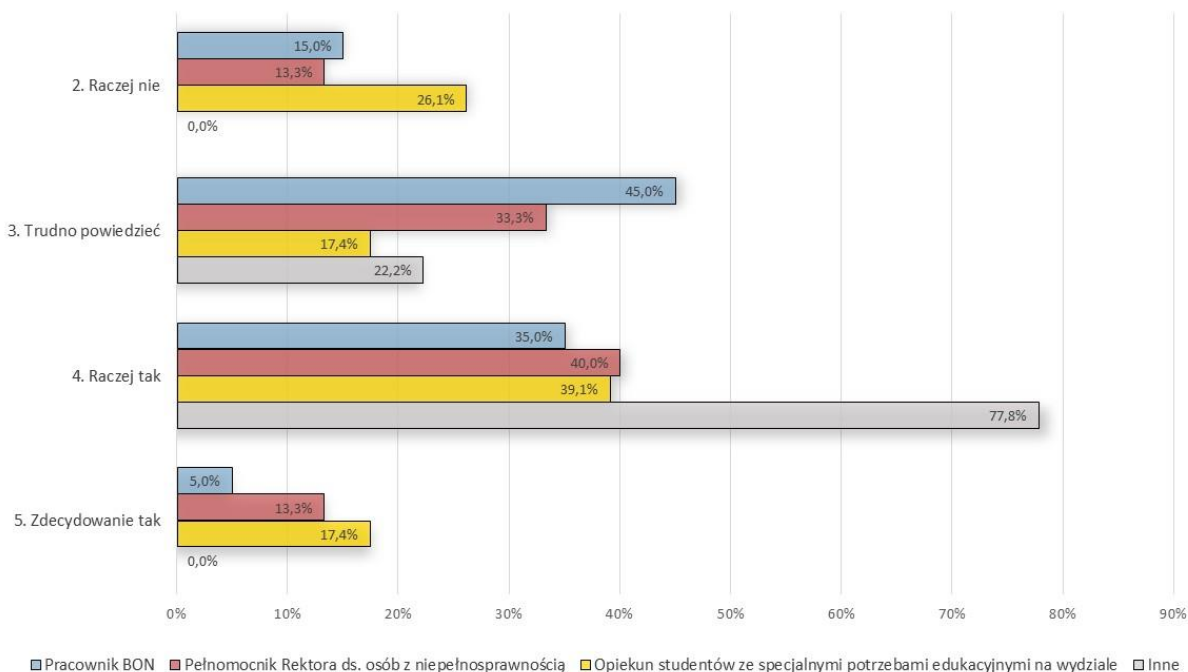
Wyraźnie gorzej jest jednak w przypadku dostępu do ergonomicznych mebli czy regulowanego oświetlenia. W zależności od pełnionej funkcji odsetek odpowiedzi umiarkowanie negatywnych waha się od 25 do nawet 52%. Co prawda odpowiedzi pozytywne również były widoczne, jednak zaznaczyła się wyraźna grupa wskazań ambiwalentnych.

Respondenci wyrażają również niejednoznaczne opinie w kwestii czytelności i widoczności informacji wizualnych. Choć większość odpowiedzi mieści się w kategorii umiarkowanie pozytywnej, to jednak znaczna liczba głosów przypada na stanowisko ambiwalentne i umiarkowanie negatywne (wykres 60).

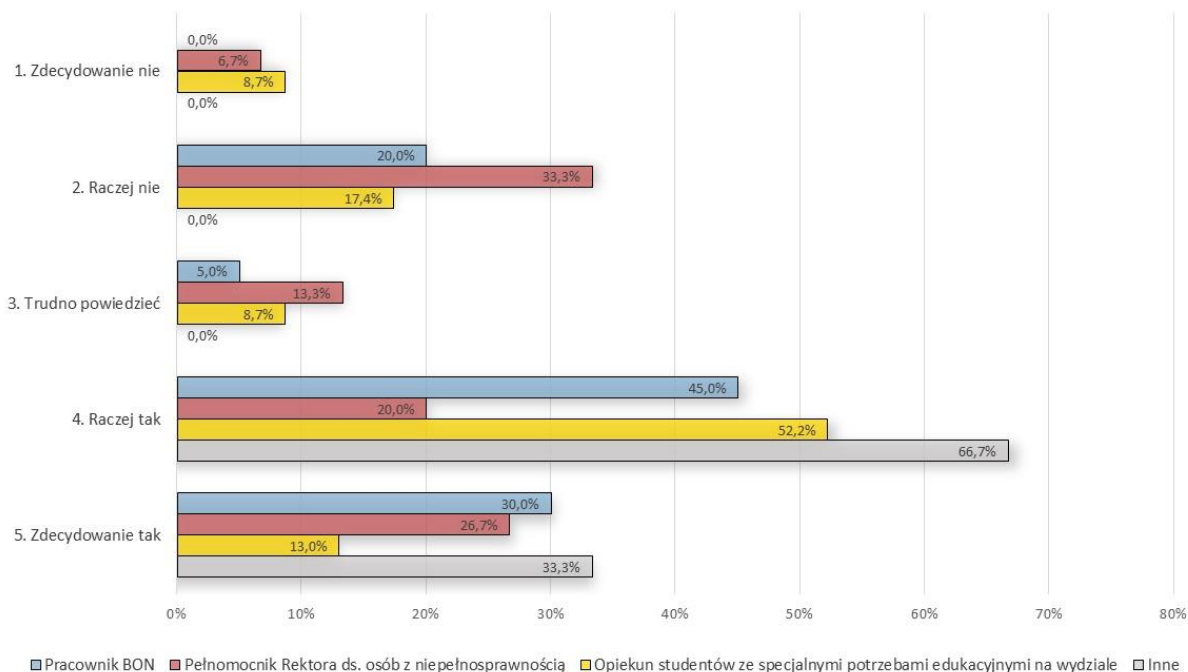
O wiele lepsze opinie respondenci prezentują natomiast w kwestii dostępności do stref wyciszenia (od 20 do ponad 60% ocen umiarkowanie pozytywnych; wykres 61). W zdecydowanej większości pozytywnie wypada również ocena toalet (na tle całej reszty oceny negatywne w tej kwestii są sporadyczne).

# Nauka dla Wszystkich

## o dostępności kształcenia w szkolnictwie wyższym



**Wykres 60.** Informacja wizualna (np. oznaczenia, plany) na terenie uczelni jest czytelna i intuicyjna



**Wykres 61.** Uczelnia dysponuje cichymi strefami odpoczynku



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## 6.3. Funkcjonowanie społeczne

W porównaniu z danymi wcześniej analizowanych grup o wiele bardziej wyśrodkowane są odpowiedzi w kwestiach dotyczących funkcjonowania społecznego. W pytaniach o stopień zintegrowania dominują stanowiska ambiwalentne i umiarkowanie pozytywne (wykres 62). Z kolei w kwestii organizowania tego rodzaju wydarzeń odpowiedzi są bardzo zróżnicowane (wykres 63).

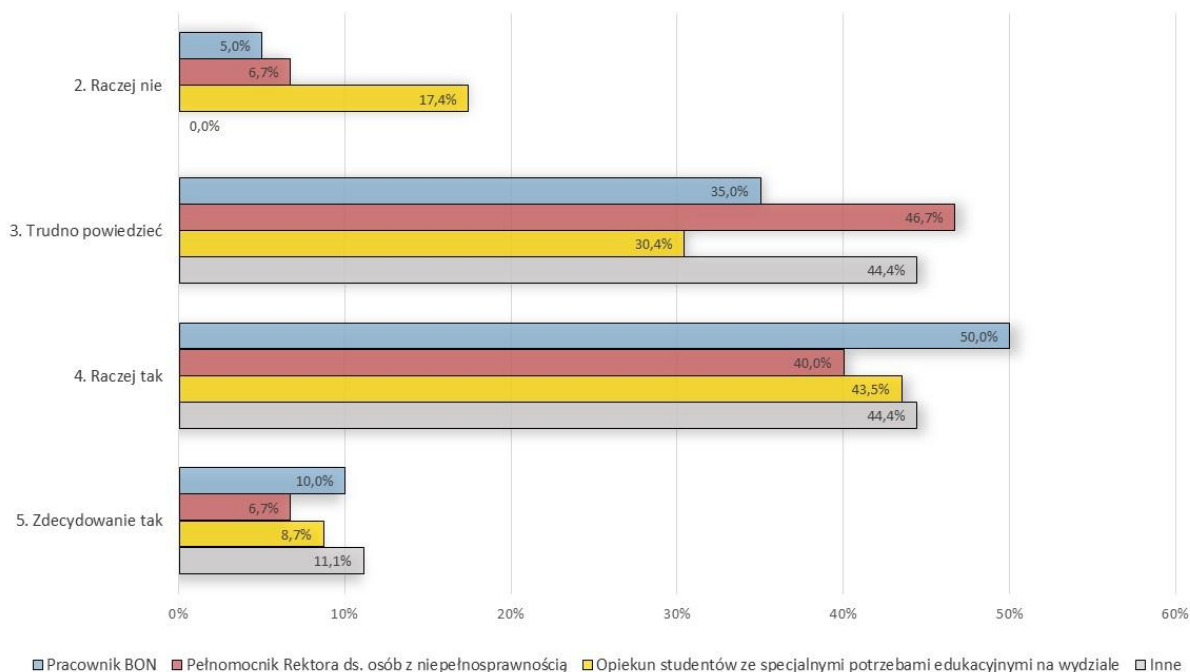
Przedstawiciele wszystkich grup w zasadzie zgodni są co do tego, że studenci z ASD/ADHD mają stworzone możliwości, by aktywnie uczestniczyć w kołach naukowych, samorządzie czy wolontariacie. W przypadku pytania, czy uczelnia promuje równość i przeciwdziała stygmatyzacji dominują odpowiedzi zdecydowanie i umiarkowanie pozytywne (głosy ambiwalentne i negatywne są nieliczne).

Kontrastuje to dość znacznie z odpowiedziami udzielanymi przez badane grupy studentów i absolwentów, których zdaniem taka polityka jest słabo widoczna. Podobnie dobrze oceniane jest nastawienie samej kadry w kwestii rozumienia specyficznych potrzeb (najczęściej pojawiają się oceny umiarkowanie i zdecydowanie korzystne, w zasadzie we wszystkich analizowanych grupach).

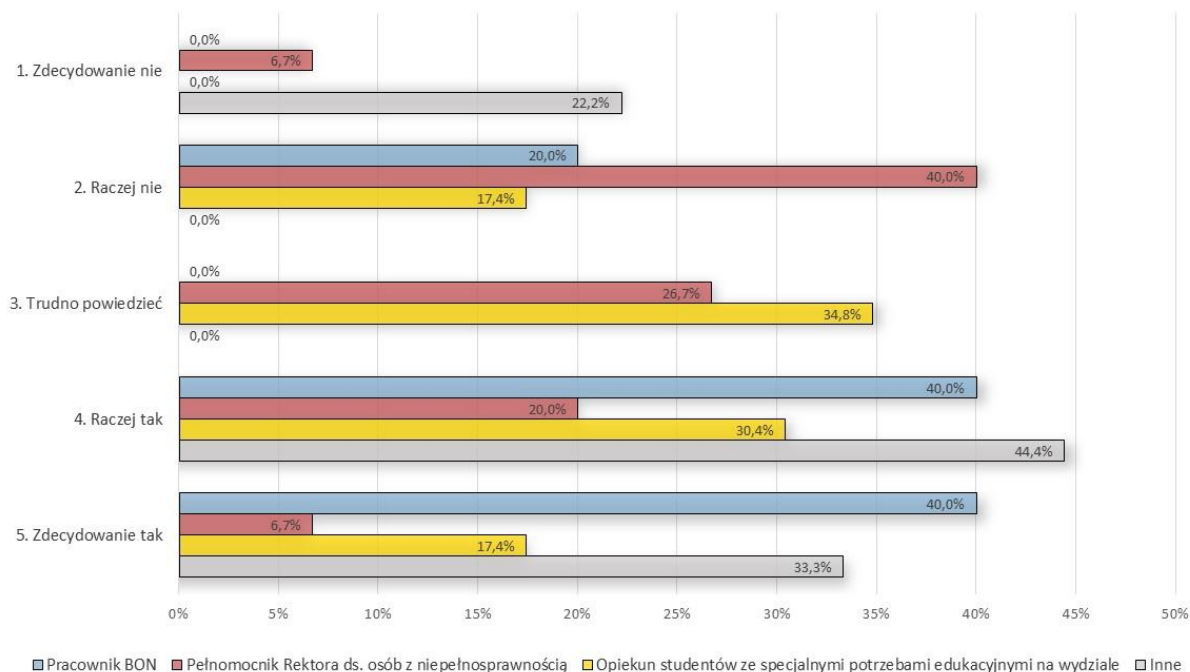
Bardzo rozproszone są odpowiedzi w pytaniu o to, czy studenci zwracają się o pomoc w sytuacjach społecznych (takich jak np. konflikt czy wykluczenie; wykres 64) czy o wsparcie doradcy zawodowego. Najbardziej entuzjastycznie w tym zakresie odpowiadają pracownicy BON i pełnomocnicy rektora, aczkolwiek nie brak jest odpowiedzi ambiwalentnych czy nawet umiarkowanie negatywnych (zwłaszcza w grupie „inni”).

# Nauka dla Wszystkich

## o dostępności kształcenia w szkolnictwie wyższym



**Wykres 62.** Studenci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi integrują się z pozostałą społecznością akademicką



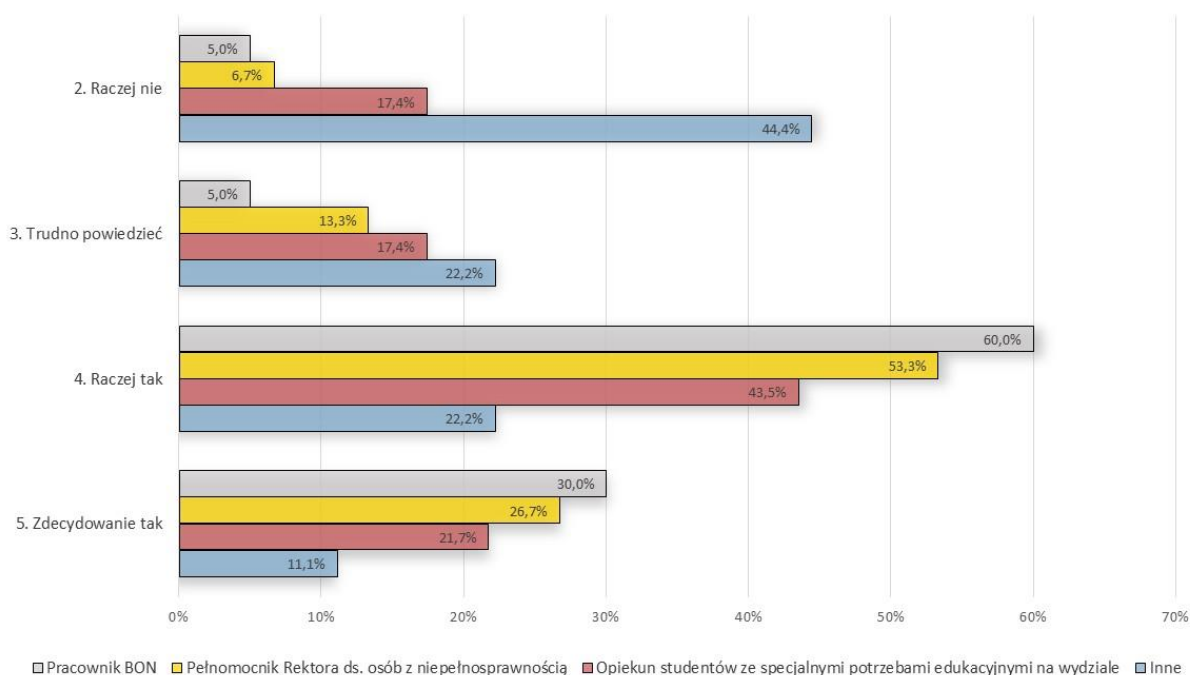
**Wykres 63.** Uczelnia organizuje wydarzenia lub inicjatywy integracyjne z myślą o osobach z niepełnosprawnością lub/i neuroatypowych (np. spektrum autyzmu, ADHD)



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



**Wykres 64.** Studenci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zwracają się do nas z prośbami o pomoc w sytuacjach społecznych (np. konflikt, wykluczenie)

## 6.4. Środowisko sensoryczne i psychospołeczne

W przypadku tematyki otwartości na potrzeby studentów w kwestiach sensorycznych, ponownie zauważalny jest rozdźwięk pomiędzy BON i pełnomocnikami rektora a grupą inni. Wygląda na to, że osoby niepiastujące konkretnych stanowisk kojarzonych z obsługą studentów z niepełnosprawnością mają bardziej krytyczny stosunek do istniejących rozwiązań.

O ile w takich kwestiach, jak zrozumienie ze strony pracowników dla potrzeb osób neuróżnorodnych (wykres 65) czy możliwość zdawania egzaminów w formie bardziej elastycznej, możemy mówić o niewielkiej przewadze głosów pozytywnych (i w zasadzie brak odpowiedzi zdecydowanie negatywnych), o tyle w pozostałych kwestiach obraz jest mniej korzystny.

Ankietowani pracownicy mają bardzo podzielone zdania w odniesieniu do dostosowania sal (eliminacji hałasu, regulacji oświetlenia) – równoważą się głosy umiarkowanie pozytywne i negatywne (wykres 66). Z kolei w pytaniu o znajomość zasad postępowania z osobami neuróżnorodnymi, pełnomocnicy rektora oraz pracownicy BON mają lepsze zdanie aniżeli opiekunowie takich studentów (trzy czwarte respondentów w tej grupie deklaruje postawę ambiwalentną, co można interpretować jako szczególnie symptomatyczne; wykres 67).

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Ponadto wszystkie analizowane kategorie pracowników zdecydowanie zgadzają się, że w uczelniach dostępna jest pomoc psychologiczna dla osób neuroatypowych. Wynik ten kontrastuje ze stanowiskiem badanych grup studenckich (w tym absolwentów i tych, którzy przerwali studia), które dość krytycznie odnoszą się do skuteczności czy też fasadowości istniejących rozwiązań.



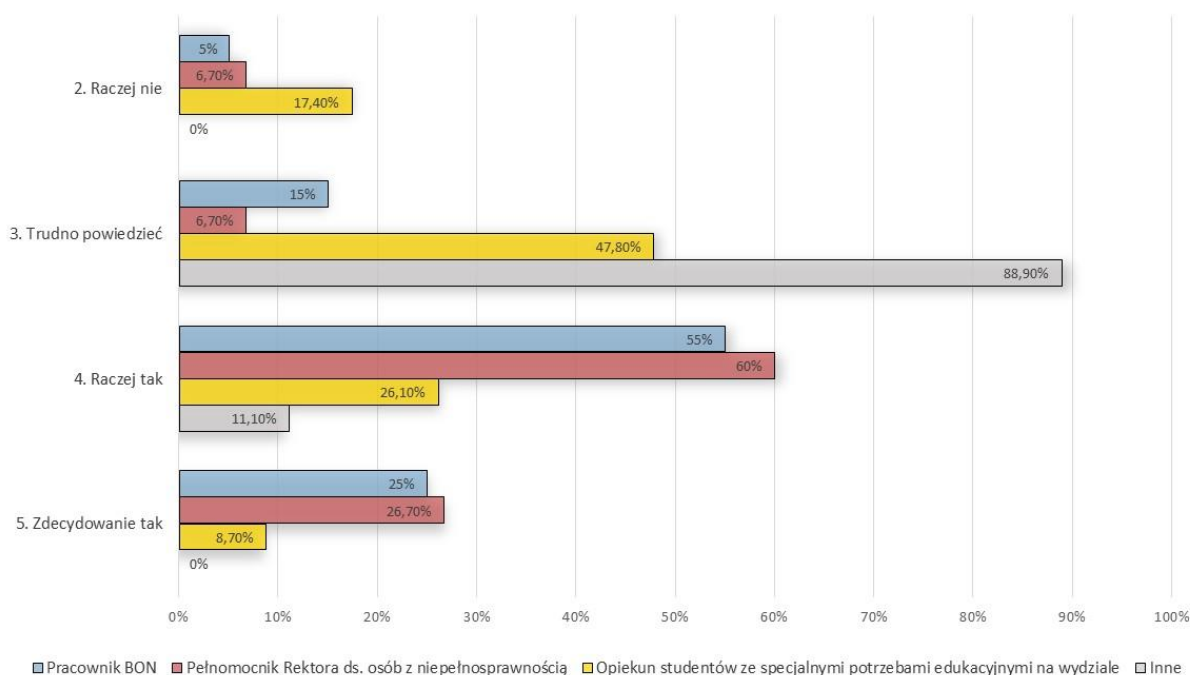
Uczelnia  
Łazarzkiego



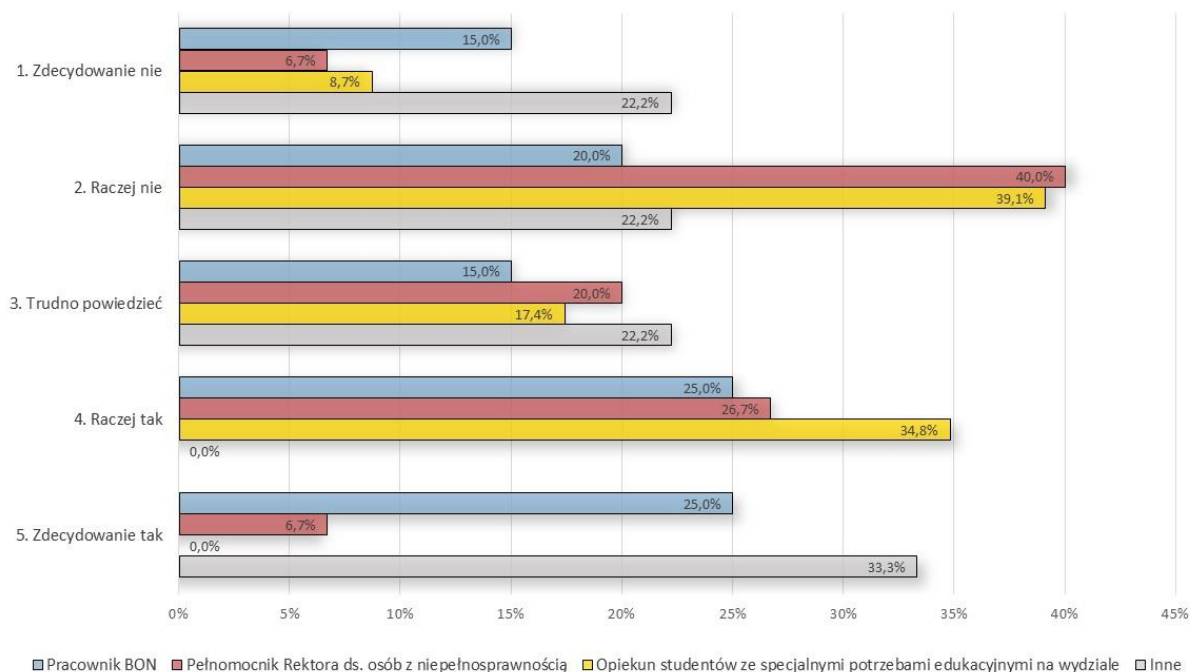
Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

## o dostępności kształcenia w szkolnictwie wyższym



**Wykres 65.** Studenci z nadwrażliwościami sensorycznymi mogą liczyć na zrozumienie w sytuacjach trudnych (np. opuszczanie zajęć)



**Wykres 66.** Zgłaszane są potrzeby w zakresie dostosowania oświetlenia i/lub eliminacji hałasu



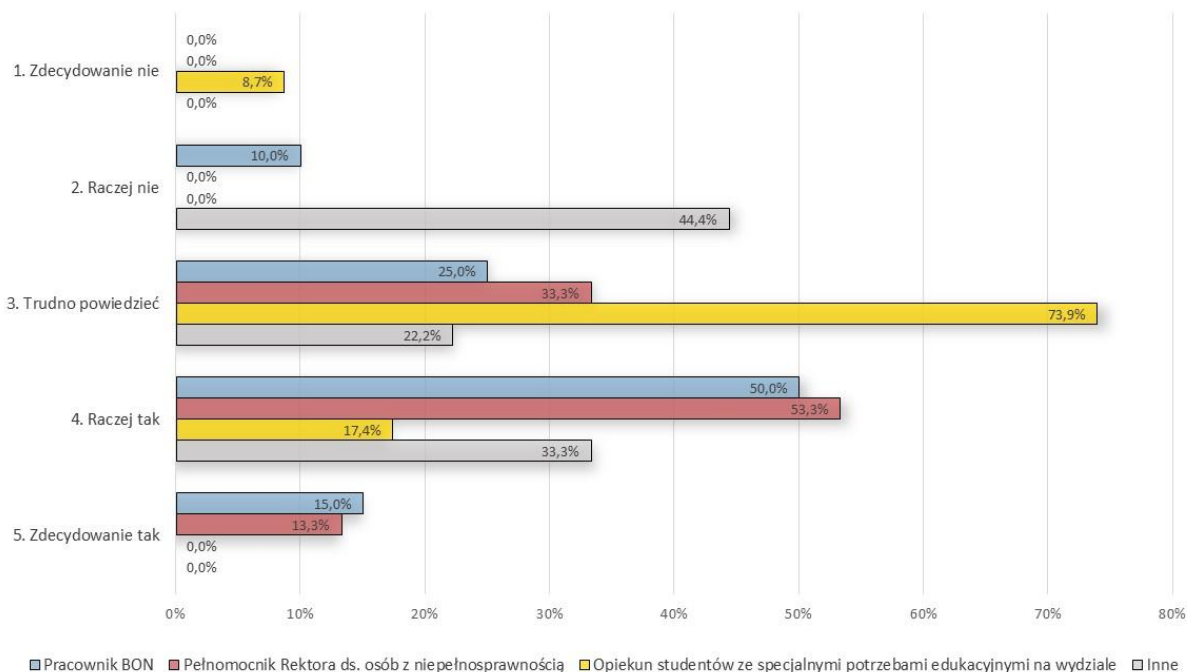
Uczelnia  
Łazarskiego



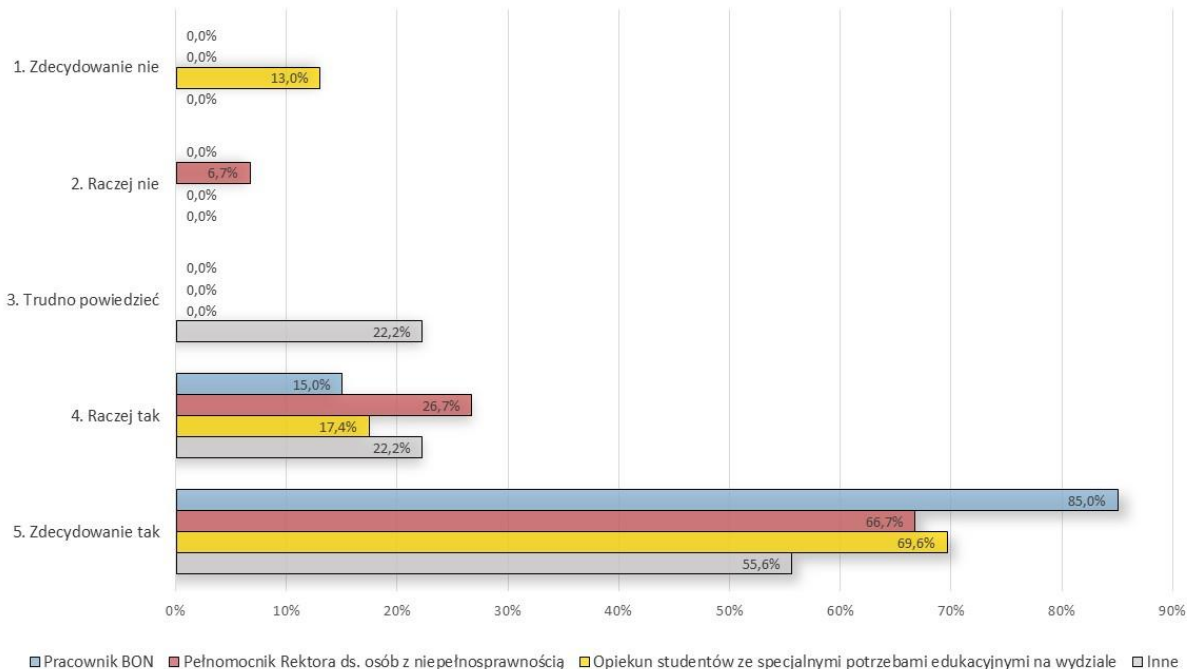
Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

## o dostępności kształcenia w szkolnictwie wyższym



**Wykres 67.** Kadra dydaktyczna zna podstawowe zasady wspierającej komunikacji ze studentami neuro różnorodnymi



**Wykres 68.** W uczelni dostępna jest pomoc psychologiczna uwzględniająca zróżnicowane potrzeby studentów, w tym wynikające z neuro różnorodności trudności zdrowotnych czy innych specjalnych potrzeb edukacyjnych



Uczelnia Łazarskiego



Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego



## 6.5. Kadra dydaktyczna i współpraca

W kwestii częstości zgłaszania problemów z dostosowaniem form zaliczeń najrzadziej takie głosy pojawiają się w przypadku studentów niewidomych i słabowidzących oraz z niepełnosprawnością ruchową i chorobami przewlekłymi. W przypadku studentów ze spektrum autyzmu zgłoszenia tego rodzaju są o wiele częstsze (wykres 69).

Problemy dotyczące zachowania podczas zajęć rzadko są zgłaszane w odniesieniu do studentów niewidomych i słabowidzących, a podobnie niską częstość odnotowano wśród studentów niesłyszących i słabosłyszących. W przypadku studentów z ADHD opinie w tym zakresie są podzielone, natomiast w odniesieniu do studentów ze spektrum autyzmu (ASD) częstość zgłaszania trudnych sytuacji jest wyraźnie wyższa (wykres 71).

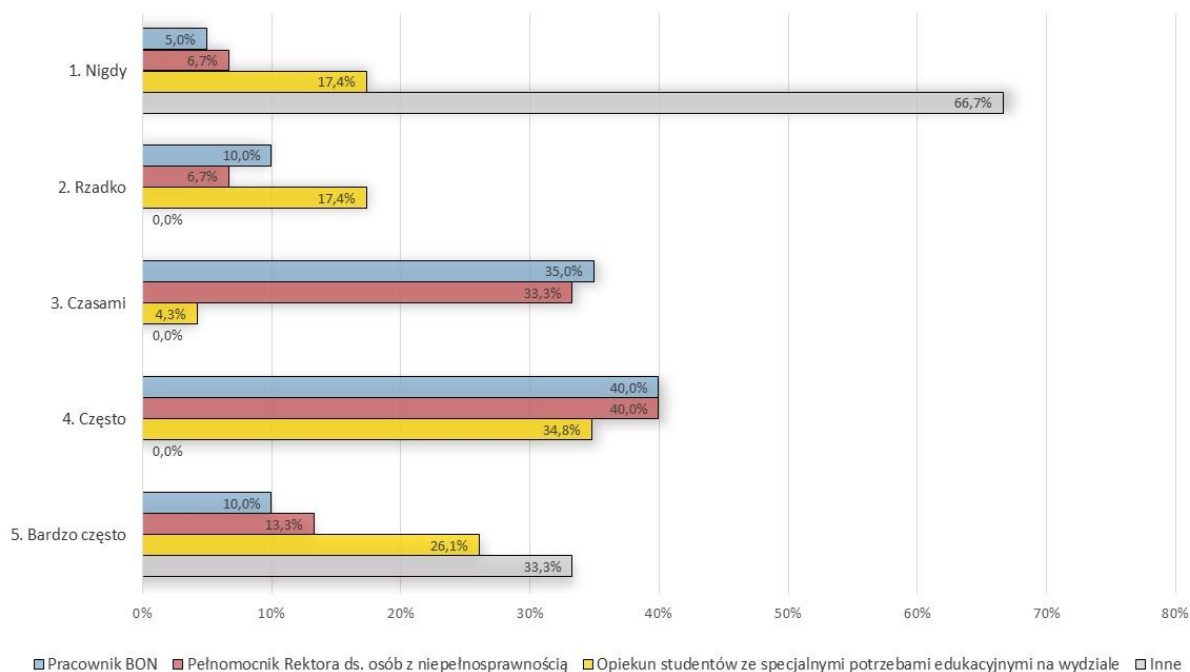
Rozkład częstości problemów z interpretacją zaświadczeń medycznych jest bardziej egalitarny, okazuje się, że w zasadzie każda z grup może liczyć tu na podobne traktowanie – w zdecydowanej większości przypadków tego rodzaju zgłoszenia mają miejsca czasami, są rzadkie lub nie występują zupełnie.

Z kolei pytania w kwestii pomocy w komunikacji ze studentem pojawiają się sporadycznie w przypadku studentów z niepełnosprawnością narządu wzroku i słuchu, podobnie z niepełnosprawnością ruchową i chorobami przewlekłymi. Spośród analizowanych grup tego rodzaju zgłoszenia najczęściej dotyczą osób w spektrum autyzmu. W przypadku osób z ADHD takie sytuacje mają miejsce czasami lub rzadko.

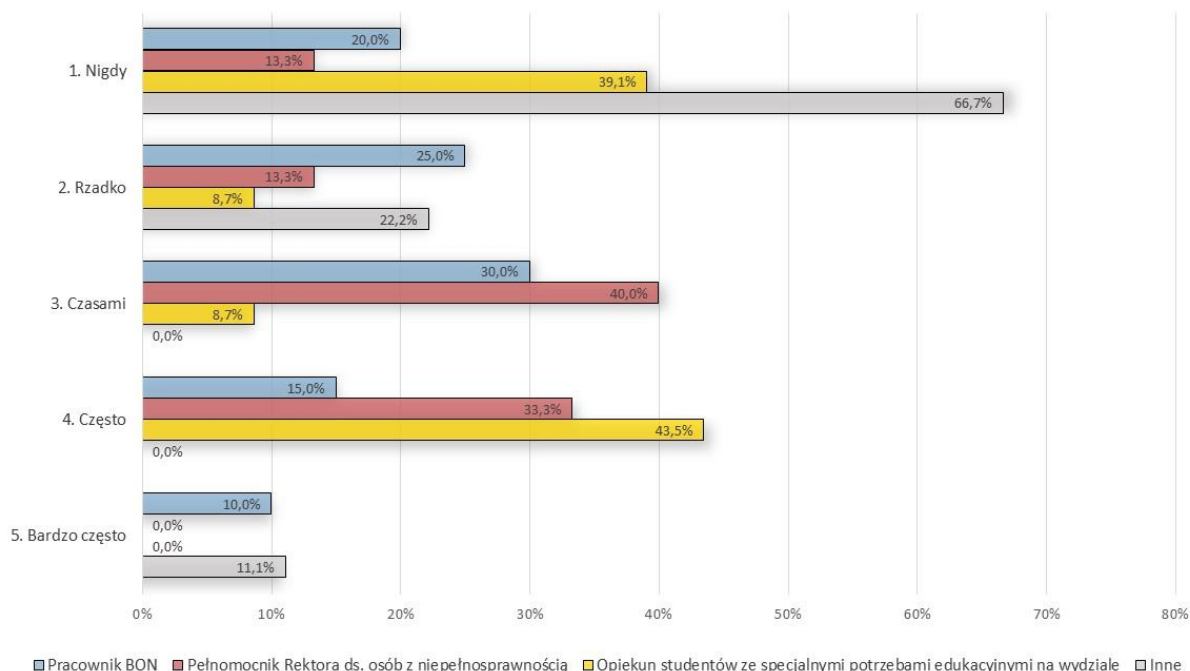
Respondenci wykazują również pozytywne postawy w przypadku pytań o organizację przez uczelnie szkoleń dla kadry w zakresie specyfiki współpracy ze studentami o szczególnych potrzebach edukacyjnych (dominują odpowiedzi zdecydowanie przychylnie) oraz o współpracę z wykładowcami w zakresie dostosowania do specyficznych potrzeb różnych grup studentów (dominacja odpowiedzi umiarkowanie przychylnych; wykres 77).



Częstość zgłaszania problemów/pytań ze strony kadry w obszarze dostosowania form zaliczeń dla studentów:



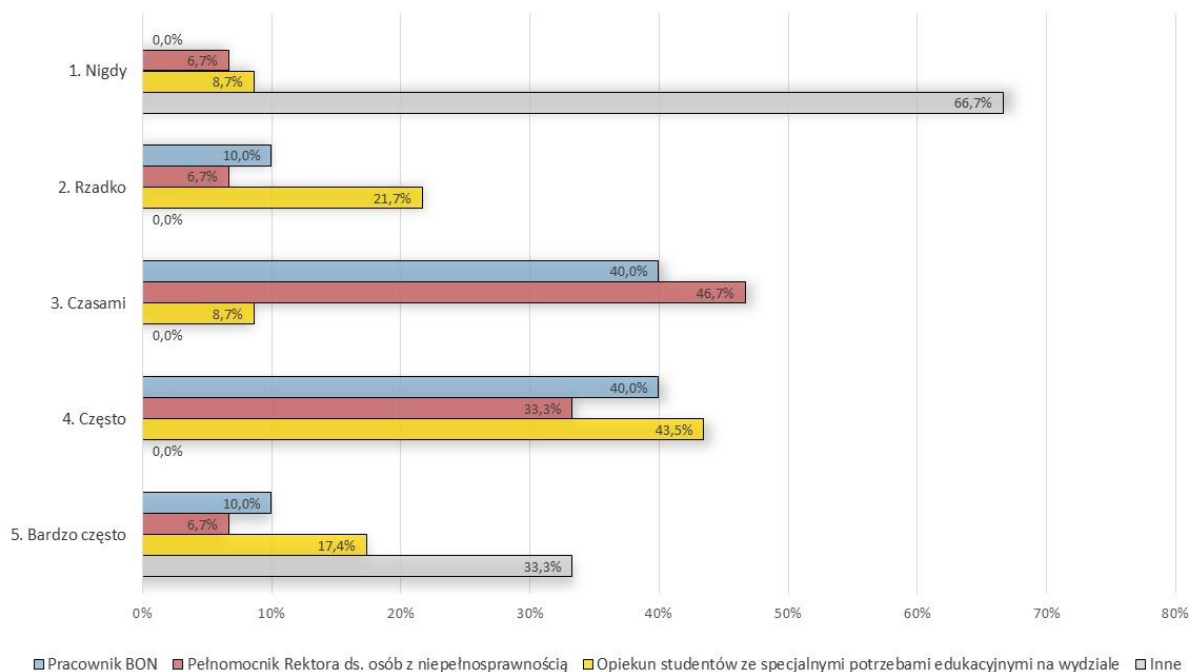
Wykres 69. Osoby w spektrum autyzmu



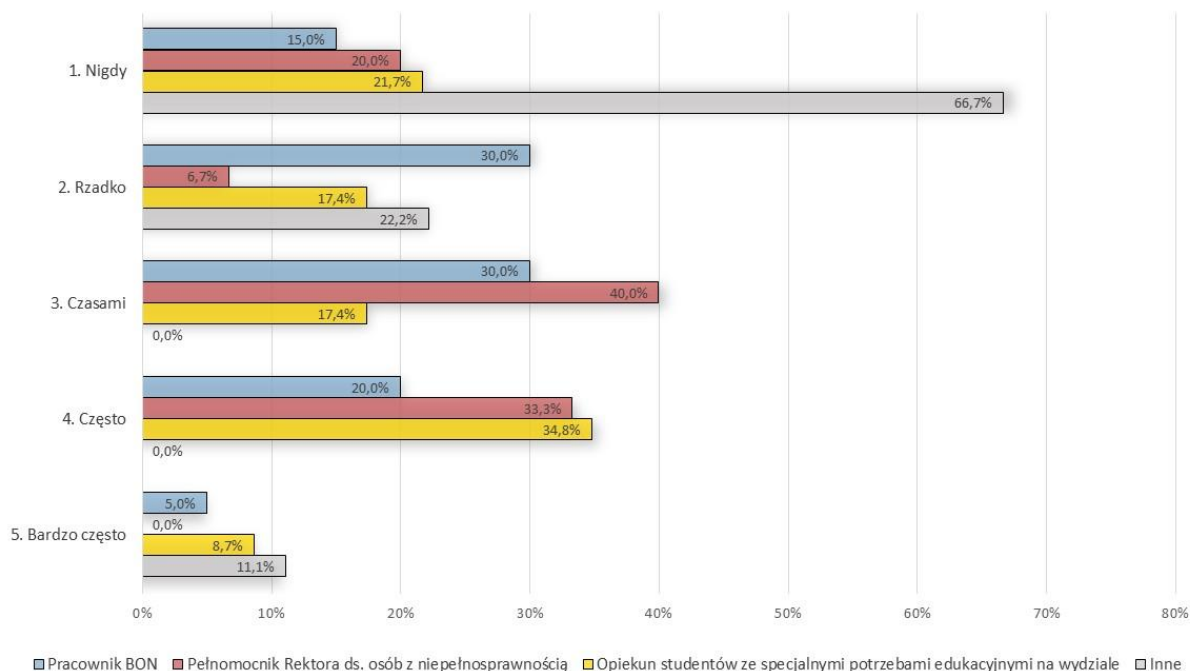
Wykres 70. Osoby z ADHD



Częstość zgłaszania problemów/pytań ze strony kadry w obszarze zachowywania się podczas zajęć studentów:



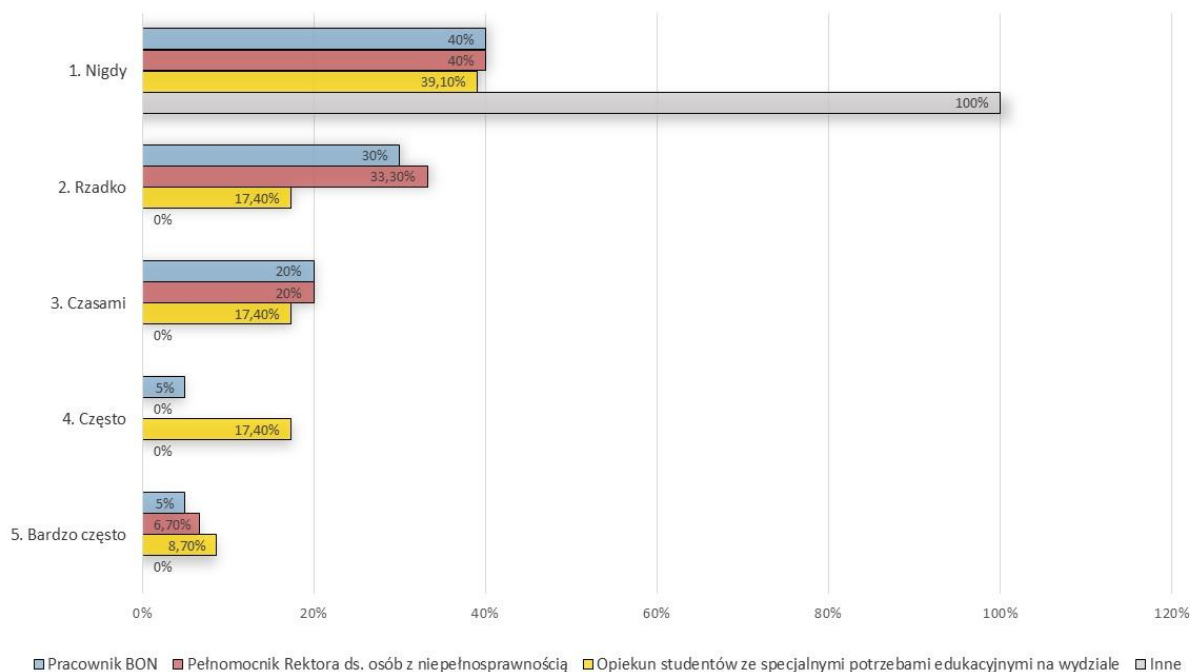
Wykres 71. Osoby w spektrum autyzmu



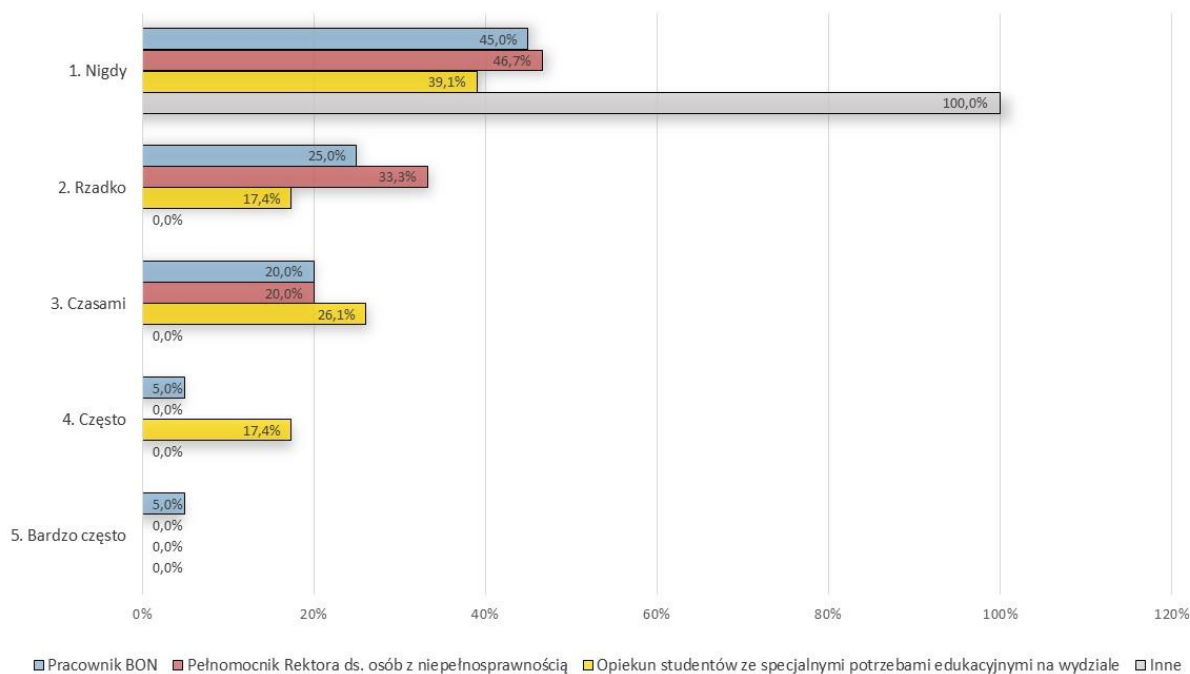
Wykres 72. Osoby z ADHD



Częstość zgłaszania problemów/pytań ze strony kadry w obszarze interpretacji zaświadczeń medycznych studentów:



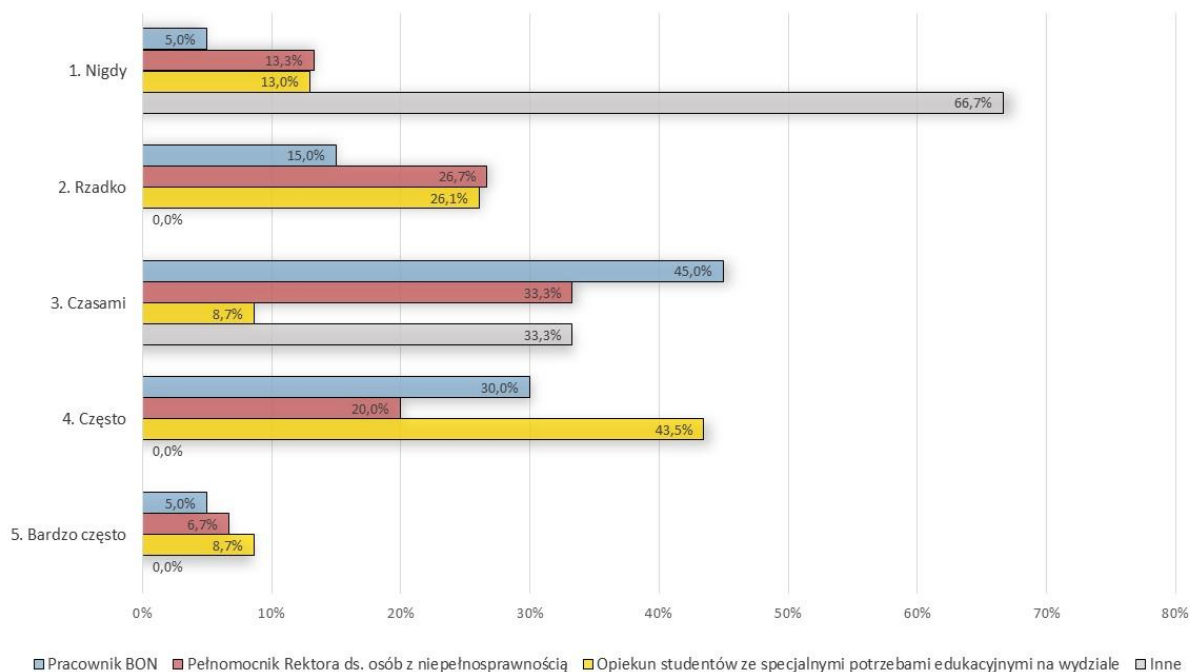
Wykres 73. Osoby w spektrum autyzmu



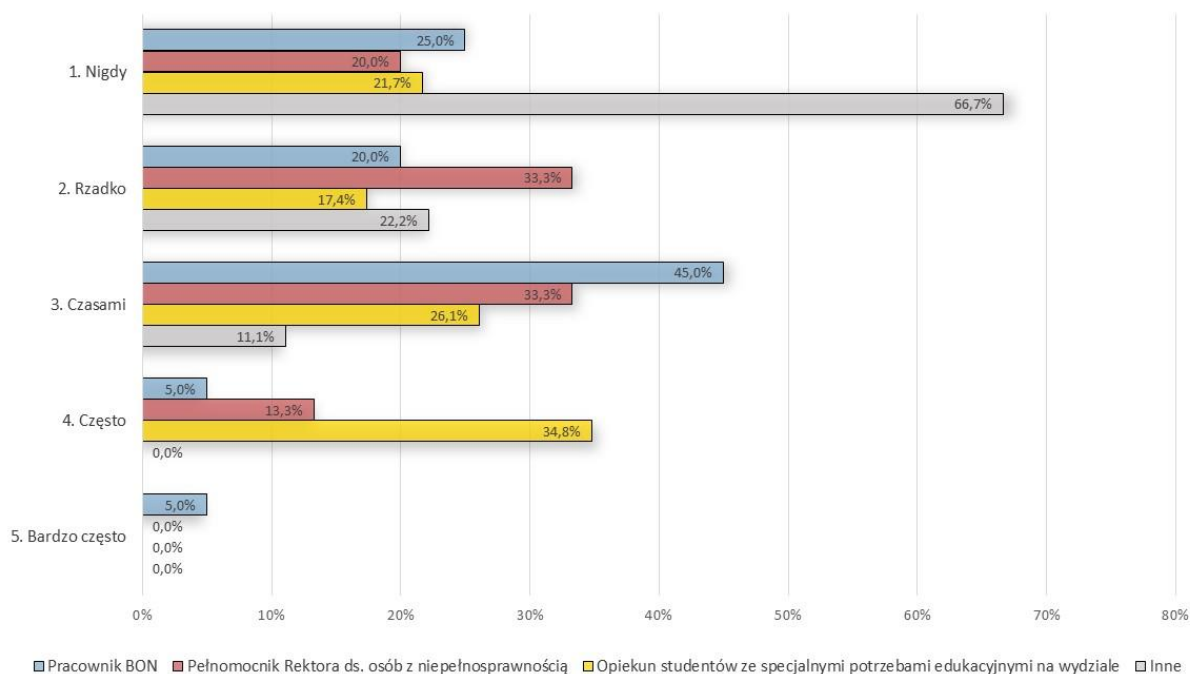
Wykres 74. Osoby z ADHD



Częstość zgłaszania problemów/pytań ze strony kadry w obszarze Pomoc w komunikacji ze studentami:



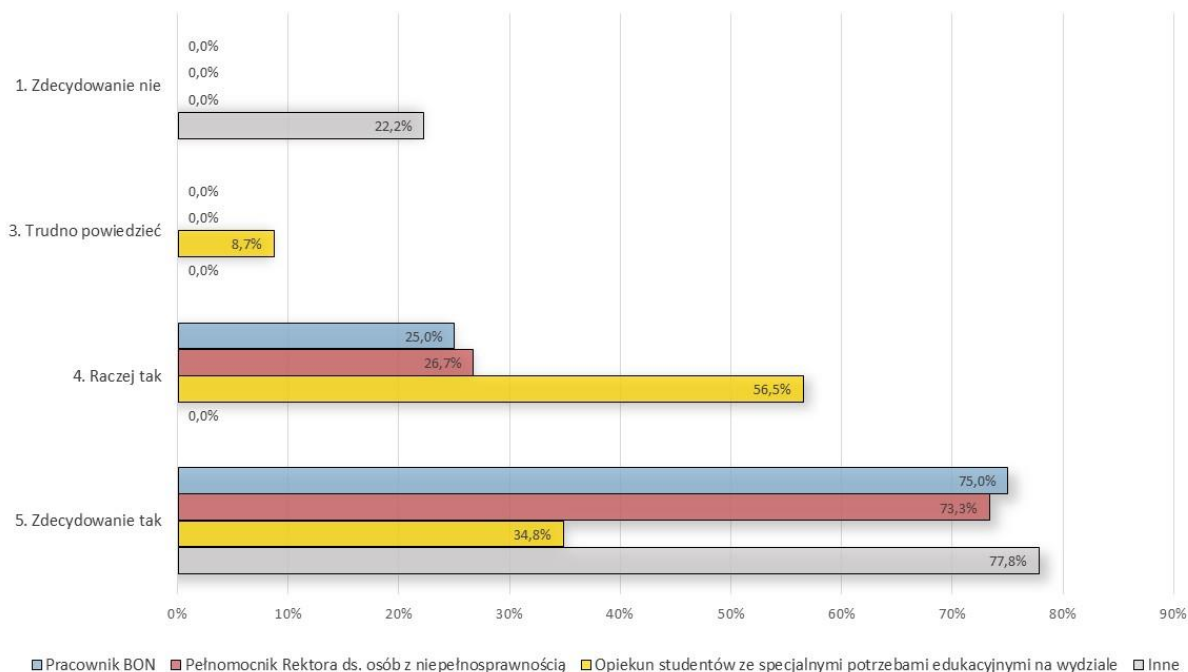
Wykres 75. Osoby w spektrum autyzmu



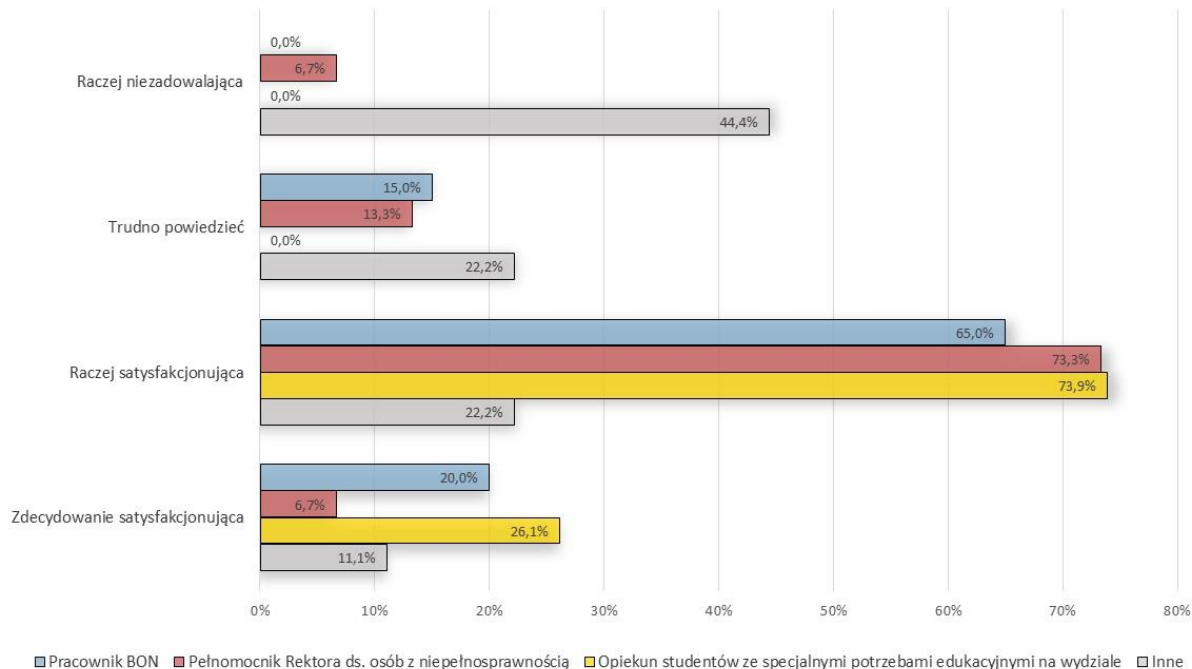
Wykres 76. Osoby z ADHD

# Nauka dla Wszystkich

## o dostępności kształcenia w szkolnictwie wyższym



**Wykres 77.** Czy uczelnia organizuje szkolenia dla kadry nt. pracy ze studentami z niepełnosprawnością?



**Wykres 78.** Jak ocenia Pan/Pani współpracę z wykładowcami w zakresie dostosowań oraz zrozumienia specyfiki różnych specjalnych potrzeb edukacyjnych studentów, np. wynikających z niepełnosprawności, neuroróżnorodności?



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Przedstawione powyżej dane sugerują wśród pracowników uczelni umiarkowany optymizm w temacie funkcjonowania osób neuroatypowych. W kwestiach takich jak np. organizacja procesu studiowania, komunikacja dotycząca przysługujących uprawnień czy dostosowywanie form zaliczeń do indywidualnych potrzeb – dominują głosy przychylne. Pracownicy BON oraz pełnomocnicy rektorów często oceniają poszczególne aspekty wyjątkowo pozytywnie. Pozostali pracownicy, w szczególności opiekunowie, wykazują większy dystans. Opinie wyraźnie negatywne pojawiają się rzadko. Może świadczyć to o ogólnym przekonaniu, zgodnie z którym uczelnie w analizowanych obszarach radzą sobie względnie dobrze, choć nie zawsze znajduje to odzwierciedlenie w doświadczeniach samych studentów.

Widoczne są rozbieżności między przekonaniem kadry a faktyczną dostępnością konkretnych rozwiązań. Część pracowników jest przekonana, że studenci ze specjalnymi potrzebami mają zapewnione wsparcie asystenta – w praktyce jednak jest ono raczej rzadko możliwe. Rozdźwięk pojawia się także w opiniach nt. infrastruktury uczelni: stopień przystosowania budynków oceniany jest przez kadrę pozytywnie. Ergonomia sprzętów, mebli, jakość oświetlenia czy wyciszenie sal uczelni budzą z kolei wątpliwości. W kwestiach komfortu sensorycznego studentów przeważają odpowiedzi ambiwalentne.

W sferze społecznej i organizacyjnej odpowiedzi kadry są ambiwalentne. Według pracowników studenci neuroatypowi mają stworzone możliwości uczestniczenia w życiu akademickim (koła naukowe, samorząd czy wolontariat), same uczelnie natomiast promują idee równościowe i przeciwdziałają stygmatyzacji grup.



Uczelnia  
Łazarzskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Rozdział VII. Analiza jakościowa – wywiady indywidualne i zogniskowane

Poniżej przedstawione zostały wnioski z analiz wywiadów zogniskowanych oraz indywidualnych przeprowadzonych w okresie od maja do lipca 2025. Odbyło się 6 wywiadów fokusowych oraz 20 wywiadów indywidualnych, w ramach których szeroko poruszano kwestie związane z jakością oraz organizacją procesu edukacyjnego, ponadto omówiono kwestie systemowych i pozasystemowych dróg wsparcia psychologicznego i społecznego. Na końcu wskazano konkretne propozycje rozwiązań/rekomendacji.

### 7.1. Organizacja zajęć i jakość kształcenia

W kwestii pierwszych doświadczeń studentów z uczelnią wiadomo, że student **wchodzi w taki kontakt z zasobem wcześniejszych doświadczeń**. Kontakt z uczelnią wyższą zwykle nacechowany jest pewnymi przewidywaniami i uprzedzeniami, w tym niekorzystnymi, wyniesionymi z wcześniejszych doświadczeń. Okres szkoły podstawowej i średniej często związany był z niezrozumieniem, częściowym wykluczeniem lub innego rodzaju traumą. Nie można więc oczekiwać, by studenci z góry udzielali uczelni „kredytu zaufania”. Pierwszy kontakt charakteryzuje **nieufność, obawa, dystans**. Bardzo często też zmiana systemu kształcenia, przejście z poziomu szkoły średniej na poziom o większej, niż dotychczas, dozie samodzielności okazuje się ponad siły studentów i proces ten wymaga długotrwałej, spokojnej adaptacji, co wynika z wywiadów. Wśród pracowników BON można np. natrafić na takie komentarze:

„Właśnie często eksperci wskazują, że to przejście z poziomu szkoły średniej do wejścia na uczelnię, ten pierwszy rok jest taki decydujący, bo dużo studentów odpada, bo nie umie się znaleźć”.

„W tym procesie edukacyjnym wcześniejszym ktoś zazwyczaj im towarzyszył. Była taka bezpieczna baza. Mieli, znali środowisko, widzieli. Tu trafiają w taki ocean, już bym powiedziała. Na głęboką wodę są rzucone. (...) Często wyjeżdżają z tych mniejszych miejscowości, trafiając do większego miasta. Ilość tych bodźców, które muszą przetworzyć, to już jest taki punkt wyjścia, gdzie oni z zupełnie innego poziomu zaczynają”.

W innym miejscu wyraźnie podkreślono, że specyficzne potrzeby osób neuroatypowych paradoksalnie są dość współbieżne z potrzebami osób neurotypowych – co może być rezultatem stosunkowo niedawno zaistniałej sytuacji pandemicznej i utrudnień w realizacji procesu edukacji w jego standardowym wymiarze. COVID-19 okazał się bowiem czymś na kształt „doświadczenia pokoleniowego”, które odcisnęło się piętnem na społecznym funkcjonowaniu kilku roczników. W praktyce oznacza to, że spora grupa studentów potrzebuje wsparcia w funkcjonowaniu społecznym i w edukacji. Jedna z osób pełniących funkcję pełnomocnika rektora ds. osób z niepełnosprawnościami wskazuje na swoistą „wyrwę” w kompetencjach społecznych, właśnie na skutek doświadczenia pandemicznego:



# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



„Ja myślę, że jakby patrząc na te roczniki, które zahaczyły o COVID i ten etap swojego takiego procesu socjalizacji i nawiązywania relacji w tym w szkole średniej, oni wchodząc na uczelnię, mają ogromny problem w ogóle... i to osoby w spektrum i osoby, które są... nie posiadają żadnej niepełnosprawności, miały ogromne wyzwania, bo z tym się zgłaszały... – w budowaniu relacji, tak? – Tak, tak, tak dokładnie. W funkcjonowaniu, w nawiązywaniu rozmowy, w podtrzymywaniu rozmowy, w interpretowaniu tej drugiej strony. – To było ogromne wyzwanie, tak? – To jakbym powiedziała po prostu ktoś... Taka przepaść, taka wielka wyrwa się zrobiła”.

Uczelnia – zupełnie jak miało to miejsce we wcześniejszych doświadczeniach – w pierwszym odczuciu staje się miejscem kolejnych wymagań, norm i trudnych procesów adaptacji. Wysokie **kompetencje intelektualne nie równoważą dostatecznie braków w umiejętnościach społecznych**. Z tych też względów studenci często decydują się na **nieujawnianie swojej diagnozy/orzeczenia** w obawie, że taka informacja byłaby dodatkowym **stygmatem**, co przeżyłoby się niekorzystnie na ich komfort studiowania. Sprzyja to niestety wypaczaniu obrazu uczelni jako miejsca, gdzie osób ze szczególnymi potrzebami jest rzekomo niewiele, wobec czego uczelnia nie musi uwzględniać czynników wynikłych z deficytu umiejętności społecznych bardziej niż dotychczas. Pracownicy BON mają w tej kwestii zdecydowane zdanie:

„I potem efekt jest taki, że część studentów w spektrum, którzy wcale nie ujawniają swojej diagnozy w trakcie studiowania, tworzy takie fałszywe wyobrażenie uczelni o tym, że tych studentów jest niewielu albo w ogóle ich nie ma. Ja się spotkałam nieraz z taką informacją ze strony pełnomocników ds. studentów z niepełnosprawnością czy osób, które na uczelniach miały za zadanie wspierać studentów spektrum (...), że na **naszej uczelni nie ma osób autystycznych** albo są tylko dwie osoby, o których wiemy. I to było zabawne, bo współpracując z organizacjami zrzeszającymi osoby autystyczne, my wiedzieliśmy z imienia, nazwiska, że na danej uczelni [jest ich więcej]... Dlaczego tak się dzieje? To jest pytanie”.

„Ja głęboko wierzę w to, że te osoby, które deklarują, że się nie wstydzą, że one głęboko w to wierzą. Ale myślę, że na poziomie podświadomości jednak ten wstyd czy obawa przed stygmatyzacją istnieje i jednocześnie trudno się dziwić, bo niestety z tą stygmatyzacją się spotykają. Więc myślę, że tu bardzo ważne jest budowanie wiarygodności uczelni pod kątem realnej gotowości i chęci do odpowiedzi na takie potrzeby i otwartości na studentów z niepełnosprawnością”.

„Jak tutaj niwelować tę sytuację, aby dochodzić do tych studentów i próbować im pomagać już na samym etapie początkowym? Bo prawdę mówiąc, jeżeli idąc tym tropem, nie pomożemy im na początku, to oni nie będą studiować, a to nie o to chodzi w tym wszystkim”.

Z wywiadów indywidualnych oraz zogniskowanych wynika, że to, czego tacy studenci oczekują, to **równość, sprawczość i samodzielność**. Jest to poniekąd sytuacja patowa, jako że „etykietowanie” jest ewidentną przeszkodą stojącą na drodze do tego celu, tymczasem



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



nieujawnianie się sprawia, że otoczenie pozostaje obojętne na ich potrzeby, co prowadzi do niezrozumienia i frustracji. Osoby badane często podkreślały, że **nie chcą być traktowane czy postrzegane „inaczej”** – potrzebują zrozumienia, zamiast przywilejów. Pozostaje zatem pytanie, w jaki sposób z jednej strony uwzględniać indywidualne potrzeby, a z drugiej nie dawać poczucia „specjalnego traktowania”.

W temacie jakości kształcenia, która generalnie oceniana jest jako wysoka pod względem merytorycznym, pojawia się temat **wyraźnego niedopasowania do konkretnych potrzeb** grup studentów z różnorodnymi deficytami. W wywiadach indywidualnych i fokusowych wielokrotnie podkreślano znaczenie **wcześniejszego dostępu do materiałów naukowych** czy też wszelkiego rodzaju prezentacji i skryptów. Z wypowiedzi rozmówców jasno wynika, że wciąż jest to zjawisko rzadkie, tymczasem ma ono ogromne znaczenie z punktu widzenia badanych.

Aspektem, który w procesie dydaktycznym jest praktycznie całkowicie pomijany i rzadko uwzględniany, są realne ograniczenia w procesach wymagających podzielności uwagi w trakcie zajęć. Trudności w przetwarzaniu oraz wyzwania w kwestii koncentracji i kierowania uwagi powodują, że aktywne uczestnictwo w zajęciach staje się znacznym problemem. Jeden z pełnomocników rektora ds. osób z niepełnosprawnościami określa to w następujący sposób:

„Dlatego dostosowanie dla studentów w spektrum, to przede wszystkim jest jasna, czytelna i taka pragmatyczna komunikacja. Czasami nie trzeba nic przygotować. Czasami wystarczy znaleźć innego studenta, który robi świetne notatki na tym roku i powiedzieć: ‘a od Krzycha to sobie skserujesz’. (...) To jest bardzo ważne, co teraz powiem: **jest bardzo duża grupa osób w spektrum autyzmu, które gdy słuchają, nie mogą notować. A gdy notują, to mają trudność z tym, żeby wyłapywać to, co jest między wierszami, bo skupiają się na notowaniu.** Więc lepiej, jakby słuchali, bo część tego materiału zostaje w głowie, ale do tego potem potrzebują te notatki, które pokazują im, że z tego, co usłyszałeś, to 10% musisz wiedzieć”.

Bardzo duże znaczenie ma **przewidywalność i standaryzacja form i treści kształcenia**. Przeszkodą – jak wykazały to badania ilościowe – staje się **różnorodność form zaliczeń uwzględniająca** postać prezentacji lub działania/projekty grupowe. Interpretacja poleceń, optymalny podział pracy, koordynacja działań to obszary, które dla osób neuroatypowych stanowią znaczne wyzwanie. Studenci deklarują, że takie sytuacje generują konflikty i dodatkową presję. Z kolei „typowe” egzaminy i kolokwia jednakowo aplikowane dla całej grupy są źródłem dodatkowego stresu, poza tym w ich trakcie pojawiają się kolejne dystraktory utrudniające skupienie.

Jednocześnie podkreślano, że zdecydowaną **preferowaną formą są egzaminy i zaliczenia ustne, indywidualne**. Są one z perspektywy zainteresowanych postrzegane jako **bezpieczne, uporządkowane i przewidywalne** (pożądana jest również obecność osoby wspierającej – np. tutora – choćby z uwagi na możliwość adekwatnego doprecyzowywania pytania/zadania). Takie formy sprzyjają również koncentracji.



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



W rozmowach przewijała się także kwestia elastyczności nauczycieli akademickich. **Nie zawsze ze zrozumieniem spotykają się prośby o wcześniejsze wyjście z zajęć lub możliwość innej formy pracy lub zaliczenia przedmiotu.** Dostrzegalna jest różnica pokoleniowa wśród prowadzących. Jeden z wykładowców akademickich naukowo zaangażowanych w opis funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami na polskich uczelniach mówi o tym w ten sposób:

„Studenci wskazywali, że szczególnie (...) **starsi wykładowcy** niechętnie podchodzili do elementów sposobu zmiany egzaminu, wychodząc z tego założenia: ‘20 lat to robię, 30 lat to robię, dlaczego ja mam dla Ciebie nagle wyjątkowo zmienić formę egzaminu? W końcu przyszedłeś, to się dostosuj do moich warunków’. Ja się trochę śmieję, że **świat osób nieautystycznych jest bardzo autystyczny**, bo jesteśmy tak przyzwyczajeni do tego, że (...) coś robimy jakoś, a [jeśli] coś wymaga od nas dodatkowej pracy, to już niekoniecznie, bo nas chroni stanowisko, bo nas chroni autorytet, prestiż, wygoda”.

W innym miejscu:

„Przeprowadzałem też badania wśród studentów i właśnie wskazywali na grupę dojrzałych wykładowców, którzy niezbyt chętnie jakby podchodzili do ich grupy. Ale z drugiej strony też muszę (...) powiedzieć, że (...) ciekawe było, że studenci też wskazywali, że młodzi wykładowcy, czyli wydawałoby się, którzy powinni być otwarci ze względu na wiek, (...) [że] oni też często właśnie tutaj nie umieli się znaleźć. Czyli wydaje mi się, że chyba gdzieś to jest trochę pośrodku, bo mamy i tych dojrzałych, ale także tych młodych, którzy może nie mają wiedzy, a dopiero trzeba by ich przeszkolić, nauczyć”.

Wykładowcy **często nie mają pomysłu na to, co jest istotne dla osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.** Jednocześnie, gdy udaje się znaleźć stosowne rozwiązania (choć wymaga to inicjatywy i woli po obu stronach), współpraca może układać się **modelowo i satysfakcjonująco** zarówno dla studenta, jak i dla wykładowców. Osoby pracujące w Biurze Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami wspominają takie oto sytuacje:

„Mamy studenta w spektrum, który jest w tej chwili na trzecim roku i właściwie już nie korzysta w tych adaptacjach, bo tak się genialnie odnalazł, a był na takim etapie, że trzeba go było na pierwszym roku prowadzić bardzo za rękę. Nie radził sobie kompletnie, teraz fantastycznie wszedł w reguły i zalicza sesję jako jeden z najlepszych, więc to działa”.

„My się śmiejemy, że to jest taka instrukcja obsługi studenta, że wykładowca, kiedy dostaje taką informację, on wtedy wie, że te zachowania, które obserwuje albo trudności, które gdzieś tam dostrzega, to nie jest zła wola studenta, tylko to jest po prostu poza nim”.

Szczególnie obciążające są sytuacje, w których **student nie wie, jak ma wyglądać zaliczenie, co dokładnie jest wymagane, w jakiej formie oraz na kiedy.** Nierzadko problem stanowią rozbieżności pomiędzy sylabusem, a tym, co faktycznie ma miejsce na zajęciach. Jest to niestety **praktyka powszechna**, która z perspektywy osób potrzebujących bardzo jasnych struktur jest



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



trudna do zaakceptowania. Niestety w takich sytuacjach brak chęci dostosowania wobec braku wiedzy o funkcjonowaniu osób neuroatypowych u części wykładowców jest szczególnie silnie zauważalny. Pełnomocnik rektora ds. osób z niepełnosprawnościami:

„Czasami się pojawiają takie sformułowania, że ‘jak myśmy studiowali, to tego nie było’. I to rzeczywiście się pojawia. ‘Jak on chce studiować, jak on tego nie potrafi?’ I wtedy trzeba tłumaczyć bardzo mocno. Niekiedy jakby sami wykładowcy próbują wykluczać studentów. ‘Po co idzie na studia, jeżeli ma problem?’ I często też pojawiają się opinie, że on się później nie znajdzie na rynku pracy, jak skończy te studia”.

Naturalnie taki brak elastyczności nie jest wśród wykładowców normą. Przypadki, gdy nauczyciel (również ze starszej generacji) rozumie takie potrzeby – nie są rzadkie. **Zrozumienie i gotowość do współpracy nie są jednak standardem.** Należy dodać, że czasem wymaga to odpowiedniej interwencji ze strony opiekunów, psychologów czy innych „osób dedykowanych”. Jeden z koordynatorów ds. dostępności mówi o takiej oto sytuacji:

„Zaraz po (...) zaliczeniu [przyszedł do mnie student] powiedział, że nie był w stanie się skupić absolutnie i czy mógłby podejść dzisiaj albo jutro do tego zaliczenia. Ja zadzwoniłam do wykładowcy i oczywiście była taka zgoda. (...) Zaliczył, ale na tyle wykładowca miał tę świadomość, że nie był to już egzamin drugiego podejścia, tylko tego pierwszego. (...) **Poziom świadomości wśród kadry jest różny.** Niekiedy wykładowcy idą na rękę i zmieniają formę zaliczenia, np. z pisemnego na ustny czy odwrotnie, a czasami są tak mocno okopani i mówią, że ich to nie interesuje”.

Symptomatycznie wypadają wypowiedzi, w których dydaktycy jasno przyznają, że osoby z ASD przejawiają duże zdolności. Ich umiejętność „hiperfokusowania się” stanowi przepustkę do wysoce specjalistycznej wiedzy. Zdaniem naszych rozmówców to stwarza potencjalnie bardzo duże perspektywy w dalszej edukacji, jak również na rynku pracy. **Niestety, uczelnie nie mają pomysłu na to, w jaki sposób uwzględniać te różnice w kształceniu.** Ten potencjał nie jest wystarczająco wykorzystywany.

Z perspektywy studentów **źródłem dużych trudności jest słaba przejrzystość i niestabilność organizacyjna.** Duża zmienność godzin zajęć, dość nieczytelne harmonogramy, zróżnicowany sposób komunikowania się wykładowców, brak jednolitego czy choćby zbliżonego standardu, który byłby systemowo monitorowany czy egzekwowany, jak również brak spójności/kompatybilności pomiędzy stosowanymi platformami e-learningowymi (np. USOS, Moodle, Teams, Meet, grupy na Facebooku) – wszystko to **pogłębia jeszcze bardziej dezorientację i owocuje stresem** (zresztą jest to konsekwencja, której doświadczają również studenci neurotypowi [sic!]).

Respondenci zgłaszali trudność w kontakcie z wykładowcami, twierdzili ponadto, że miewali **obawy przed pisaniem maili** czy dopytywaniem o szczegóły zajęć. **Z tego względu środowisko uczelniane na ogół jawi się jako przestrzeń niespójna organizacyjnie, nieprzewidywalna i nie całkiem zorganizowana.** Jeden z wykładowców badających środowisko akademickie pod kątem



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



dostosowania do potrzeb osób z niepełnosprawnościami mówi wprost o „silosowości” instytucji:

„Natomiast myślę, że w ogóle chyba domeną uczelni są takie ‘silosy’, że się gdzieś barykadujemy w swoich jednostkach i potem ta komunikacja pomiędzy jest w jakiś sposób utrudniona. My ją sobie przez lata wypracowujemy, a student tego czasu ma trochę mniej, żeby się z tym oswoić”.

Natura tworzenia się takich „silosów” nie jest jasna. Nie można powiedzieć, by niektóre wydziały czy jednostki niejako „z definicji” były mniej lub bardziej przyjazne, elastyczne, tolerancyjne. Zależy to po prostu od tworzących je ludzi. Niemniej nie ulega wątpliwości, że **uczelnie postrzegane mogą być jako twory złożone z wielu odrębnych „państw w państwie”, co dla osób neuro różnorodnych stanowi gigantyczną przeszkodę i wyzwanie.**

Należy jednocześnie podkreślić, że pojęcie i kwestia tolerancji osób/jednostek na uczelni zaczyna się zmieniać. **Tolerancja, jeszcze nie tak dawno hasło wielu kampanii i element toeplitzowskiej „masowej wyobraźni”, z punktu widzenia osób z ASD/ADHD jest terminem rozumianym – mówiąc delikatnie – dość ambiwalentnie.** Jedna z osób działających w ramach fundacji wspierających osoby neuroatypowe symptomatycznie wypowiada się o swoistej ewolucji tego pojęcia:

„Tolerancja nabiera paradoksalnie nieco pejoratywnego charakteru, ponieważ tolerancja polega na tym, że ty możesz mi nawet nie odpowiadać, ale ja cię toleruję. Toleruję, czyli bądź sobie tam, ja to jakoś zaakceptuję, ale nie zbliżaj się do mnie. Bo tolerowanie to jest taki przymusowy kompromis trochę. W sumie tak. Natomiast współegzystencja pokazuje właśnie tę kolektywność, to, że jesteśmy tutaj razem i możemy się czymś różnić, ale te różnice nie są niczym złym. Różnica w zrozumieniu wyjątkowości, a nie różnica jako coś, co cechuje nas wobec siebie negatywnie”.

Nie są odosobnione sytuacje, w których studenci decydują się też przerwać naukę, by powrócić po pewnym czasie. Pedagog specjalizujący się w udzielaniu wsparcia osobom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi:

„(...) miałam takiego fajnego studenta, wydawało mi się, że ma świetne relacje w grupie, często go widziałam na korytarzu, wianek dziewcząt koło niego i on był tak przesympatyczny... Zresztą wykładowcy go bardzo lubili, nagle przestał przychodzić. (...) Dwa lata później [jego] mama do mnie zadzwoniła i mówi: ‘wie pani, że Janek wraca na studia? Porozmawiał ze mną, wraca do Was na studia, bo jest już teraz na innym etapie i jest przygotowany. Wie, że to wykształcenie mu będzie potrzebne. Zaczął pracować, ale widzi, że może osiągnąć więcej dzięki wykształceniu”.

Źródłem znacznego napięcia i niepewności są sytuacje **nagłe lub niejednoznaczne** (np. nieoczekiwana zamiana sali, anulowanie lub odłożenie zajęć, wieloznaczne i nieprzejrzyste instrukcje).



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Interesujące są wnioski jednego z rozmówców (psycholog, koordynator BON) na temat tego, w jaki sposób rozwiązywane są problemy studentów z trudnościami. Paradoksalnie żaden z nich nie jest do końca satysfakcjonujący, a jedynie maskuje problem, z drugiej strony buduje negatywne skojarzenia.

„Są dwa równoległe rodzaje strategii. (...) Jeden (...) określiłbym mianem **spolegliwej** i polega on po prostu na (...) **znalezieniu zamiennika**, czyli (...) jeżeli student z ASD uda się do dziekanatu i (...) nie otrzyma w sposób skuteczny potrzebnej informacji, to może na przykład poprosić o nią kolegę studenta, który jest dla niego życzliwy, i ten student pełnosprawny te informacje uzyska, i później przekaze koledze (...). Jest to strategia z **jednej strony skuteczna, ale z drugiej strony (...) o tyle niekorzystna, że nie wskazuje ona na (...) brak dostępności, nie wysyła ona sygnału administracji, że tutaj odbywa się to w niewłaściwy sposób.** (...) Druga strategia, nazwałbym ją (...) **aktywno-agresywną** (...), jest to postawa, która niestety często jest odbierana jako roszczeniowa. (...) Polega po prostu na tym, że jeżeli student uda się w jakieś miejsce i nie otrzyma należytej pomocy, to mówiąc znowu kolokwialnie, robi wokół siebie szum. (...) ‘Nie wyjdę stąd dopóki...’. I tutaj (...) jest to bardzo potrzebne, no bo to z kolei wysyła bardzo jaskrawy sygnał, że jakieś rozwiązanie nie jest wdrożone, a jest ono potrzebne”.

Jest to sytuacja, która, przynajmniej z początku, jest charakteryzowana jako bez wyjścia. Z drugiej jednak strony, jako rozwiązanie przedstawiana jest kwestia **właściwej świadomości pracowników**. To ona jest gwarantem uzyskania realnej pomocy przy jednoczesnym tworzeniu głębszych, satysfakcjonujących **relacji**. Nie uda się tego osiągnąć bez odpowiedniej, zaangażowanej, otwartej kadry. Jednocześnie z relacji naszych rozmówców wynika, że taki stan **jest możliwy do osiągnięcia** (poniżej wypowiada się koordynator oraz pracownik BON):

„Natomiast jeżeli mamy do czynienia z biurem prowadzonym w **sposób bardzo rzetelny i aktywnie broniącym praw studentów z niepełnosprawnością**, to wtedy głęboko wierzę i mam nawet taki przykład z jednej z poznańskich uczelni, myślę, że wie Pan o której mówię, w której te dwie strategie, o których wspomniałem, są osłabiane na rzecz **tego dialogu z biurem**, ponieważ tam znajdują oni realną pomoc, która bardzo łatwo, najprostszym kanałem przekłada się również na wprowadzanie rozwiązań zarówno infrastrukturalnych, jak i administracyjnych”.

„Możemy mieć stworzoną procedurę biura obsługi studentów z niepełnosprawnością, [i] mieć w niej zainstalowanych pracowników, którzy nie (...) wierzą w to, co robią. Jeżeli (...) mielibyśmy osoby bez poczucia misji, poczucia sprawstwa w obsłudze takiegoż biura, to będzie ono działało w sposób nieefektywny”.

Zwrócono również uwagę na kwestię standaryzacji wystroju sal. Dla osób neuroróżnorodnych może mieć to ogromne znaczenie. Są to kwestie słabo zauważane lub zgoła nie postrzegane jako istotne, jednak przekładają się one w znacznej mierze na relatywne poczucie komfortu i przewidywalności sytuacji. Psycholog specjalizujący się w udzielaniu wsparcia osobom neuroatypowym:



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



„Natomiast powiedzmy sobie szczerze, niech Pan sobie wyobrazi, że jest Pan regularnym petentem jakiejś instytucji i odwiedza Pan w miarę regularnie pięć różnych gabinetów, z czego w jednym ma Pan zwykłe fizyczne zastony, takie firanki zasłaniane ręką, w jednym ma Pan żaluzje po prostu opuszczane, w trzech nie ma Pan niczego innego. Czy zauważy Pan, zwróci Pan uwagę, że wprowadzono rolety we wszystkich pięciu? Nie. A to jest bardzo ważny element dostępności dla osób z ASD pod kątem architektonicznym. I to jest właśnie to, o czym wspominałem, że rozwiązania architektoniczne wobec takich osób bardzo często są mało spektakularne, ale nie mniej ważne od pozostałych”.

## 7.2. Wsparcie i życie studenckie

Możliwe, że pewnym rozwiązaniem jest przeniesienie akcentów z formalnych na nieformalne drogi i strategię działania. Zamiast oficjalnych, formalnych dróg i rozwiązań **studenci zdecydowanie wyżej cenią nieformalne relacje i więzi z innymi studentami, wykładowcami czy mentorami**. Tego rodzaju podejście mogłoby stanowić dobre pośrednictwo między nimi a uczelnią, a jednocześnie nie tworzyłoby poczucia bycia przedmiotem działania oficjalnej, formalnej procedury czy polityki. Problem w tym, że otoczeniu najwyraźniej brak wiedzy czy kompetencji, by takie nieformalne czy półformalne struktury wsparcia budować. W opinii rozmówców, brak ku temu świadomości, co może wynikać z wielu czynników, w szczególności z braku czasu i koncentracji na procesie studiowania.

Obok relacji nieformalnych, w podobnym duchu, pozytywnie odbierane są **inicjatywy oddolne – koła zainteresowań, wyjazdy integracyjne, imprezy, przestrzenie wspólnego działania**. Te również nie powinny być zbyt sformalizowane. Dają one możliwość swobodnego wchodzenia w interakcje, brak jest w nich regulacji i oficjalnych „celów”, polityki wsparcia itp. Mają one bardziej spontaniczny charakter i w sposób mniej regulowany sprzyjają tworzeniu odpowiedniego **klimatu organizacyjnego**.

Można ostrożnie przyjąć, że struktury powołane w celu aktywnego wspierania studentów ze szczególnymi potrzebami stają się obowiązującą normą. Naturalnie stopień ich wdrożenia, zakres czy jakość pozostawiają wciąż wiele do życzenia, ale nie można powiedzieć, by uczelnie pozostawiały studentów neuroatypowych samych sobie. Jednak mimo oficjalnego funkcjonowania rozwiązań strukturalnych, okazuje się, że **studenci w spektrum autyzmu oraz z zaburzeniami ADHD w rzeczywistości mają do nich stosunkowo trudny dostęp** i często pozostają poza sferą systemowego wsparcia. Nierzadko po prostu nie wiedzą, jak uzyskać pomoc i do kogo się w tej sprawie zwrócić. Wygląda na to, że istnienie oferty wsparcia dla tej grupy studentów jest to coś oczywistego jedynie z punktu widzenia uczelni.

Indywidualna Organizacja Studiów, choć często oferowana jako rozwiązanie, bywa realizowana szablonowo (np. jako **możliwość nieuczestniczenia w zajęciach** – zamiast zaoferowania innych form uczestniczenia). IOS staje się niekiedy **funkcjonalną i usankcjonowaną w świetle regulacji wewnętrznych uczelni opcją faktycznego wykluczenia studentów**. Często też jakością realizacji studiów w tej formule **zależy od dobrej woli wykładowców**. Sztampowość takich



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



rozwiązań zdecydowanie nie uwzględnia mocnego wewnętrznego zróżnicowania grupy odbiorców neuroatypowych.

**Wciąż do rzadkości należy uczestnictwo dedykowanych osób wspierających w trakcie zajęć**, aczkolwiek takie rozwiązania należałyby z pewnością do najbardziej satysfakcjonujących. Można przypuszczać, że duże znaczenie ma tutaj wielkość uczelni i miasta, gdzie ma to miejsce. **Mniejsze ośrodki pod tym względem mają zdecydowanie bardziej ograniczone możliwości działania w porównaniu z większymi.** Takie wsparcie spotyka się z bardzo pozytywnym odbiorem, jednak w wielu uczelniach na ogół ma ono **charakter tymczasowy** (np. w ramach realizowanych projektów unijnych). Potrzebne są natomiast trwałe rozwiązania w tym zakresie.

Codziennie funkcjonowanie/życie studenckie jest obszarem, w którym tak samo jak w przypadku dydaktyki, potrzebne jest dedykowane, sprofilowane wsparcie, a którego w praktyce nie ma lub okazuje się ono niewystarczające. Oferowane „grupy wsparcia”, choć powołane w celach pomocowych, okazują się kolejnym utrudnieniem – właśnie z uwagi na swoją formę. Można odnieść wrażenie, że raczej **przypominają one sesje terapii grupowych. Dyskusje, w trakcie których omawiane są sytuacje, doświadczenia czy trudne emocje nierzadko owocują dodatkowym stresem czy poczuciem winy, inności, samotności.** Zamiast tego przez osoby neuroatypowe preferowana jest **bardziej zindywidualizowana, kameralna i niosąca personalny wymiar forma konsultacji.**

Nieco lepszy odbiór mają **spotkania tematyczne** (w odróżnieniu od nieświadomie zabarwionych terapeutycznie), np. wieczory filmów, gier/zabaw planszowych, technologii, kółka zainteresowań, które z uwagi na konkretne ramy stają się **przestrzenią znacznie bardziej uporządkowaną** a przez to przewidywalną i gromadzącą mniejszą liczbę osób niż zwyczajne „imprezy”, **a jednocześnie pozbawione są terapeutyczno-pomocowego zabarwienia.** Relacje społeczne nawiązuje się tam w naturalny sposób, nie są one sztucznie kreowanym celem nadrzędnym. Psycholog pracująca ze studentami w spektrum:

„Taką bardzo fajną formą integracyjną byłyby gry planszowe. Nie chcę też generalizować, ale dużo znam takich osób. I ta moja studentka nawet chodzi na takie specjalne spotkania raz w miesiącu, gdzie po prostu grają w gry. Tak wiem, że (...) funkcjonują przy fundacjach grupy wsparcia. (...) Oni [osoby z ASD/ADHD] się nie spotykają, bo to jest grupowe. ‘Siedzimy w kóteczeniu i opowiadamy o swoich problemach’. Oni tak nie chcą i tego nie lubią najczęściej. Dla nich to jest traumatyczne”.

Należy również wskazać, że niezależnie od oficjalnie funkcjonujących grup oraz zorganizowanych wydarzeń **osoby neuroatypowe potrafią same całkiem dobrze się organizować.** Grupy tworzone oddolnie – niejako w opozycji do formalnych rozwiązań i struktur – dają bardziej realne wsparcie umiejętności społecznych i budowania relacji. To struktury o charakterze równieśniczym, **gdzie czynnikiem spajającym jest dzielenie wspólnoty zainteresowań,** gdzie spotykają się ludzie o podobnym poglądzie na świat i rzeczywistość społeczną. Takie zrzeszenia funkcjonują niejako w opozycji do oficjalnych, proponowanych rozwiązań. Jeden z nauczycieli akademickich opisuje to w następujący sposób:



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



„Musimy pamiętać, że osoby w spektrum autyzmu są niezwykle zrzeszone. Oni nie są formalnie zrzeszeni, ale bardzo często funkcjonują w kilku, a nawet kilkunastu grupach dla osób w spektrum autyzmu. [Funkcjonują] w różnych mediach społecznościowych, na Discordach, wymieniają między sobą informacje i oni wiedzą, że są miejsca, gdzie przyznanie się do spektrum to po pierwsze nic nie daje, bo nie otrzymujesz wsparcia, a jeszcze cię dodatkowo stygmatyzuje, bo jesteś tą osobą, która będzie sprawiać problem”.

Można przyjąć, że formuła swobodnych, spontanicznych spotkań tematycznych lepiej sprzyja integracji i pozwala osobom z ASD/ADHD łatwiej funkcjonować **bez konieczności ujawniania swojej diagnozy**. Wartościowe jest też promowanie tzw. **self-advokatury** (*self-advocacy*) – mówienia we własnym imieniu i dzielenia się doświadczeniami. Jak inne rozwiązania – nie jest to standardowe działanie, jednak na ogół kojarzone jest z pozytywnym odbiorem oraz jako dość skuteczne. Jak podkreśla działacz jednej z fundacji współpracujących z uczelnią wyższą:

„Bo do niedawna też było tak, że ktoś się wypowiada w imieniu osób z niepełnosprawnościami, głównie specjaliści albo rodzice na przykład. A teraz jednak dajmy im głos, niech oni rzeczywiście opowiedzą, z czym się mierzą. I to jest najbardziej (...) **autentyczne**”.

I w innym miejscu:

„Wstuchanie się w tych self-advokatów trochę otwiera oczy, bo ja np. nie sądziłem, że to może być taki problem. (...) Patrzę na tego studenta i mam wrażenie, że on kompletnie olewa wszystko, a on wewnątrz jest po prostu przerażony tym np. że sobie nie radzi i się gubi w tym, ma takie poczucie dezorganizacji. (...) Bo często te lęki z czegoś wynikają, z jakichś doświadczeń, z takiej nieumiejętności radzenia sobie (...) To i tak będzie, uważam, kluczowe w kontekście tego, jak ten student będzie sobie radził”.

Pewnym rozwinięciem tej idei jest też wolontariat osób z niepełnosprawnością. To z jednej strony skuteczna i satysfakcjonująca aktywizacja, po drugie – budowanie przekonania o własnej sprawczości, po trzecie – faktyczne oddziaływanie na świadomość otoczenia społecznego. Ten sam pracownik fundacji wskazuje na główne założenia takich rozwiązań:

„No i teraz główna oś mojego działania w sprawach społecznych to jest prowadzenie wolontariatu osób z niepełnosprawnością. Czyli angażujemy osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnościami w wolontariat, jako wolontariuszy, i razem z nimi pomagamy innym grupom społecznym. Czyli nie traktujemy osób z niepełnosprawnością jako beneficjentów działań, jako osoby, przepraszam za to określenie, które mają problem, czy w których jest ten problem, tylko przeciwnie, dostrzegamy w nich potencjał i angażujemy te osoby do rozwiązywania problemów innych grup społecznych”.

Wsparcie ze strony **konkretnych stowarzyszeń** niestety nie jest przewidywalnym działaniem występującym z równą częstotliwością na polskich uczelniach. W ramach większych szkół wyższych tego rodzaju struktury funkcjonują częściej, jednak w obrębie mniejszych nie jest to



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



rozwiązanie typowe czy często spotykane. Przyczyny tego nie są jasne, choć prawdopodobnie są to po prostu jednostki zbyt małe, by mogły pojawić się w nich wystarczająco zdecydowane i konsekwentne działania. **Obszar ten w przyszłości – o ile ma w ogóle funkcjonować wszędzie – z pewnością wymagać będzie sformalizowanego, odgórnego wsparcia.** Pedagog wspierający osoby ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi:

„U nas nawet nie mamy takiego stowarzyszenia, tak jak na innych uczelniach. Wiem, że funkcjonują stowarzyszenia osób z niepełnosprawnościami. U nas na uczelni nie ma czegoś takiego. Pojawił się (...) taki pomysł, żeby zrobić takie grupy wsparcia, gdzie można by było się spotykać i wymieniać doświadczenia. One miały być moderowane, odbywać się na jakiś temat, zgłaszane przez studentów, jakieś wynikające z ich potrzeb, ale na razie tak, żeby to było sformalizowane, to takiego działania nie mamy”.

Oferowane wsparcie nie tylko nie jest wystarczające. Często studenci twierdzą, że **nawet nie wiedzą, kto jest odpowiedzialny za kwestie, które ich bezpośrednio dotyczą.** Wygląda na to, że polityka komunikacyjna uczelni nie jest w tym przypadku dobrym rozwiązaniem. Kontakt z jednostkami ds. osób z niepełnosprawnościami, gdy takowe funkcjonują, często przybiera zimną, mocno **zbiurokratyzowaną, wręcz „odczłowieczoną” formę.** To przekłada się niestety na dojmujące wrażenie bycia niedostosowanym, poczucie nieadekwatności, niepewności i – w szczególności – konieczność ciągłego „negocjowania” swojej racji, obecności i roli w systemie.

Naturalnie studenci ze spektrum autyzmu i ADHD mają dość zróżnicowane doświadczenia edukacyjne, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Ci, którzy mieli więcej szczęścia trafili na przyjazne kierunki i tolerancyjnych, otwartych wykładowców. Większość – niestety – raczej musiała w jakiś sposób zmierzyć się z brakiem empatii i obojętnością systemu. Wspominano, że zdarzały się sytuacje, gdy **każde odstępstwo od schematu musiało być udowodnione i „uzasadnione medycznie”.** Jest to przez niektórych rozmówców interpretowane jako **praktyka w pewnym sensie upokarzająca.** Prawdopodobnie też z tego powodu część studentów wręcz **celowo nie korzysta ze wsparcia – w obawie, że zostanie się zaszufładowanym.**

## 7.3. Wyzwania i sugestie działań

Wsparcie dla osób neuroatypowych – jak wskazywali nasi rozmówcy – jest o tyle trudne do zorganizowania, że musi ono uwzględniać bardzo szeroki wachlarz zachowań i potrzeb. Problemy, z jakimi stykają się takie osoby **są silnie zindywidualizowane,** w związku z czym wypracowanie ogólnych ram dla form wsparcia nastrocza sporych trudności. Jeden z pracowników BON kreśli na ten temat takie oto wizje:

„Myślę, że najdoskonalszym rozwiązaniem, ale to pewnie trochę bujam w obłokach, byłoby wprowadzenie możliwości indywidualnego dopasowania takiego zakresu wsparcia. (...) Oczywiście istnieją pewne standardy, wobec których możemy stosować pewne rozwiązania. Natomiast zawsze najefektywniejszą formą pomocy danemu



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



człowiekowi jest elastyczny, dostosowany do potrzeb tej konkretnej osoby sposób pomocy. Natomiast obawiam się, że administracyjnie i nawet ekonomicznie byłoby to bardzo trudne do przeprowadzenia, w związku z czym najlepiej byłoby po prostu oprzeć się na jakichś szeroko zakrojonych badaniach, badaniach praktycznych właśnie w oparciu o grupę docelową, w których takie rozwiązania byłyby wskazywane”.

Niektórzy z naszych ekspertów wskazują, że kadra naukowa i administracyjna ma świadomość szerokiego spektrum zaburzeń, które tym bardziej ciężko jest zamknąć w jednym szablonie czy standardzie. Z drugiej, w głównej mierze **owa różnorodność** oraz fakt, że **bywa ona wyzwaniem „nawet” dla młodszych pracowników**, może prowadzić do większego oporu wśród starszej części pracowników, którzy rozpoczęli pracę niejako „w innej epoce”, nieprzywykłych do tego rodzaju sytuacji. Pełnomocnik rektora ds. osób z niepełnosprawnościami:

„Ta różnorodność jest nie do ogarnięcia przez tę grupę. (...) i teraz jeżeli chcielibyśmy osiągnąć bardzo duży poziom świadomości we wszystkich tych aspektach, to jest ciężkie nawet dla osoby młodej, a co dopiero dla człowieka, który wychowuje się w zupełnie innym systemie. I tu zmierzam do tego, że oczywiście nie możemy się godzić na brak dostępności dla osób z niepełnosprawnością, ale przy tym procesie wprowadzania dostępności i budowania tej świadomości musimy też mieć świadomość, z czego się bierze brak otwartości na dostępność”.

Z rozmów przeprowadzonych z pracownikami BON wynika, że uczelnie wyższe powinny skoncentrować się na **dalszym rozwoju centrów wsparcia psychologiczno-edukacyjnego**. Takie ośrodki winny być dostępne dla wszystkich potrzebujących, nie tylko dla studentów z konkretną diagnozą, co samo w sobie sprzyja już wykluczeniu i stygmatyzacji. Co więcej, zdaniem naszych ekspertów, sama **nazwa** podobnego punktu/centrum/ośrodka może okazać się dość problematyczna:

„Jeżeli takie biuro nazywa się ‘biurem ds. studentów z niepełnosprawnościami’ albo komunikacja pod jakimkolwiek szyldem dotyczy ‘studentów z niepełnosprawnościami’, to osoba w spektrum autyzmu bez niepełnosprawności nie zapuka do drzwi na pewno, bo to jest literalne. ‘Jeżeli to nie jest dla mnie, [jeżeli] jest wyłącznie dla osób z niepełnosprawnością, a ja nie mam orzeczenia, to ja tam nie pójdę’. I to jest (...) prosta pomyłka komunikacyjna, bo wystarczyłoby, żeby było napisane ‘dla studentów z niepełnosprawnościami oraz ze specjalnymi czy z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi’”.

„Z naszych doświadczeń, osoby z neuroróżnorodnością nie kwalifikują się, nie utożsamiają się tutaj u nas – szczególnie to obserwujemy – z hasłem ‘jestem niepełnosprawna’. (...) Widząc biuro, które jest stricte dla wsparcia osób ze szczególnymi potrzebami, nie kwalifikują (...) się pod tę formę wsparcia, a co za tym idzie, w późnym okresie [i tak] trafiają tutaj do nas, (...) do biura, w swojej trudnej sytuacji, już na tyle złożonej i często obciążone (...) dużym takim pokładem swoich [problemów]”.



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Zdaniem jednego z koordynatorów BON może się to okazać dobrym rozwiązaniem dla osób potrzebujących takich form pomocy:

„Będziemy pod szyldem ‘Centrum Wsparcia’. Więc być może to nam pozwoli wyłuskać te osoby w spektrum, które będą bardziej się utożsamiać z tymi szczególnymi potrzebami. To dopiero nam pokaże czas, czy ta zmiana nazwy spowoduje, że tych studentów będzie się nam pojawiało więcej”.

Tego rodzaju miejsca powinny być również **przestrzenią pracy specjalistów z różnych dziedzin: psychologów, pedagogów specjalnych, psychiatrów, metodyków nauczania, ekspertów w obszarach interwencji kryzysowej, ale także mentorów**. Tymczasem wydaje się, że obecnie podobne miejsca etykietowane są jako swego rodzaju „punkty pomocy dla osób z problemami psychicznymi”. Z przeprowadzonych rozmów wynika, że lepszym rozwiązaniem jest tworzenie **przestrzeni przyjaznych każdemu studentowi, który akurat przechodzi kryzys** – które to zjawisko zresztą zdaje się przybierać w ostatnim czasie na sile.

W obszarze dydaktycznym należy **zadbać o systematyczne/cykliczne szkolenia wykładowców i pracowników administracyjnych**. Winny być one prowadzone w formie warsztatowo-dialogowej, zdecydowanie bardziej inkluzywnej – przeznaczonej dla wszystkich – (prawdopodobnie właśnie zgodnie z ideą *self-advocacy*), gdzie przedstawiane są realne trudności obu stron. Jednocześnie stwarzają one okazję do szerszego spojrzenia na problem i dostrzeżenia jego skali. Pracownik fundacji wspierającej inkluzywność w edukacji:

„Na przykład pierwsze takie szkolenie było dla pracowników biblioteki. Przeszkoliliśmy wszystkich pracowników biblioteki na temat studentów z spektrum. To było bardzo fajne, bo my mówiliśmy o naszych doświadczeniach, o spotkaniach z tymi studentami i nagle ci pracownicy mówili: ‘a wie Pani, że ja mam kogoś w rodzinie’, ‘a ja mam sąsiada’. I okazywało się, że (...) te osoby występują wszędzie. I warto... Zadowoleni byli z tych szkoleń”.

W innym miejscu:

„Myślę, że zaczęłabym od świadomości. (...) To jest bardzo połączone z tym lękiem osób, u studentów, pracowników, którzy nigdy wcześniej nie spotkali się z osobą w spektrum. Świadomość tego, że to nie jest przestrzeń do lęku i strachu. Bardziej do ciekawości”.

Należy jednocześnie zwrócić uwagę na konieczność dawania konkretnych praktycznych wskazówek, sugestii do wdrożenia „od zaraz”, a także pracy nad świadomością i całą kulturą organizacyjną. W przeciwnym razie szkolenia stają się – jak zresztą ma to miejsce dotychczas – jedynie sztuką dla sztuki, **okazją do odhaczenia punktu w wewnętrznej polityce czy strategii instytucji**. Wcześniej cytowany pracownik fundacji:

„Natomiast absolutnie tak myślę, że cała kadra uczelni w Polsce, uczelni wyższych wymaga budowania tej świadomości, ale ważne, żeby to było robione w sposób właśnie przemyślany, bo nawet jeżeli zrobimy bardzo dopracowane merytorycznie szkolenie,



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



ale nie przekonamy ludzi do tego, żeby warto wdrożyć jego rozwiązania, jego konkluzje, no to możemy szkolić w nieskończoność, ale ostateczne rezultaty będą dalsze od oczekiwania. Rośnie tylko wiedza, a nie przełożenie na fakty”.

Psycholog współpracujący z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych:

„Natomiast tutaj po raz kolejny podkreślam, kluczowa jest ta świadomość, bo prawdę powiedziawszy w moim przekonaniu, nawet jeżeli ktoś będzie miał świadomość w zakresie tego, że może się zetknąć z osobą z niepełnosprawnością i nawet jeżeli nie będzie wiedział jak jej pomóc, to sama ta gotowość do tego, żeby tej pomocy udzielić, jest czasami nawet ważniejsza od merytorycznej wiedzy, bo wtedy można po prostu zapytać tego petenta w jaki sposób możemy mu danej pomocy udzielić w odpowiedni sposób”.

Pracownicy BON:

„To [szkolenie] powinno być w formie takiej warsztatowej, w takich małych grupkach, gdzie rzeczywiście można [wszystko] przegadać. My tu z jednej strony widzimy te wszystkie perspektywy studenta, ale też trzeba zobaczyć perspektywy wykładowcy. On też ma swoje lęki, on też ma swoje ograniczenia, on ma swoje wymagania”.

„- Inni eksperci twierdzą, że ten poziom [szkoleń] jest średni i to różnie wygląda. (...) To nie jest tak, że coś jest wszystko dobrze albo źle. (...) Często wykładowcy mają taki trochę negatywny stosunek do studentów z ADHD, ale nie dlatego, że ich w jakiś sposób może nie lubią, mają brak wiedzy, tylko chodzi o to, że oni (...) sobie tak myślą, ‘jak ten student z taką sytuacją znajdzie się później na rynku pracy? Po co on studiuje?’”.

W innym miejscu z kolei podkreślono, że **szkolenia czy inicjatywy powinny wiązać się nie tylko z uświadamianiem i transferem wiedzy, ale po prostu – ze swobodną integracją, niewymuszoną inkluzją**. Nieodłącznym punktem takich szkoleń miałyby być spotkania z osobami z konkretnymi niepełnosprawnościami i związana z tym wymiana doświadczeń. Takie inicjatywy zdaniem jednego z petnomocników ds. osób z niepełnosprawnościami, docelowo miałyby prowadzić do tworzenia **realnych, opartych na szacunku i życzliwości wspólnot**:

„Natomiast (...) równoległym elementem byłyby działania prowadzone czy to przez uczelnię, czy przez zewnętrzne organizacje pozarządowe, jakieś projekty związane z integracją przez działanie, czyli po prostu zrobienie jakiejś wspólnej inicjatywy, w którą zaangażowane by były osoby z niepełnosprawnością oraz osoby pełnosprawne. (...) Właśnie **integracja poprzez wspólne spędzanie czasu w skoncentrowaniu na celu jest bardzo silna**, a jednocześnie dojdą do tego **endorfiny z takiej świadomości, że zrobiliśmy coś więcej**. Że to nie było tylko tak, że spotkaliśmy się przy kawie, ciastku, miło spędziliśmy czas, ale [że] na dodatek ten czas spędziliśmy produktywnie i zrobiliśmy to razem”.

Należy zastanowić się jak faktycznie realizowane są postulaty kształtowania odpowiedniej kultury akademickiej, czyli takiej, w której neuro różnorodność społeczności **postrzegana jest**



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



**jako potencjalny zasób – a nie przeszkoda**, którą należy pokonywać. Samo promowanie wiedzy o ASD/ADHD jest jednak niewystarczające. Konieczna jest również **popularyzacja stosownych postaw tolerancji, zrozumienia, akceptacji, otwartości**. Wówczas prawdopodobnie ów frustrujący czas początkowej wzajemnej adaptacji można by znacznie skrócić.

Kolejnym, trwalszym rozwiązaniem powinno być **wprowadzenie ról tutora/asystenta studenta**. Do ich zadań należałoby towarzyszenie osobom z trudnościami podczas procesu studiowania, **zarówno od strony edukacyjnej, jak i organizacyjnej**. Jednym z proponowanych rozwiązań jest funkcjonowanie asystentów społeczno-organizacyjnych, czyli kogoś na kształt przewodnika po uczelni, kogoś, do kogo można zgłaszać bieżące problemy dotyczące doświadczanych barier społecznych, w zetknięciu z organizacyjnymi i administracyjnymi aspektami studiowania, barierami w uzyskaniu informacji, w tym informacji o funkcjonowaniu uczelni, praw i obowiązków wynikających z procedur, terminowości czynności, zapoznania się z rozmieszczeniem poszczególnych pomieszczeń, istnienia i obsługi systemów informacji tak materialnej, jak i elektronicznej stosowanych podczas studiów. Opiekun roku pracujący ze studentami w spektrum:

„Ja z nim [studentem z ASD] siadam i te plany omawiam. Czyli tłumaczymy, gdzie są sale, przechodzimy, robimy spacer. (...) Od studentów starszego roku dostaję rozpiskę, gdzie są które sale. I jak już jest znany plan, idziemy, pokazujemy, gdzie są te wszystkie sale, żeby oni już na początku wiedzieli, jak mają się przemieszczać, jakie są odległości, co to znaczy, gdzie sala wykładowa, gdzie ćwiczeniowa, czy jakieś prawidłowości w tym są. – jak oni przyjmują taką formę prowadzenia? – Bardzo dobrze”.

W innym miejscu:

„(...) Chłopak przez pierwsze dwa miesiące edukacji wyższej chodził na uczelnię, wychodził z domu na zajęcia. I przez te dwa miesiące nie przekroczył progu budynku, ponieważ miał naturalny w przypadku części osób w spektrum lęk, że nie będzie wiedział gdzie iść dalej, jak przejdzie przez drzwi. (...) Brakowało tylko tej osoby, która by powiedziała, 'chodź, zaprowadzę cię. Tu jest dziekanat, Tu masz pierwsze zajęcia, potem trzymaj się grupy'. Zabrakło tylko tego jednego gestu, ale nikt nie wiedział, że on jest potrzebny”.

Podkreślane jest bardzo, by był to **„człowiek”**, a nie **rozwiązanie systemowe w postaci przepisu, ośrodka czy centrum**. Osoby te mogłyby również odegrać istotną rolę w procesie lepszego rozeznania się w takich sprawach jak sesja. Jeden z wykładowców akademickich pracujących z osobami neuroróżnorodnymi wskazywał, że w okresach semestru, gdzie szczególnie ważna jest samoorganizacja, uporządkowane uczenie się – spotkania, które sprzyjałyby przeglądowi materiału, klasyfikowaniu informacji, realizowaniu strategii przygotowań, mogłyby mieć dla takich osób krytyczne znaczenie:

„Ta organizacja, te (...) zajęcia organizacyjne są moim zdaniem jednym z najlepszych dla wszystkich. Kluczowe są. Tak. I bardzo ważne jest to, że przed sesją, przynajmniej jedno



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



spotkanie przed sesją jest też takie podsumowanie całego materiału, takich istotnych burz mózgow z informacjami, co jest ważne, że mają jeszcze możliwość wyłapać informacje, które są istotne, czy sobie pozaznaczać, czy w jakiś sposób zintensyfikowane w ten sposób działania, że wiedzą, co jest konkretnym tematem zaliczenia danego przedmiotu”.

**Materiały informacyjne winny być nieprzeładowane tekstem, przejrzyste i logiczne, łatwe w odbiorze. Usprawnieniem całej komunikacji byłyby także treści wideo.** W rozmowach z przedstawicielami podmiotów pozarządowych pojawiły się także propozycje **bardziej systemowego ujęcia wolontariatu**, który zmierzałby w stronę stałego asystowania takiej osobie:

„(...) w naszej organizacji zdarza się, że podpisujemy umowy wolontariackie z rodzicem młodego człowieka w spektrum autyzmu, żeby jako wolontariusz mógł asystować mu w czynnościach podczas dogadywania się w dziekanatach. (...) To jest bardzo praktyczne, bo wtedy nie idzie jako rodzic, tylko idzie jako Jan Kowalski, wolontariusz, asystent osobisty młodego człowieka w procesie studiowania. I to nie jest żadne formalne stanowisko, to jest tylko danie mu możliwości, żeby został wysłuchany”.

„Część osób w spektrum wymaga tłumacza. To jest trochę tak, jakby był to tłumacz języka migowego dla osoby głuchej, a to jest tłumacz języka polskiego dla osoby autystycznej. I ten tłumacz musi być osobą wysokiego zaufania (...) i rozumieć potrzeby osoby autystycznej. To nie zrobi nikt z urzędu. To musi być ktoś, kto rozumie, jak ten człowiek funkcjonuje”.

Z perspektywy dydaktyki prawdopodobnie dobrym rozwiązaniem byłoby takie **projektowanie zajęć, które uwzględniałyby różnorodne potrzeby studentów**. Z drugiej jednak trzeba mieć na względzie **kształtowanie proaktywności wśród osób z ASD/ADHD**. Istniejące rozwiązania mogą niestety miejscami prowadzić do wykształcenia postawy **oczekiwania, że „ułatwienia zawsze będą obecne”**. Tymczasem – jak wskazywali niektórzy rozmówcy – chodzi o to, by elastyczność i przejrzystość były nie tylko standardem, ale by ów **standard był kształtowany nie tylko po stronie uczelni, ale po stronie osób w spektrum, przy czym trzeba je do tego zapraszać**. Ważne, by uczelnia powoli aktywnie budowała otoczenie wspierające różnorodność – poprzez sprawnie funkcjonującą kulturę codziennego działania, również proaktywności po stronie neuro różnorodnych studentów. Innymi słowy – osoby neuro różnorodne **również muszą wykazywać się elastycznością – co docelowo ma im ułatwić funkcjonowanie na przyszłym rynku pracy**.

Dobrym rozwiązaniem prowadzącym do większej otwartości wydaje się być **informowanie grupy przez mentora/opiekuna za zgodą zainteresowanego** o istnieniu indywidualnych potrzeb po stronie konkretnych osób. Jak wynika z opisu jednego z pełnomocników rektora ds. osób z niepełnosprawnościami, okazuje się, że grupa po pewnym czasie nie tylko potrafi dostosować się do takich potrzeb, ale także występuje niekiedy w imieniu osoby neuro różnorodnej.



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



„Poszłam do grupy na zajęcia i poinformowałam za zgodą tej osoby, że jest osobą w spektrum i że... – jak grupa to przyjęta, z ciekawości? – Bardzo fajnie. To było naprawdę mega, bardzo życzliwie. Oni mocno go zaopiekowali. Byli takimi adwokatami na zajęciach na przykład”.

Tego rodzaju „działania uświadamiające” można rozpoczynać na bardzo wczesnych etapach studiowania, choćby podczas wyjazdów adaptacyjnych dla nowoprzyjętych na studia. Takie inicjatywy mają wartość nie tylko z uwagi na to, że budzą i umacniają świadomość nt. neuroróżnorodności, ale także stwarzają okazję do szybszej integracji osób z ASD/ADHD. Jeden z opiekunów roku opisuje to w następujący sposób:

„Mamy coś takiego jak adapt, czyli takie zajęcia dla pierwszorzecznych, taki wyjazd adaptacyjny, integracyjny. (...) I na tych adaptach o wielu sprawach się mówi, w tym również o niepełnosprawności i również o spektrum, o ADHD. Proszę sobie wyobrazić, że parę lat temu (...) przyszła do mnie dwójka studentów z pytaniem, co oferujemy dla studentów w spektrum. To było dla mnie olbrzymie zaskoczenie, (...) bo zazwyczaj przychodzili pojedynczo. Mówię, ‘a dlaczego Państwo pytacie?’ ‘Bo my jesteśmy w spektrum’. ‘Oboje Państwo jesteście?’ ‘Tak’. No i moje pytanie, jak się znaleźli? ‘Na adapcie’”.



Uczelnia  
Łazarzskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



## Rozdział VIII. Podsumowanie i rekomendacje dla uczelni

Ze zgromadzonych danych, w tym z przeprowadzonych wywiadów indywidualnych jak i zogniskowanych, można wyciągnąć następujące wnioski, propozycje rekomendacji:

### Obszar ogólnosystemowy:

- 1) **Stworzenie form odgórnego, stabilnego finansowania.** Być może lepszym rozwiązaniem aniżeli realizacja doraźnych projektów byłoby po prostu zapewnienie trwałego, systematycznego wsparcia. Długoterminowe i przewidywalne finansowanie przyczyniłoby się do utrwalenia realizowanych w ramach projektów rozwiązań. Zyskałyby one tym samym realną szansę, by umocnić wachlarz rozwiązań funkcjonujących na polskich uczelniach tworzonych z myślą o osobach neuroatypowych. Taki ogólnokrajowy mechanizm mógłby skutecznie pokrywać koszty wsparcia (asystentów, tutorów, konsultacji, szkoleń – zarówno z umiejętności społecznych, jak i kursów dla kadry – materiałów dydaktycznych czy przystosowania infrastruktury).
- 2) **Finansowanie etatów specjalistów:** psychologów, pedagogów przygotowanych do pracy z osobami neuroatypowymi. W ramach uczelni mogłyby również funkcjonować konkretne ścieżki awansu dla takich specjalistów. Obejmowałyby one obowiązkowe szkolenia, praktyki oraz certyfikacje, które gwarantowałyby jeszcze skuteczniejsze podnoszenie standardów udzielanego wsparcia.
- 3) **Uruchomienie programu zwiększającego mobilność specjalistów w ramach kilku uczelni.** Mechanizm ten dawałby mniejszym uczelniom szansę skorzystania z zasobów specjalistów większych ośrodków, przynajmniej do czasu utworzenia samodzielnej, wykwalifikowanej kadry. Takie wsparcie mogłoby przybrać formę cyklicznych wizyt ekspertów, warsztatów, konsultacji online itp).
- 4) **System monitoringu rezultatów:** uczelnie otrzymujące środki zostałyby zobowiązane do cyklicznego raportowania efektów zgodnie z zewnętrznymi kryteriami: liczba osób objętych wsparciem, wykaz stosowanych form pomocy, indywidualna walidacja skuteczności, procent osób rezygnujących ze studiów, wzrost liczby etatów w BON itp.

### Obszar prawa:

- 5) **Aktualizacja polskiego prawa powinna dążyć do ostatecznego i formalnego uznania potrzeb osób neuroatypowych oraz praw z tego wynikających.** Skutkiem tego byłoby stworzenie obowiązkowych ram zinstytucjonalizowanego działania. Przedmiotem działań powinna być jasna definicja potrzeb psychospołecznych w przepisach, jako kategorii, która uprawnia do korzystania z indywidualnych dostosowań w procesach edukacyjnych.
- 6) **Bardzo precyzyjne określenie minimalnych standardów obowiązkowego katalogu świadczeń,** m.in. bezkolizyjny dostęp do oferty BON lub alternatywnych jednostek o porównywalnych kompetencjach, dostęp do bezpłatnych i cyklicznych konsultacji eksperckich/psychologicznych, stała możliwość dostosowania form kształcenia, w tym egzaminów i zaliczeń, wsparcie w komunikacji z kadrą dydaktyczną. Standardy te

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



opisywałyby również mechanizmy odwoławcze w przypadku odmowy przyznania dostosowań/świadczeń.

- 7) **Wprowadzenie obowiązku informacyjnego wobec uczelni.** Każda uczelnia wyższa została by zobowiązana do udostępniania transparentnych i intuicyjnych procedur ułatwiających zgłaszanie potrzeb/problemów. Uczelnie zobligowane zostały by również do informowania o takich formach pomocy w sposób neutralny i niestygmatyzujący.
- 8) **Ustanowienie standardów dla kadr zatrudnionych w BON,** w tym doprecyzowanie minimalnych wymogów zatrudnienia dla specjalistów dedykowanych studentom neuroroznorodnym. Elementem takich standardów były by również wymóg cyklicznych szkoleń i certyfikacji.

## Obszar ogólnej standaryzacji działań:

- 9) **Określenie minimalnego zestawu usług, które każda uczelnia musi zapewnić:** dostępność BON lub równoważnych jednostek, określenie i zapewnienie minimalnej liczby godzin konsultacji psychologicznych, bezproblemowy dostęp do dostosowanych miejsc pracy i nauki (w tym przestrzeni o zmniejszonej amplitudzie bodźców), szkolenia i warsztaty wspomagające nabywanie kompetencji organizacyjnych i społecznych.
- 10) **Wprowadzenie standardów w poszczególnych wymiarach funkcjonowania uczelni:** ujednolicenie form komunikacji, dokumentów, formularzy i opisów procedur w celu zwiększenia ich przejrzystości i dostępności, ujednolicenie standardów dotyczących kompetencji kadry, standardów monitoringu działań podejmowanych przez uczelnie oraz form raportowania, czy wreszcie ustandaryzowanie współpracy i wymiany dobrych praktyk między ośrodkami (np. poprzez stworzenie w tym celu krajowej platformy wymiany doświadczeń i narzędzi).

## Obszar dydaktyki:

- 11) **Standaryzacja i przewidywalność procesu dydaktyki** – uczestnictwo w zajęciach bywa uciążliwe z uwagi na odwoływanie wykładów, ćwiczeń, przesunięcia, zmiany w planie, również w kwestii konkretnych sal. Wrażenie dezorganizacji warto starać się uporządkować stosownymi procedurami informacyjno-komunikacyjnymi.
- 12) **Różnorodność kanałów przekazu** – nagrania z zajęć, prezentacje multimedialne, urozmaicenie form e-learningu, co zwiększa możliwość dostosowania edukacji do indywidualnych potrzeb.
- 13) **Elastyczne formy zajęć i zaliczeń** – możliwość ustalania terminów, zasad i form zaliczeń oraz samego uczestnictwa w zajęciach (np. podziału na mniejsze grupy zadaniowe) jawi się jako jeden z czołowych postulatów. Taka gotowość ze strony wykładowców powinna być standardem. Należy zastanowić się, w jaki sposób tego rodzaju działania można egzekwować – jako że elastyczność kadry akademickiej – zgodnie z deklaracjami badanych – jest pod tym względem mocno zróżnicowana.
- 14) **Dostęp do materiałów dydaktycznych z wyprzedzeniem** – wywiady ujawniają, że tego rodzaju rozwiązywania bardzo dobrze zdają egzamin. Osoby z trudnościami edukacyjnymi



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



na ogół wykazują znaczną gotowość do przystosowania się, o ile znają obowiązujące zasady nieco wcześniej. Na podobnej zasadzie warto również wprowadzić na uczelni procedurę „zaznajamiania” czy „oswajania” takich osób z infrastrukturą, planem uczelni, organizacją całego procesu, jeszcze przed rozpoczęciem roku akademickiego lub zaraz na początku. Tego rodzaju wdrożenie przez specjalnie dedykowaną osobę/osoby spotyka się z bardzo dobrymi opiniami.

- 15) **Indywidualizacja Indywidualnej Organizacji Studiów (IOS)** – odejście od szablonowych rozwiązań (np. samego wyłączenia z zajęć, ustalenia zasad zaliczenia) na rzecz bardziej zróżnicowanych form uczestnictwa i wsparcia.

## Obszar organizacyjno-administracyjny:

- 16) **Wdrożenie tutorów/asystentów studenta** – rozwiązania tego typu zdecydowanie nie są, choć zdaniem naszych rozmówców powinny stać się standardem. Funkcja tego typu jest tak samo potrzebna, co rzadko spotykana. Jednocześnie warto, by była to nie tylko osoba odpowiednio przygotowana, ale także potrafiąca działać niejako „pozasystemowo” i nieszablonowo, z pełną świadomością różnorodnych ograniczeń wynikających z przepisów, które typowe są dla rzeczywistości akademickiej i edukacyjnej.
- 17) **Rozwój centrów wsparcia o inkluzywnej nazwie** – zdecydowanie zaleca się odejście od nazewnictwa z członem „niepełnosprawność” lub podobnym w nazwie. Doświadczenia respondentów sugerują, że wiele osób z trudnościami edukacyjnymi nie definiuje się w takich kategoriach, przez co z początku nawet nie rozważają możliwości uzyskania wsparcia w takich miejscach. Trafiają do nich po pewnym czasie, na ogół po kolejnych negatywnych doświadczeniach. Lepszym rozwiązaniem są sformułowania takie jak „trudność” czy na wzór amerykański „centrum rozwoju i sukcesu kształcenia w różnorodności” – może to znacznie skrócić proces uzyskiwania pomocy i tym samym ograniczyć wpływ wcześniejszych, zupełnie niepotrzebnych czynników.
- 18) **Szkolenia dla kadry dydaktycznej i administracyjnej** – to element najczęściej wskazywany a przez to najbardziej oczywisty. Należy jednak rozważyć maksymalnie skuteczną formę takich szkoleń. Doświadczenia respondentów sugerują, że najlepsze rezultaty biorą się ze szkoleń prowadzonych przez osoby z niepełnosprawnościami/trudnościami edukacyjnymi (ewentualnie przy ich aktywnym wsparciu). Sprawia to, że przekaz jest zdecydowanie bardziej angażujący, autentyczny a tym samym – skuteczny.
- 19) **„Przyjazna” forma arkuszy, podań, komunikatów** – rozmówcy mocno podkreślali, że brak takiego standardu sprawia, że rozwiązania są bardzo nieintuicyjne, co nie tylko bywa trudne, ale po prostu frustrujące. Ujednolicenie takiego formatu mogłoby zresztą przyczynić się do zmniejszenia wskazywanej wcześniej „kultury silosów”, gdzie każda jednostka nie tylko rządzi się własnymi prawami, ale również ma swoją własną politykę działania z osobami z trudnościami edukacyjnymi.
- 20) **Wprowadzenie/udoskonalenie metod cichego zgłaszania potrzeb** – podkreślano, że konieczność bezpośredniego kontaktu w konkretnych centrach również bywa dla



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



niektórych trudna i wpędza w poczucie bycia „studentem problemowym”. Możliwość alternatywna zgłaszania problemów i potrzeb w formie mniej bezpośredniej byłaby tu pewnym rozwiązaniem, zwłaszcza, gdyby taka forma gwarantowała nie mniejszą skuteczność.

- 21) **Stale wsparcie psychologiczne i pedagogiczne** – uporządkowane, usystematyzowane i zestandaryzowane formy pomocy. Należy przy tym wdrożyć skuteczną politykę komunikacyjną tak, by potrzebujący faktycznie wiedzieli, gdzie szukać takiego wsparcia i jak uzyskać je możliwie najszybciej.

## Obszar społeczny, kulturowy i architektoniczny:

- 22) **Tworzenie przyjaznej kultury akademickiej** – wewnętrzna narracja powinna powoli odchodzić od nomenklatury „tolerancji”, która bywa rozumiana ambiwalentnie czy wręcz pejoratywnie. Miast tego należy realizować inkluzję poprzez zmianę rozumienia w stronę potencjału, zasobu, bogactwa różnorodności. Przejawem takich działań jest usystematyzowanie aktywności/obecności na uczelni „advokatów różnorodności” (*self-advocacy*), osób mówiących w imieniu swoim i swojej grupy o konkretnych potrzebach i wyzwaniach, ale i o perspektywach.
- 23) **Wsparcie nieformalne i integracja** – obok struktur powołanych w celu niesienia pomocy i wsparcia należy wprowadzić także działania, okazje, grupy funkcjonujące w sposób dalece mniej sformalizowany. Cykliczne wydarzenia tematyczne, organizowane wokół wspólnoty zainteresowań, chęci spędzania razem czasu – to propozycje dalece bardziej spontaniczne, autentyczne a przez to naturalne, dzięki którym uniknąć będzie można „szufladkowania” jednostek. Z wypowiedzi badanych płynnie wniosek, że jest to skuteczna metoda budowania satysfakcjonujących relacji.
- 24) **Dążenie do ujednoczenia elementów przestrzeni fizycznej** – drobne, ale znaczące szczegóły (np. analogiczne wyposażenie sal, podobne/przewidywalne oznaczenia, przejrzyste plany budynków, przewidywalne/intuicyjne funkcje).
- 25) **Działania antystygmatyzacyjne** – z analiz wywiadów wynika, że tego typu strategie są dość słabo widoczne i nawet jeśli – przyjmują dość przewidywalną, sztamową formę. Kampanie tego typu mogą być częstsze, atrakcyjniejsze w formie, bazujące na zasadach *peer-mentoring* czy *self-advocacy*, gdzie o problemach grup opowiadają jej członkowie/liderzy opinii.



Uczelnia  
Łazarskiego



NAUKA DLA  
SPOŁECZEŃSTWA



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



### Propozycje wdrożenia rekomendacji

Rekomendacja	Obszar działania	Kto odpowiedzialny	Etapy wdrażania	Wskaźniki wdrożenia	Horyzont czasowy
Stworzenie stabilnego, długoterminowego systemu finansowania wsparcia dla studentów neuroatypowych	Ogólno-systemowy	MNiSW, uczelnie (BON)	1. Diagnoza kosztów 2. Opracowanie modelu finansowania 3. Wprowadzenie do budżetów 4. Monitorowanie	Stałe źródło finansowania (36 mies.); liczba uczelni z wdrożonym systemem (24 mies.); ciągłość programów wsparcia (30 mies.)	Długoterminowy
Finansowanie etatów psychologów i pedagogów z kompetencjami dot. osób neuroatypowych	Ogólno-systemowy	Rektor, dział HR, BON	1. Określenie potrzeb kadrowych 2. Rekrutacja 3. Szkolenia 4. Ewaluacja	Liczba etatów (6 mies.); liczba certyfikowanych specjalistów (9 mies.); satisfakcja studentów (12 mies.)	Średnioterminowy
Uruchomienie programu mobilności specjalistów między uczelniami	Ogólno-systemowy	MNiSW i/lub uczelnie partnerskie	1. Ustalenie partnerstw 2. Harmonogram wizyt 3. Ewaluacja rezultatów	Liczba wymian (12 mies.); liczba uczelni objętych programem (18 mies.)	Średnioterminowy
System monitoringu rezultatów wsparcia	Ogólno-systemowy	BON, Pełnomocnik Rektora lub inna dedykowana w uczelni jednostka wsparcia dostępności	1. Określenie wskaźników 2. Tworzenie raportów 3. Analiza trendów	Liczba raportów (6 mies.); spadek liczby rezygnacji ze studiów (12 mies.); wzrost liczby korzystających ze wsparcia (18 mies.)	Średnioterminowy
Aktualizacja przepisów prawa o szkolnictwie wyższym w zakresie potrzeb osób neuroatypowych	Prawny	MNiSW, RPO, legislatorzy	1. Opracowanie projektu zmian 2. Konsultacje społeczne 3. Wprowadzenie do ustawy	Nowelizacja ustawy (30 mies.); liczba uczelni dostosowanych do nowych regulacji (36 mies.)	Długoterminowy
Określenie minimalnych standardów i katalogu świadczeń	Prawny	MNiSW, uczelnie	1. Opracowanie standardów 2. Wdrożenie w uczelniach 3. Audyty uczelniane	Publikacja katalogu świadczeń (9 mies.); poziom zgodności uczelni ze standardem (18 mies.)	Średnioterminowy
Wprowadzenie obowiązku informacyjnego o formach pomocy	Prawny	Uczelnie, BON	1. Opracowanie polityki komunikacyjnej 2. Publikacja online i w materiałach rekrutacyjnych	Liczba uczelni z wdrożoną polityką (8 tyg.); znajomość form wsparcia wśród studentów (16 tyg.)	Krótkoterminowy

# Nauka dla Wszystkich

o dostępności kształcenia  
w szkolnictwie wyższym



Ujednoczenie standardów komunikacji, formularzy, raportowania	Standaryzacja	BON, administracja uczelni	1. Przegląd dokumentów 2. Opracowanie wzorów 3. Szkolenia kadry	Liczba ujednoczonych dokumentów (12 tyg.); poprawa ocen dostępności informacji (6 mies.)	Średnioterminowy
Utworzenie krajowej platformy wymiany dobrych praktyk	Standaryzacja	MNiSW, konferencje rektorskie, PSRP	1. Projekt IT 2. Pilotaż 3. Wdrożenie 4. Ewaluacja	Działająca platforma (9 mies.); liczba użytkowników i materiałów (12 mies.)	Średnioterminowy
Standaryzacja i przewidywalność procesu dydaktycznego	Dydaktyka	Dziekani, wykładowcy we współpracy z BON lub dedykowanym i w uczelni jednostkami wsparcia dostępności	1. Audyt harmonogramów 2. Procedury informacyjne 3. Ewaluacja studentów	Liczba skarg na dezorganizację (16 tyg.); poziom satysfakcji (6 mies.)	Krótkoterminowy
Różnorodność kanałów przekazu (materiały, nagrania, e-learning)	Dydaktyka	Dydaktycy, e-learning center, platformy dydaktyczne	1. Opracowanie wytycznych 2. Szkolenia kadry 3. Udostępnienie zasobów	Liczba kursów z nagraniami (9 mies.); dostępność materiałów przed zajęciami (6 mies.)	Średnioterminowy
Elastyczne formy zajęć i zaliczeń	Dydaktyka	Dziekani, wykładowcy	1. Ustalenie zasad elastyczności 2. Wdrożenie w regulaminy	Liczba studentów korzystających z IOS (6 mies.); spadek rezygnacji (12 mies.)	Krótkoterminowy
Wdrożenie tutorów/asystentów w studenta	Organizacyjno-administracyjny	BON, HR uczelni	1. Opracowanie funkcji 2. Rekrutacja 3. Szkolenie 4. Monitoring	Liczba asystentów (6 mies.); ocena satysfakcji studentów (9 mies.)	Średnioterminowy
Rozwój centrów wsparcia o inkluzywnej nazwie	Organizacyjno-administracyjny	Rektor, BON	1. Zmiana nazwy i wizerunku 2. Promocja 3. Ocena efektywności	Wzrost zgłoszeń do centrów (12 tyg.); pozytywny odbiór studentów (24 tyg.)	Krótkoterminowy
Tworzenie przyjaznej kultury akademickiej i promowanie <i>self-advocacy</i>	Społeczny, kulturowy	Władze uczelni, samorząd, organizacje studenckie	1. Kampanie i szkolenia 2. Wyłonienie adwokatów różnorodności	Liczba kampanii (6 mies.); liczba aktywnych adwokatów różnorodności (12 mies.)	Średnioterminowy
Dostosowanie przestrzeni uczelni (akustyka, wyciszenie, ergonomia)	Architektoniczny	Dział infrastruktury, BON	1. Audyt 2. Plan dostosowań 3. Realizacja 4. Ocena efektów	Liczba dostosowanych przestrzeni (24 mies.); pozytywne opinie studentów (30 mies.)	Długoterminowy



Uczelnia  
Łazarskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego