



**EGO S.C.
LB&E Sp. z o.o.**

**Raport końcowy z ewaluacji:
Ocena realizacji i pierwszych
efektów konkursów PO WER
Działania 3.5 „Uczelnia dostępna”
oraz „Centrum wiedzy
o dostępności”.**

Opracował zespół w składzie:

Andrzej Dziurdzik
Joanna Kwinta
Tomasz Klimczak
Natalia Krygowska Nowak
Adam Miller (koordynator badania)
Małgorzata Zub

Streszczenie

Wprowadzenie

Celem badania była ocena realizacji i pierwszych efektów inicjatyw „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”, w tym ocena trafności i użyteczności działań podjętych w ramach dofinansowanych projektów w celu zapewnienia równych możliwości udziału w procesie kształcenia na poziomie wyższym osób ze szczególnymi potrzebami.

W badaniu wykorzystano następujące metody badawcze: analiza danych zastanych, wywiady z przedstawicielami NCBR i MFIPR, beneficjentami, przedstawicielami organizacji reprezentujących osoby z niepełnosprawnościami, studentami ze szczególnymi potrzebami, ekspertami oraz badania ankietowe z beneficjentami i pracownikami uczelni objętymi działaniami szkoleniowymi, panele ekspertów.

Uczelnia dostępna

Logika programu

W ramach inicjatywy „Uczelnia dostępna” (UD) ogłoszone były 3 nabory wniosków o dofinansowanie. Uczelnie, w ramach każdej z trzech ścieżek (MINI, MIDI, MAXI) mogły otrzymać dofinansowanie na działania z zakresu dostępności w następujących obszarach: struktura organizacyjna, jednostki ds. dostępności, architektura, technologie wspierające, procedury, rodzaje wsparcia edukacyjnego, szkolenia podnoszące świadomość niepełnosprawności. Program miał charakter unikatowy w skali kraju – jako jedyny w sposób kompleksowy adresował kwestię zwiększania dostępności uczelni. Zawarto 196 umów o dofinansowanie. Całkowita wartość wspartych projektów to 672,6 mln zł przy kwocie dofinansowania wynoszącej 651,9 mln zł¹. Do końca 2021 r. została zakończona realizacja większości projektów ze ścieżki MINI (mogły one trwać maksymalnie 2 lata). Większość projektów ze ścieżek MIDI i MAXI oraz wariantu MINI+MIDI będzie się kończyć w 2023 r. Projekty w ramach „Uczelni dostępnej” były realizowane przez ponad połowę działających w Polsce szkół wyższych.

Diagnoza potrzeb i przygotowanie koncepcji projektu

Planując projekty najlepiej rozpoznano deficyty dostępności w odniesieniu do potrzeb studentów z niepełnosprawnościami (SzN) ruchowymi, wzroku i słuchu. Znacznie mniej beneficjentów dokładnie zdiagnozowało potrzeby studentów z zaburzeniami psychicznymi, somatycznymi i osób w spektrum autyzmu, dlatego opinie o dostępności dla nich należy uznać za przybliżone.

Głównymi źródłami informacji/opinii, z których korzystały uczelnie podczas dokonywania diagnozy stopnia swojej dostępności były publikacje dotyczące tematyki dostępności, badania wśród studentów z niepełnosprawnościami oraz konsultacje z osobami specjalizującymi się w tematyce dostępności. Najczęściej wskazywanym problemem był krótki czas na dokonanie oceny. Co piątej uczelni, która aplikowała o wsparcie ze ścieżki MINI lub MIDI brakowało przygotowania merytorycznego do dokonania takiej oceny.

Najczęściej wskazywanymi problemami na etapie przygotowywania wniosku aplikacyjnego były: obciążenie innymi zadaniami, które utrudniało zaangażowanie się w przygotowanie wniosku,

¹ Dane według stanu na koniec grudnia 2021 r.

zmieszczenie się w limicie cross-financingu działań oraz pogodzenie prac nad wnioskiem z cyklem funkcjonowania uczelni.

Przebieg realizacji projektów

Obciążenia administracyjne

Do najczęściej wskazywanych obciążeń administracyjnych należały: zbieranie danych osobowych uczestników Projektu (i związane z nim wprowadzanie tych danych do SL) oraz konieczność stosowania procedury konkurencyjności dla wydatków z przedziału 50 – 130 tys. zł.

Zarządzanie / problemy

Poszczególne różnice w sposobie zarządzania projektami w zależności od modelu dostępności związane są głównie ze skalą projektu, a nie różnicą w samych zadaniach. W ścieżkach MINI zadań do zrealizowania jest mniej, stąd też mniej zróżnicowany zespół projektowy niż w pozostałych modelach. Zauważalne jest również różne obciążenie obowiązkami administracyjnymi związanymi z realizacją projektów – wyraźnie wyższe w ścieżce MAXI, a najniższe w ścieżce MINI. Wykorzystywane metodyki pracy i podejścia do zarządzania projektami są natomiast takie same we wszystkich projektach. Zdecydowana większość problemów, z jakimi borykały się uczelnie na etapie realizacji projektów, polegała na przedłużającym się czasie realizacji poszczególnych działań oraz wyższym niż pierwotnie zakładano, koszcie ich realizacji.

Współpraca w ramach projektu uczelni ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami

Zarówno uczelnie, jak i podmioty partnerskie reprezentujące środowisko osób z niepełnosprawnościami, bardzo dobrze oceniają wzajemną współpracę. Pojedyncze problemy wynikały głównie z trudności komunikacyjnych między partnerami (dodatkowo wynikającymi ze specyfiki funkcjonowania podczas pandemii COVID-19).

Partnerzy wspierający uczelnie w realizacji projektów byli zaangażowani w największym stopniu w obszar konsultacji merytorycznych dotyczących realizacji działań z zakresu dostępności. Poszczególne podmioty – w zależności od ścieżki, w ramach której uczelnia realizowała projekt – były w różnym stopniu zaangażowane w realizację projektu. Podmioty towarzyszące uczelniom w ścieżkach MINI i MIDI były częściej zaangażowane w realizację szkoleń, a uczelniom w ścieżce MAXI – w promocję i realizację badań i audytów.

Efekty realizowanych projektów

Ponad połowa uczelni na obecnym etapie zrealizowała zadania z zakresu struktury organizacyjnej oraz wypracowania stosownych procedur, a prawie połowa z zakresu dostosowania procesu kształcenia do osób ze specjalnymi potrzebami. Te ostatnie dotyczyły stworzenia możliwości skorzystania ze wsparcia doradcy/konsultanta edukacyjnego lub asystenta dydaktycznego (47%) oraz zapewnienia konsultacji psychologicznej (45%). Najbardziej zaawansowane w działaniach są uczelnie realizujące ścieżkę MINI ze względu na stosunkowo krótki okres realizacji projektu w ogóle. Na ten moment wydaje się, że poziom realizacji działań z zakresu dostosowania architektonicznego nieco odstaje od pozostałych inicjatyw. Szacuje się, że działania w tym obszarze zrealizowało 20% uczelni. Biorąc pod uwagę wszystkie okoliczności, ryzyko niezrealizowania zakładanych efektów nie wydaje się zbyt wysokie.

Pierwsze efekty działań realizowanych w projektach oceniane są pozytywnie. Zdaniem kierowników projektów stanowią odpowiedź na potrzeby osób ze specjalnymi potrzebami, szczególnie tych z „widocznymi niepełnosprawnościami”. Również bardzo wysoko oceniono działania z zakresu wzmacniania kompetencji kadr. Wysoko i bardzo wysoko przydatność szkoleń oceniło 83% wszystkich uczestników. Częściej niż przed szkoleniem w roku akademickim 2021/2022 pracownicy uczelni dopasowywali sposób komunikacji i dostosowywali proces kształcenia do indywidualnych potrzeb studentów (ok. 25%).

Wśród nieplanowanych dodatkowych efektów pozytywnych pojawiły się przede wszystkim korzyści w postaci większej otwartości środowiska akademickiego na kwestie z obszaru dostępności dla studentów z niepełnosprawnościami oraz dodatkowa wiedza o potrzebach osób z niepełnosprawnościami. Ważnym efektem nieplanowanym było nowe doświadczenie współpracy w partnerstwie z przedstawicielem organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami oraz zdobycie dodatkowej wiedzy i kompetencji z zakresu realizacji projektów. Otwartość uczelni potwierdzają także ich dalsze plany związane z inwestowaniem środków własnych w działania z zakresu dostępności oraz zainteresowaniem aplikowaniem o kolejne środki zewnętrzne w celu zwiększania dostępności na uczelniach.

Ocena stopnia dostosowania uczelni do faktycznych potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami

Według deklaracji przedstawicieli uczelni, do obszarów, w których obecnie dostępność jest największa, należy m. in. możliwość skorzystania z pomocy asystenta SzN, dostępność stron internetowych i dostosowanie egzaminów. W najmniejszym stopniu osiągnięto dostępność infrastruktury, w tym dostosowaną architekturę, oznaczenia, oświetlenie, nagłośnienie, pętle indukcyjne i strefy wypoczynku. Taki rozkład odpowiedzi wynika co najmniej z dwóch przyczyn: limitu cross-finansingu ograniczającego skalę inwestycji w infrastrukturę oraz z faktu, że beneficjenci mieli najlepiej rozpoznane deficyty właśnie w wyżej wymienionych obszarach.

Część nauczycieli akademickich stosuje indywidualizację kształcenia np. dostosowuje sposób komunikacji, rodzaj zadań czy czas ich wykonania do specjalnych potrzeb SzN, ale są to praktyki nie dość rozpowszechnione. Ich upowszechnienie jest utrudnione przez bariery świadomościowe, niedostatek publikacji i kursów akademickich nt. metodyki edukacji włączającej w kształceniu dorosłych oraz bariery świadomościowe. Także procedury dotyczące dostosowania egzaminów lub zaliczeń są zróżnicowane i niepełne. Dotyczą raczej zmiany formy niż uelastycznienia terminów ich przeprowadzania lub zasad warunkowego wpisu na kolejny rok akademicki.

Do najważniejszych zmian w życiu społeczno-gospodarczym, mających znaczenie dla planowania przyszłego wsparcia, należą: wzrost zdolności organizacyjnej, kompetencyjnej i technicznej uczelni i nauczycieli akademickich do prowadzenia edukacji zdalnej i oczekiwanie tej formy przez część SzN oraz spodziewany wzrost udziału SzN wśród ogółu studentów, zwłaszcza osób z zaburzeniami psychicznymi i osób w spektrum autyzmu.

Ocena trafności wsparcia

Ocena zaproponowanych ścieżek

Zaproponowany w trzech edycjach konkursów podział na ścieżki sprawdził się jako narzędzie samooceny poziomu dostępności uczelni i dywersyfikowania wartości wsparcia względem dotychczasowej aktywności na tym polu. Równocześnie ich dalsze utrzymywanie (a kolejnych naborach) w odniesieniu do uczelni będących beneficjentami „Uczelni dostępnej” wymagałoby opracowania zupełnie nowych kryteriów przypisywania do poszczególnych ścieżek. Beneficjenci, po zrealizowaniu projektów, będą spełniali zdecydowaną większość dotychczas stosowanych kryteriów. Z uwagi na pewne „zatarcie granic” między uczelniami, jeżeli chodzi o ich aktywność związaną z podnoszeniem dostępności, nowe kryteria musiałyby mieć bardziej jakościowy charakter, co wyklucza dokonywanie samooceny. Ponadto, 64% beneficjentów oczekuje rezygnacji ze ścieżek.

Każdej ścieżce towarzyszyła maksymalna kwota dofinansowania, o jaką mogła wnioskować uczelnia. Oczekiwania beneficjentów są zróżnicowane: ponad 70% beneficjentów oczekuje wzrostu maksymalnej wartości projektu w ścieżce, z której korzystała. Równocześnie aż 86% beneficjentów oczekuje podniesienia 30% limitu na inwestycje w środki trwałe. 60% ankietowanych chciałoby wydłużenia czasu realizacji projektów.

Ocena trafności działań do potrzeb kadry i studentów

Część badanych studentów z niepełnosprawnościami nie miała specjalnych potrzeb edukacyjnych były one zaspokojone poza projektem lub działania w projekcie ich nie dotyczyły (np. z powodu niekorzystania z danego budynku). Studenci dostrzegali zwłaszcza poprawę dostępności architektonicznej. Oceniając podejście nauczycieli akademickich, nie zauważali, by się ono zmieniało, ale też zwykle uważali je za pozytywne. Nie mieli jednak wystarczającej wiedzy, by w pełni ocenić trafność działań.

Wystąpiła dodatnia zależność pomiędzy pogłębioną oceną stanu dostępności na wejściu (w tym np. z udziałem studentów i partnerów), a aktualnym poziomem zapewnienia dostępności w kilku obszarach, zwłaszcza nieobjętych infrastrukturą.

Jeżeli chodzi o uświadamiane potrzeby kadry, to najwięcej pracowników chciało zdobyć podstawową wiedzę o niepełnosprawnościach i kompetencje do współpracy z SzN. Wymienione potrzeby zostały zaspokojone przez szkolenia. Pracownicy dydaktyczni chcieli też podwyższyć swoje kompetencje w obszarze pracy ze studentami w spektrum autyzmu, z zaburzeniami psychicznymi i kompetencje z zakresu edukacji włączającej, jednak szkolenia znacznie słabiej odpowiedziały na te potrzeby.

Kluczowe rekomendacje

- Rezygnacja z podziału na ścieżki w odniesieniu do dotychczasowych beneficjentów „Uczelni dostępnej” oraz utrzymanie podziału w przypadku uczelni stanowiących nowych wnioskodawców;
- Zniesienie limitów wsparcia o jakie będą mogli się ubiegać dotychczasowi beneficjenci „Uczelni dostępnej” oraz zwiększenie limitów w przypadku uczelni będących nowymi wnioskodawcami;
- Obowiązkowe uwzględnienie potrzeb studentów ze wszystkimi rodzajami niepełnosprawności w ocenie dostępności na wejściu połączonej z diagnozą;
- Zachęcanie beneficjentów do tego, by w projektach wysoki priorytet miała indywidualizacja kształcenia/edukacja włączająca, w tym działania świadomościowe dla kadry kierowniczej;
- Zachęcanie beneficjentów do tego, by wzmacniali partycypację studentów z niepełnosprawnościami w procesach podejmowania dotyczących ich decyzji.

Centrum wiedzy o dostępności

Logika programu

Przesłanką interwencji w konkursie na „Centrum wiedzy o dostępności” (CWD) jest brak powszechnej wiedzy na temat aspektów technicznych i technologicznych warunkujących dostępność produktów i usług dla osób o szczególnych potrzebach. Identyfikuje się kluczowe znaczenie projektowania uniwersalnego dla zmiany tej sytuacji. Centra wiedzy o dostępności mają za zadanie gromadzenie, tworzenie i udostępnianie wiedzy z zakresu projektowania uniwersalnego, specyficznej dla danej branży.

Konkurs

Warunki konkursu były adekwatne do założeń interwencji i jej logiki. Wybór 5 „branż” konkursu na CWD, tj. Architektury, urbanistyki i budownictwa, Transportu i mobilności, Cyfryzacji i komunikacji, Designu i przedmiotów codziennego użytku oraz Zdrowia, jest trafny z punktu widzenia roli, jaką CWD mają odgrywać na uczelniach i priorytetów programu Dostępność Plus. Wśród obszarów specjalizacji CWD brakuje obszaru „Edukacja” i „Żywność”.

Konkurs miał charakter pilotażu przed właściwą interwencją w zakresie CWD. Istnieje potencjał do uruchamiania kolejnych CWD na uczelniach, ale jest on nierównomierny zarówno pod względem branżowym, jak i geograficznym.

Efekty

Projekty CWD są na wczesnym etapie realizacji. Obecnie tworzone są warunki umożliwiające pełnienie przez CWD zakładanej roli. Nie zidentyfikowano żadnych obszarów, w których realizujący projekty sygnalizowałyby rozbieżność pomiędzy zamierzeniami a realnie pełnioną przez CWD rolą w funkcjonowaniu uczelni.

Dotychczasowe doświadczenia w realizacji projektów w sformalizowanej współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami zostały ocenione pozytywnie. Zidentyfikowanych zostało kilka dobrych praktyk w tym zakresie. Warto rozważyć w przyszłości wypracowanie standardu takiej współpracy, który wykorzystywany byłby w przyszłych konkursach.

Pozytywnie oceniono także zastosowany model pracy w partnerstwie. Odnotowana została zwiększona wartość dodana projektów, powiązana głównie z interdyscyplinarnym składem partnerstw, synergią wynikającą z charakterystyki i relacji pomiędzy partnerami oraz przyjętymi modelami działania.

Kluczowe rekomendacje

- Zachowanie podziału na obszary tematyczne. Rozszerzenie katalogu obszarów tematycznych w konkursie na CWD o „Edukację” oraz rozszerzenie obszaru tematycznego „Zdrowie” o „Żywność”;
- Wskazanie w kategoriach dopuszczalnych działań i kosztów możliwości tworzenia laboratoriów/centrów demonstracyjnych wyposażonych w specjalistyczny sprzęt pozwalający na eksperymentowanie w zakresie projektowania uniwersalnego.

Summary

Introduction

The objective of the study was to assess the implementation and initial results of the initiatives "Accessible University" and "Knowledge Centres on Accessibility", including an assessment of the relevance and usefulness of activities undertaken as part of the co-financed projects targeting equal opportunities in the process of higher education for people with special needs.

Research involved the use of the following methods: desk research; interviews with representatives of the National Centre for Research and Development (NCRD) and Ministry of Development Funds and Regional Policy, beneficiaries, organisations representing people with disabilities, students with special needs, experts; as well as surveys of beneficiaries and staff of universities involved in training actions and expert panels.

Accessible University

Programme logic

Three calls for proposals were announced under the "Accessible University" (AU) initiative. Universities, under all three roadmaps (MINI, MIDI, MAXI), could obtain co-financing for accessibility actions involving the following areas: organisational structure, accessibility units, architecture, supporting technologies, procedures, educational supports, disability awareness training. The programme was unique nationally - being the only programme to comprehensively address the issue of increasing the accessibility of universities. 196 co-financing contracts were signed - more than half of Polish universities were provided with support. Total value of supported projects is 672.6 MPLN, with 651.9 MPLN of co-financing². As of end of 2021 most of the MINI roadmap projects have been finalised (their maximum periods of implementation were 2 years). Most of the projects under the MIDI and MAXI as well as the MINI+MIDI variant roadmaps will end in 2023. Projects under "Accessible University" were implemented by over half of the universities operating in Poland.

Needs diagnosis and development of project concept

When planning the projects, accessibility deficits in relation to the needs of students with motor, sight and hearing disabilities were best identified. Significantly fewer beneficiaries accurately diagnosed the needs of students with mental and somatic disorders, and of people on the autism spectrum, therefore opinions about accessibility for these groups should be considered with caution.

The main sources of information / opinions used by universities when diagnosing the degree of their accessibility were publications on accessibility, research among students with disabilities and consultations with people specialising in accessibility. The most frequently mentioned issue was the short time available to complete the assessment. Every fifth university that applied for support from the MINI or MIDI path lacked core capabilities necessary to prepare such an assessment.

The most frequently indicated issues at the stage of preparing the project proposals were: involvement with other tasks, which made it difficult to engage in the preparation of the project proposal; staying within the limit for cross-financing; and reconciling the work on the project proposal with the cycle of the university's operations.

² Data as at the end December 2021.

Project implementation

Administrative burdens

The most frequently indicated administrative burdens included: collecting personal data of project participants (and the related introduction of this data to the SL database) and the need to apply the competitive procedure for procurement in the range of 50k - 130k PLN.

Management / issues

Specific differences in the way projects are managed depending on the accessibility model are mainly related to the scale of the projects, not any differences in the activities themselves. There are fewer activities to be carried out under the MINI roadmap, hence a less diverse project team than under the other models. There are also noticeable differences in administrative duties related to the implementation of projects - clearly higher under the MAXI roadmap, and lowest under the MINI roadmap. The applied methods of work and approaches to project management are the same in all projects. The vast majority of issues faced by universities at the project implementation stage involved protracted implementation of individual activities and the higher than originally assumed costs of their implementation.

Cooperation under the university's project with the community of people with disabilities

Both the universities and their partner organisations representing the community of people with disabilities assess their mutual cooperation very positively. Limited issues resulted mainly from communication difficulties between partners (additionally resulting from the specificity of operations during the COVID-19 pandemic).

Partners supporting universities in the implementation of projects were to the greatest extent involved in providing substantive consultations regarding the implementation of activities in the field of accessibility. Individual entities - depending on the roadmap under which the university carried out the project - were involved in project implementation to a different extent. Entities supporting universities under the MINI and MIDI roadmaps were more often involved in the implementation of trainings, and those under the MAXI roadmap - in promotion and implementation of research and audits.

Results of implemented projects

At the present stage, more than half of the universities have completed actions in the field of organisational structuring and in developing appropriate procedures, and almost half in the field of adapting the education process to people with special needs with respect to the possibility of using the support of an educational advisor / consultant or teaching assistant (47%) and providing psychological consultations (45%). At this moment it seems that the level of implementation of activities in the field of architectural adaptation has somewhat fallen behind the other actions. It is estimated that 20% of universities have implemented activities in this area. Universities implementing the MINI roadmap are most advanced in their activities, due to the relatively short duration of the projects in general. Taking into account all the circumstances, the risk of not achieving the planned results does not seem too high.

The first effects of activities carried out in the projects are assessed positively - according to the project managers, they respond to the needs of people with special needs, especially those with "visible disabilities". Activities in the field of strengthening the competencies of staff were also rated very highly. 83% of all participants rated the training provided as highly and very highly useful. More often than before the training in the academic year 2021/2022, university employees adjusted the method of communication and adjusted the education process to the individual needs of students (approx. 25%).

Among unplanned additional positive impacts primarily one notes the benefit of greater openness of the academic community to issues in the area of accessibility for students with disabilities, and of additional knowledge about the needs of people with disabilities. An important unplanned effect came in the form of new experience in cooperation in partnership with representatives of organisations working for people with disabilities, and in the acquisition of additional knowledge and competencies in the field of project implementation. The receptiveness of universities is also confirmed by their further plans related to investing their own funds in activities in the field of accessibility and their interest in applying for further external financing in order to increase accessibility at universities.

Assessment of the degree to which universities have adapted to the real needs of people with special needs

According to the declarations of university representatives, the areas where accessibility is currently the highest involve, among others, access to assistants of students with disabilities, website accessibility and adjusted examination forms. Infrastructure accessibility scored lowest, including adapted architecture, signage, lighting, sound systems, induction loops and relaxation zones. Such a distribution of responses results from at least two factors: the cross-financing ceiling limiting the scale of investments in infrastructure, and the fact that the beneficiaries had best identified deficits in the above-mentioned areas. Some academic teachers individualise the education process, e.g. they adjust methods of communication, the type of tasks or the time of their execution to the special needs of students with disabilities, but these practices are not adequately widespread. Their dissemination is hampered by awareness barriers, insufficient access to publications and academic courses on the methodology of inclusive education in adult learning, and awareness barriers. The procedures for adjusting examinations or course crediting are also varied and incomplete. They relate to changes in form rather than making their timing or the rules of conditional registration for the next academic year more flexible.

The most important socio-economic changes that are important for planning future support include: increased organisational, competency based and technical capacities of universities and academic teachers for conducting remote education, and the expectations among a part of the students with disabilities that this form will be available; and the expected increase in the share of students with disabilities among all students, especially people with mental disorders and people on the autism spectrum.

Assessment of the relevance of support

Assessment of the roadmaps

The roadmaps proposed in the three editions of the calls for proposals have proven to be a valuable tool for self-assessment of the level of university accessibility and for diversification of the value of support in relation to the current levels of activity in this field. At the same time, their further use (under subsequent calls) in relation to universities that are beneficiaries of the "Accessible University" scheme would require the development of completely new criteria for assigning to specific roadmaps. Beneficiaries, after implementing their current projects, will meet the vast majority of the criteria used so far. Due to a degree of 'blurring of boundaries' between universities in terms of their activity related to increasing accessibility, the new criteria would have to be more qualitative, which excludes self-assessment. Moreover, 64% of beneficiaries expect that the roadmaps will not be used in the future.

Each roadmap was assigned a maximum amount of funding that a university could apply for. The expectations of the beneficiaries are varied: over 70% of the beneficiaries expect an increase in the maximum value of the project under their current roadmap. At the same time, as many as 86% of beneficiaries expect the 30% limit for investments in fixed assets to be raised. 60% of respondents would like to extend the duration of their projects.

Assessment of the relevance of actions to the needs of staff and students

Some of the surveyed students with disabilities did not have any special educational needs - their needs were met outside the project, or the activities in the project did not apply to them, e.g. due to them not using a particular building. Students noticed in particular the improvement in architectural accessibility. When assessing approaches taken by academic teachers, they did not notice that these were changing, but also usually considered them positively. However, they did not have enough knowledge to fully assess the relevance of the actions.

There was a positive correlation between the in-depth assessment of the accessibility status at entrance (including, for example, with the participation of students and partners), and the current level of accessibility in several areas, especially those not related to infrastructure. When it comes to the awareness of needs among the staff, the greatest number of employees wanted to acquire basic knowledge about disabilities and competencies required to cooperate with students with disabilities. These needs were met through training. The teaching staff also wanted to increase their competencies in the area of working with students on the autism spectrum, with mental disorders and competencies in the field of inclusive education, however the training provided responded to a much lesser degree to these needs.

Key recommendations

- Resignation from the division into roadmaps in relation to current beneficiaries of the "Accessible University" scheme and maintaining the division in the case of new project promoters;
- Lifting existing support ceilings for which current beneficiaries of the "Accessible University" scheme will be able to apply and increasing the ceilings in the case of new project promoters;
- Obligatory review of the needs of students with all types of disabilities in the assessment of accessibility at project entrance combined with the diagnosis;
- Encourage beneficiaries to prioritize individualisation of education / inclusive education in projects, including awareness-raising activities for managers;

- Encourage beneficiaries to strengthen the participation of students with disabilities in decision-making processes.

Knowledge Centres on Accessibility

Programme logic

The premise of the intervention under the call for proposals for Knowledge Centres on Accessibility (KCA) is the lack of common knowledge about the technical and technological aspects that determine the accessibility of products and services for people with special needs. The key role of universal design in changing this situation is identified. Knowledge Centres on Accessibility are designed to collect, create, and share industry-specific universal design knowledge.

Call for proposals

The terms and conditions under the call were appropriate given the intervention's design and logic. The selection of 5 "industries" for the KCA call for proposals - i.e. Architecture, urban planning and construction; Transport and mobility; Digitisation and communications; Design and objects of everyday use; and Health - is appropriate in terms of the role KCAs are expected to play in universities and of the priorities of the Accessibility Plus programme. Missing among the KCA areas of specialisation are "Education" and "Food".

The call was a pilot for the actual KCA intervention. There is potential for launching more KCAs at universities, but it is uneven both in terms of industry and geography.

Results

KCA projects are at an early stage of implementation. Conditions are currently being created which will allow them to take up their planned roles. No areas have been identified, in which project implementers would signal any discrepancies between plans and the actual role played by KCAs in the operations of the university.

The experience gained so far in the implementation of projects in formalised cooperation with the community of people with disabilities has been assessed positively. Several good practices have been identified in this regard. In the future it is worth considering to develop a standard for such cooperation that would be used in further calls for proposals.

The model of working in partnership was also assessed positively. Increased added value of the projects was noted, mainly related to the interdisciplinary composition of partnerships, synergy resulting from the characteristics and relations between partners and the adopted operating models.

Key recommendations

- Maintaining the division into thematic areas. Extending the catalogue of thematic areas in the KCA calls for proposals to include "Education" and extending the thematic area of "Health" to cover "Food";
- Indication, in terms of eligible activities and costs, of the possibility of creating laboratories / demonstration centres equipped with specialised equipment allowing for experimenting in the field of universal design.

Wykaz skrótów i skrótowców

Tabela 1 Wykaz skrótów

Skrót	Rozwinięcie
CWD	Centrum wiedzy o dostępności
NCBR	Narodowe Centrum Badań i Rozwoju
BON	Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami
CIOP	Centralny Instytut Ochrony Pracy
EFS	Europejski Fundusz Społeczny
FB	Facebook
FERS	Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego
GUS	Główny Urząd Statystyczny
KRASP	Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich
MAXI	Ścieżka dla uczelni wiodących we wdrażaniu idei dostępności. W tej ścieżce kwota dofinansowania nie mogła przekraczać 15 milionów złotych, a czas realizacji projektu czterech lat
MEiN	Ministerstwo Edukacji i Nauki
MFiPR	Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej
MIDI	Ścieżka dla uczelni, które podejmowały działania z zakresu zwiększania dostępności, w tym m.in. powołały osobę lub jednostkę organizacyjną zajmującą się dostępnością, posiadała ona regulamin działania, a w oficjalnych dokumentach uczelni znajdował się zapis o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnościami w dostępie do edukacji. W tej ścieżce kwota dofinansowania nie mogła przekraczać 4 milionów złotych, a czas realizacji projektu czterech lat ³
MINI	Ścieżka dla uczelni, które dotychczas nie podejmowały działań z zakresu zwiększania dostępności lub podejmowały je w bardzo ograniczonym zakresie. W tej ścieżce kwota dofinansowania nie mogła przekraczać 1 miliona złotych a czas realizacji projektu dwóch lat
Modele	Modele wsparcia uczelni w celu zwiększenia ich dostępności dla osób z niepełnosprawnościami
NIK	Najwyższa Izba Kontroli
OPZ	Opis przedmiotu zamówienia
OzN	Osoba z niepełnosprawnością
PD+	Program Dostępność plus
PFRON	Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych
PO WER	Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój
PZN	Polski Związek Niewidomych
PZP	Prawo zamówień publicznych
RPO	Rzecznik Praw Obywatelskich
SJM	System językowo-migowy
SL	System SL2014
SPE	Specjalne potrzeby edukacyjne
SzN	Studenci z niepełnosprawnościami
UD	Uczelnia dostępna – ogłaszane przez NCBR w ramach działania 3.5 PO WER nabory ⁴ , których przedmiotem było finansowanie działań mających na celu likwidację barier w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym
WoD	Wniosek o dofinansowanie

Źródło: opracowanie własne

³ W dwóch pierwszych naborach „Uczelni dostępnej” możliwa była realizacja ścieżek MINI i MIDI w jednym projekcie.

⁴ POWR.03.05.00-IP.08-00-DOS/19, POWR.03.05.00-IP.08-00-DOS/20, POWR.03.05.00-IP.08-00-DOS/21.



Spis treści

Streszczenie.....	2
Summary.....	7
Wykaz skrótów i skrótowców	12
1 Wprowadzenie	15
1.1 Kontekst problematyki badania.....	15
1.2 Cel badania.....	16
1.3 Metody i techniki badawcze	16
1.4 Próby	18
2 Wyniki ewaluacji – konkurs „Uczelnia dostępna”	19
2.1 Logika programu ukierunkowanego na podnoszenie dostępności uczelni	20
2.2 Zapewnianie dostępności przed realizacją projektów.....	20
2.2.1 Wyzwania w zapewnianiu dostępności.....	20
2.2.2 Działania podejmowane przed projektami i stan dostępności na wejściu	22
2.2.3 Znaczenie podejmowanych działań w zakresie dostępności	26
2.2.4 Diagnoza potrzeb i przygotowanie koncepcji projektu.....	29
2.3 Przebieg realizacji projektów	37
2.3.1 Zarządzanie projektem.....	37
2.3.2 Ocena współpracy w ramach projektu uczelni ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami	42
2.4 Efekty realizowanych projektów.....	46
2.4.1 Stopień osiągnięcia wskaźników	46
2.4.2 Dodatkowe efekty realizacji projektów w obszarze dostępności	57
2.5 Aktualne potrzeby i wyzwania	60
2.5.1 Aktualny stan dostępności uczelni i zapotrzebowanie na dalsze działania	60
2.5.2 Nowe zjawiska istotne dla programowania interwencji.....	65
2.5.3 Zasadność wprowadzenia zmian do standardów dostępności lub do praktyki ich stosowania.....	67
2.6 Ocena trafności wsparcia	69
2.6.1 Ocena trafności zakresu wsparcia przewidzianego w ramach poszczególnych ścieżek	69
2.6.2 Ocena trafności zrealizowanych działań w dopasowanych do potrzeb studentów z niepełnosprawnościami	76
2.6.3 Ocena trafności działań zrealizowanych w projektach do potrzeb kadry uczelni.....	78
3 Wyniki ewaluacji – konkurs „Centrum wiedzy o dostępności”	83
3.1 Logika programu ukierunkowanego na upowszechnianie wiedzy o dostępności.....	83
3.2 Konkurs i dotychczasowe efekty programu.....	84
3.3 Potencjał uczelni do tworzenia CWD	87
3.4 Podział na obszary tematyczne.....	89

3.5	Obszar tematyczny - zdrowie.....	92
3.6	Plany i dotychczasowe doświadczenia w sformalizowanej współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami.....	95
3.7	Wartość dodana pracy w partnerstwie	96
4	Tabela rekomendacji	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.

1 Wprowadzenie

1.1 Kontekst problematyki badania

Polska Konstytucja w art. 70 przyznaje każdemu prawo do nauki oraz zobowiązuje władze publiczne do zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Polska ratyfikując Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych, uznała prawo osób z niepełnosprawnościami do edukacji i zobowiązała się zapewnić system umożliwiający włączenie na wszystkich poziomach kształcenia bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi. Zapewniła także dostęp tym osobom do powszechnego szkolnictwa wyższego bez dyskryminacji i na zasadzie równości z innymi. W roku 2011 przeprowadzono nowelizację ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, zgodnie z którą stworzenie osobom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych uczyniono jednym z podstawowych zadań uczelni.

Zgodnie z danymi zaprezentowanymi w opracowaniu Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO) „Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami”⁵ jedynie 9,1% osób z niepełnosprawnościami osiąga wykształcenie wyższe. Dla porównania, wśród osób sprawnych odsetek ten wynosi 25,8⁶. Odsetek studentów z niepełnosprawnościami jest znikomy (1,8%). Jedną z przyczyn takiej sytuacji jest ograniczona dostępność uczelni dla osób z niepełnosprawnościami. W opracowaniu RPO wskazano m.in. na następujące problemy związane z funkcjonowaniem OzN na uczelniach:

- Stereotypowe postrzeganie niepełnosprawności i niska wiedza na temat potrzeb studentów z niepełnosprawnościami ze strony pracowników uczelni i studentów;
- Bariery architektoniczne;
- Niedostosowanie materiałów dydaktycznych;
- Niedostosowanie obowiązujących na uczelniach regulaminów studiowania do potrzeb OzN;
- Niedostosowanie metod i form komunikacji do specjalnych potrzeb OzN;
- Niedostateczne wyposażenie uczelni w technologie wspierające;
- Niska wiedza przedstawicieli uczelni na temat zasad projektowania uniwersalnego;
- Brak Biur ds. osób z niepełnosprawnościami na części uczelni.

W przyjętym w 2018 r. rządowym programie Dostępność Plus wskazano, że warunki kształcenia uczniów i studentów z niepełnosprawnościami zmieniają się na lepsze. Tempo zmian jest oceniane jednak jako niewystarczające. Dla utrzymania pozytywnego trendu i stworzenia studentom z niepełnosprawnościami prawdziwie równych szans, konieczne jest stworzenie warunków architektonicznych, komunikacyjnych, ale także pokonywanie barier o charakterze mentalnym w społeczności akademickiej.

W odpowiedzi na zdiagnozowane wyzwania dotyczące kształcenia na studiach osób z niepełnosprawnościami w programie Dostępność Plus przewidziano realizację m.in. następujących działań:

⁵ Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami; Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich; Warszawa 2015 r.

⁶ Dane dotyczą roku 2013.

- Działanie 12 „Studia bez barier” polegające na zorganizowaniu konkursu, w którym uczelnie otrzymają środki na likwidację barier w dostępie do edukacji;
- Działanie 31 „Centra wiedzy projektowania uniwersalnego”, w ramach którego założono wypracowanie przez jednostki naukowe we współpracy z przedsiębiorcami wiedzy niezbędnej do dostosowania produktów czy usług do oczekiwań odbiorców o różnych potrzebach oraz pogłębianie wiedzy przedstawicieli uczelni w zakresie zasad projektowania uniwersalnego.

Działania te zrealizowano uruchamiając w ramach Działania 3.5 PO WER inicjatywy „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”.

1.2 Cel badania

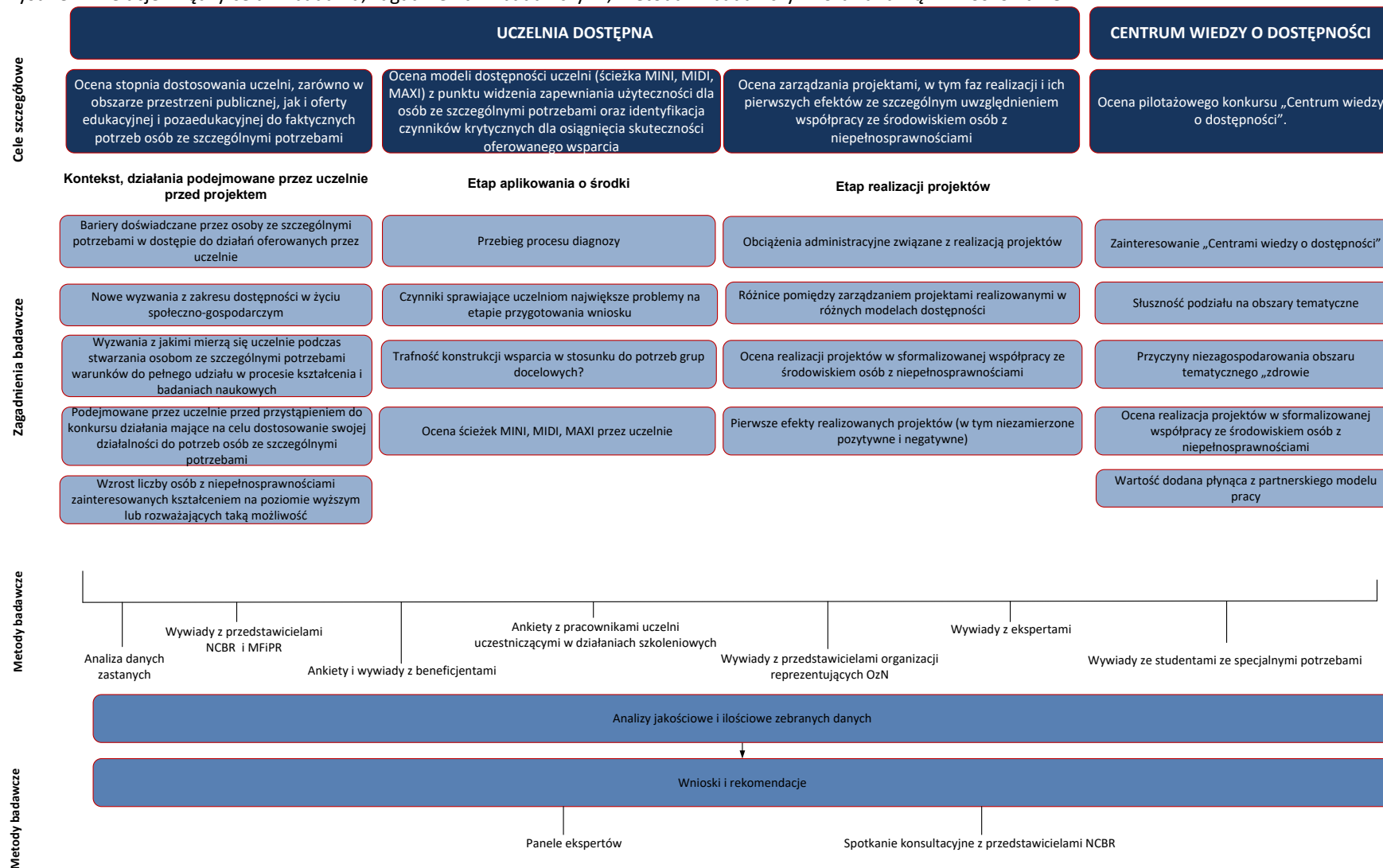
Celem badania była ocena realizacji i pierwszych efektów inicjatyw „Uczelnia dostępna” oraz „Centrum wiedzy o dostępności”, w tym ocena trafności i użyteczności działań podjętych w ramach dofinansowanych projektów w celu zapewnienia równych możliwości udziału w procesie kształcenia na poziomie wyższym osób ze szczególnymi potrzebami. Do celów szczegółowych badania należały:

- cel szczegółowy 1: Ocena stopnia dostosowania uczelni, zarówno w obszarze przestrzeni publicznej, jak i oferty edukacyjnej i pozaedukacyjnej do faktycznych potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami;
- cel szczegółowy 2: Ocena zarządzania projektami, w tym faz realizacji i ich pierwszych efektów ze szczególnym uwzględnieniem współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami;
- cel szczegółowy 3: Ocena modeli dostępności uczelni (ścieżka MINI, MIDI, MAXI) z punktu widzenia zapewniania użyteczności dla osób ze szczególnymi potrzebami oraz identyfikacja czynników krytycznych dla osiągnięcia skuteczności oferowanego wsparcia;
- cel szczegółowy 4: Ocena pilotażowego konkursu „Centrum wiedzy o dostępności”.

1.3 Metody i techniki badawcze

Zgodnie z brzmieniem celów szczegółowych badanie podzielono na dwie ścieżki. Pierwsza dotyczyła naborów w ramach „Uczelni dostępnej” i adresowano w jej ramach cele szczegółowe 1, 2 i 3. Druga poświęcona była konkursowi „Centrum wiedzy o dostępności” i adresowała czwarty cel szczegółowy. W ramach celów 1 – 3 przyjęto tzw. procesowy model analizy, który znalazł swoje odzwierciedlenie zarówno w konstrukcji narzędzi badawczych, jak i narracji raportu. Polegał on na diagnozowaniu w pierwszej kolejności sytuacji uczelni w zakresie dostępności przed realizacją projektu, a następnie analizie samego projektu począwszy od momentu aplikowania, poprzez realizację, a na efektach skończywszy. W przypadku CWD, z uwagi na treść sformułowanych przez Zamawiającego pytań badawczych, większą uwagę poświęcono analizie warunków aplikowania i realizacji projektów. Na poniższym schemacie (rysunek 1) przedstawiono najważniejsze relacje między celami badania, zagadnieniami badawczymi, metodami badawczymi oraz analizą i wnioskowaniem. Pełen opis metodyki badania znajduje się w raporcie metodologicznym.

Rysunek 1 Relacje między celami badania, zagadnieniami badawczymi, metodami badawczymi oraz analizą i wnioskowaniem



Źródło: opracowanie własne



Badanie finansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój

1.4 Próby

W tabeli 2 przedstawiono zestawienie zbiorcze dotyczące zrealizowanych prób badawczych w przypadku metod ilościowych i jakościowych.

Tabela 2. Informacje o zrealizowanych w badaniu próbach badawczych

Typ respondenta	Metoda	Wielkość próby
Przedstawiciele NCBR (koordynator programu, opiekunowie projektów)	Wywiad indywidualny ⁷	4
Przedstawiciel Programu „Dostępność Plus”	Wywiad indywidualny	1
Beneficjenci naborów „Uczelnia dostępna” (kierownicy projektów)	Ankieta CAWI/CATI	147 z populacji liczącej 196 podmiotów (75% stopień zwrotu)
Beneficjenci naborów „Uczelnia dostępna” (kierownicy projektów)	Wywiad indywidualny	8
Beneficjenci naboru „Centrum wiedzy o dostępności” (kierownicy projektów)	Wywiad indywidualny	4
Przedstawiciele uczelni medycznych, które nie ubiegały się o dofinansowanie projektu w obszarze „Centrum wiedzy o dostępności”	Wywiad indywidualny	2
Przedstawiciele organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami, będący przedstawicielami środowiska i będący w sformalizowanej współpracy ramach realizowanych projektów	Wywiad indywidualny	8
Studenci ze specjalnymi potrzebami	Wywiad indywidualny	24
Pracownicy uczelni objęci działaniami szkoleniowymi	Ankieta CAWI	622 (12% stopień zwrotu)
Autorzy opracowania „Modele wsparcia uczelni w celu zwiększenia ich dostępności dla osób z niepełnosprawnościami”	Wywiad indywidualny	3

Źródło: opracowanie własne

Dodatkowo w badaniu zrealizowano 2 panele ekspertów – jeden poświęcony „Uczelni dostępnej”, a drugi „Centrum wiedzy o dostępności”. W pierwszym wzięło udział 25 osób – przedstawiciele NCBR, beneficjenci inicjatywy, organizacje reprezentujące OzN, autorzy modeli oraz przedstawiciel MFIPR. W drugim wzięło udział pięciu ekspertów ds. dostępności oraz pięciu przedstawicieli NCBR.

⁷ Wszystkie wywiady były prowadzone z wykorzystaniem technik zdalnych.

2 Wyniki ewaluacji – konkurs „Uczelnia dostępna”

Podsumowanie z najważniejszymi wnioskami

- Jakość części diagnoz dotyczących oceny dostępności uczelni przed złożeniem wniosku o dofinansowanie nie była satysfakcjonująca. Wynikało to m.in. z braku przeprowadzenia jakichkolwiek badań (ilościowych i jakościowych) wśród studentów z niepełnosprawnościami. Problemem mógł być też zbyt krótki czas na dokonanie oceny oraz brak przygotowania merytorycznego części uczelni w tym obszarze;
- Beneficjenci najlepiej rozpoznali potrzeby tych studentów, którzy potrzebują dostępności infrastruktury i technologii wspierających. W tych też obszarach widzą największe deficyty, nawet mimo realizacji projektów;
- Wiedza na uczelniach o tym, czy wśród studentów są osoby z zaburzeniami psychicznymi, w spektrum autyzmu lub z „niewidocznymi” niepełnosprawnościami fizycznymi jest dalece niepełna, a ich potrzeby – słabo rozpoznane i zaspokajane. Jak wynika z analiz i prognoz Ministerstwa Zdrowia oraz Najwyższej Izby Kontroli, udział tych studentów wzrasta i będzie wzrastać w kolejnych latach;
- Do najczęściej wskazywanych obciążeń administracyjnych na etapie realizacji projektu należały: zbieranie danych osobowych uczestników Projektu (i związane z nim wprowadzanie tych danych do SL) oraz konieczność stosowania procedury konkurencyjności dla wydatków z przedziału 50 – 130 tys. zł. Główne problemy na etapie realizacji projektów to przedłużający się czas oraz wyższy niż pierwotnie zakładano koszt realizacji poszczególnych działań;
- Zarówno uczelnie, jak i podmioty partnerskie reprezentujące środowisko osób z niepełnosprawnościami bardzo dobrze oceniają wzajemną współpracę i nie wskazują na żadne problemy wynikające z tej współpracy. Partnerzy wspierający uczelnie w realizacji projektów angażują się w największym stopniu w obszar konsultacji merytorycznych dotyczących realizacji działań z zakresu dostępności oraz wsparcie w organizacji szkoleń dla kadry uczelni;
- Zarówno kluczowe wskaźniki produktu, jak i rezultatu realizowane są na odpowiednim poziomie względem zaawansowania realizacyjnego projektów;
- Działania podejmowane w projektach oceniane są w zdecydowanej większości pozytywnie, zarówno przez kadry uczelni, jak i studentów ze specjalnymi potrzebami;
- Najważniejszym efektem dodatkowym realizacji projektów jest większa otwartość środowiska akademickiego na działania z zakresu dostępności dla studentów z niepełnosprawnościami. Uczelnie planują kontynuować działania z tego obszaru zarówno ze środków własnych, jak i przy wsparciu środków zewnętrznych;
- Ścieżki sprawdziły się jako narzędzie samooceny poziomu dostępności uczelni i dywersyfikacji wartości wsparcia od dotychczasowej aktywności na tym polu. Równocześnie ich dalsze utrzymywanie w odniesieniu do uczelni będących beneficjentami konkursów „Uczelnia dostępna” wymagałoby opracowania zupełnie nowych kryteriów przypisywania do poszczególnych ścieżek. Większość beneficjentów oczekuje rezygnacji ze ścieżek;
- Większość beneficjentów oczekuje wzrostu maksymalnej wartości projektu, wydłużenia czasu jego realizacji oraz zwiększenia limitu cross-financingu;

- Indywidualizacja kształcenia/edukacja włączająca jest obecna w praktyce nauczycieli akademickich i w procedurach uczelni, ale zbyt słabo, nieadekwatnie do potrzeb.

2.1 Logika programu ukierunkowanego na podnoszenie dostępności uczelni

W ramach inicjatywy „Uczelnia dostępna” ogłoszone były 3 nabory wniosków o dofinansowanie – w 2019, 2020 i 2021 r. Złożono w nich 265 wniosków. O wsparcie mogły ubiegać się wyłącznie uczelnie, które nie znajdowały się w procesie likwidacji oraz w wypadku której nie wystąpiono do ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego o zgodę na likwidację, ani wobec której minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego nie ogłosił informacji o zawieszeniu uprawnień uczelni do prowadzenia studiów. Działania realizowane w projekcie musiały prowadzić do osiągnięcia modelu uczelni dostępnej, właściwego dla danej uczelni ze względu na potrzeby osób z niepełnosprawnościami. Modele zostały określone w stanowiącym załącznik do dokumentacji konkursowej opracowaniu pn. „Modele wsparcia uczelni w celu zwiększenia ich dostępności dla osób z niepełnosprawnościami”. Wyróżniono w nim modele/ścieżki: MINI, MIDI, MAXI. Dodatkowo można było otrzymać wsparcie na projekt obejmujący zarówno ścieżkę MINI jak i MIDI. Ścieżka MINI dedykowana była uczelniom stawiającym pierwsze kroki w obszarze zwiększania dostępności. Ścieżka MIDI była adresowana do uczelni bardziej doświadczonych, w których już przynajmniej od co najmniej roku powołana była osoba lub jednostka organizacyjna zajmująca się dostępnością, posiadająca oficjalny regulamin funkcjonowania i które w oficjalnych dokumentach posiadały zapis o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnościami w dostępie do edukacji. Adresatami ścieżki MAXI były uczelnie wiodące we wdrażaniu idei dostępności.

Uczelnie mogły otrzymać wsparcie na podejmowanie działań z zakresu dostępności w następujących obszarach: struktura organizacyjna jednostki ds. dostępności, architektura, technologie wspierające, procedury, rodzaje wsparcia edukacyjnego, szkolenia podnoszące świadomość niepełnosprawności. Na moment realizacji badania zawartych było 196 umów o dofinansowanie⁸. Całkowita wartość wspartych projektów to 672,6 mln zł przy kwocie dofinansowania wynoszącej 651,9 mln zł⁹. 52% ogółu beneficjentów realizowało projekt w ścieżce MIDI, 27% w MINI a 8% w MAXI. 14% otrzymało dofinansowanie na projekt łączący ścieżki MINI i MIDI.

2.2 Zapewnianie dostępności przed realizacją projektów

2.2.1 Wyzwania w zapewnianiu dostępności

Dla uczelni mniej zaawansowanych w zakresie dostępności charakterystyczne było postrzeganie dostępności przez pracowników głównie w kategoriach infrastruktury, zwłaszcza architektonicznej. Nawet w tym obszarze świadomość bywała niepełna, dlatego dla beneficjentów była przydatna współpraca ze specjalistami będącymi osobami z niepełnosprawnościami, którzy identyfikowali nieoczywiste bariery. Natomiast brak partycypacyjnej diagnozy i planowania działań rodziły problemy, takie jak realizacja drogiej inwestycji bez zapewnienia dostępności. Świadomość i współpraca lub przynajmniej jasne procedury i nadzór są ważne na każdym poziomie stanowisk. Dotyczy to także pracowników budujących i obsługujących infrastrukturę. Bez niej, np. wykonawcy realizowali prace

⁸ Dane aktualne na kwiecień 2022 r.

⁹ Dane aktualne na kwiecień 2022 r.

budowlane niezgodnie z projektem, a OzN nie mogły się dostać do budynku z powodu braku możliwości dysponowania kluczem do windy zewnętrznej.

Drugim wyzwaniem było zapewnienie środków finansowych. Chociaż różne działania, w tym tworzenie etatów specjalistów, są kosztowne, to o największych kosztach badani mówili w przypadku prac budowlanych.

Ponadto biorąc pod uwagę ponadprzeciętny udział dużych uczelni w realizacji projektów „Uczelnia dostępna” oraz wypowiedzi nt. obciążeń administracyjnych i wpływu stanu zatrudnienia na skalę projektu, do wyzwań można zaliczyć potencjał kadrowy niezbędny do pozyskania finansowania (z niektórych wywiadów z beneficjentami wynikało, że zrealizowaliby większy projekt, gdyby mieli więcej pracowników).

Uczelnie, zwłaszcza duże uczelnie publiczne mierzą się również z ograniczeniami w zapewnianiu dostępności architektonicznej zabytkowych budynków. Bywa ono częściowe, nieoptymalne i wymagające więcej wiedzy i pracy, jak wynika z wypowiedzi beneficjentów.

Wyzwaniem dla uczelni jest też zapewnienie wysokiej jakości szkoleń, w tych przypadkach, w których wyłaniają wykonawców w trybie postępowania o udzielenie zamówienia publicznego. Taki tryb wyłaniania wykonawcy nie zapewnia uczelniom wystarczającego poziomu wpływu na to, kogo będą mogli wybrać jako wykonawcę, jeżeli wszyscy, którzy się zgłoszą, nie będą z perspektywy beneficjenta dawali wystarczającej gwarancji jakości. Jako rozwiązanie wymieniano prowadzenie szkoleń przez partnerów – w ramach umów lub porozumień ze sprawdzonymi partnerami, w tym podmiotami będącymi partnerami w projektach.

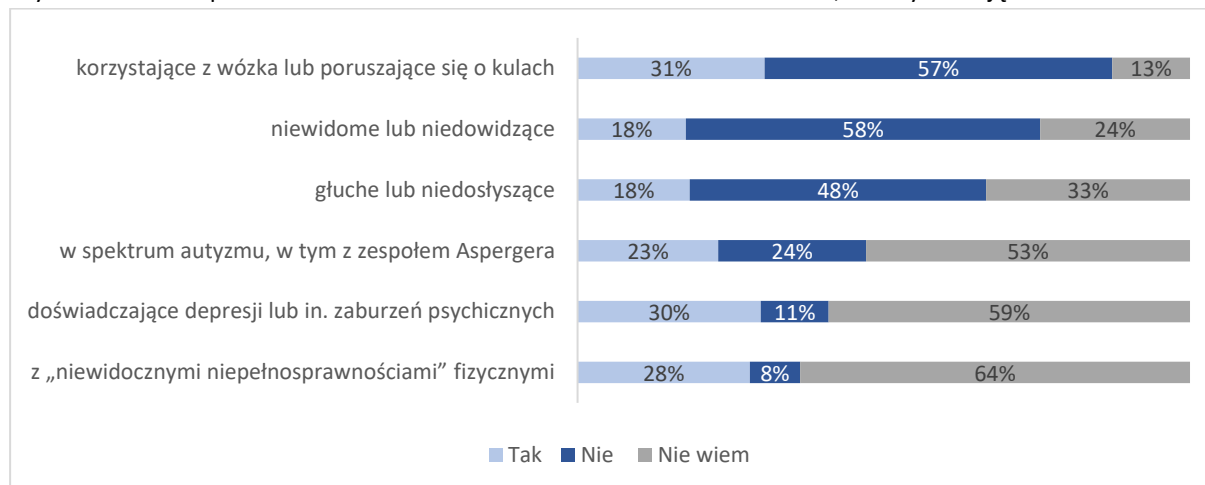
Brak świadomości i negatywne postawy niektórych pracowników bywały barierą w rekrutacji na szkolenia. Z wypowiedzi respondentów i z analizy treści „Siedmiu zasad odpowiedzialnego wsparcia” KRASP wynika, że wyzwaniem są tu dwie kwestie. Po pierwsze, idea wyrównywania szans zderza się z przekonaniem, że zasady powinny być jednakowe dla wszystkich. Po drugie, dydaktykom jest trudno pogodzić dostosowanie formy z zachowaniem równych wymagań. Stąd wśród zasad zapisano „Przygotowanie adaptacji przy jednoczesnym utrzymaniu kryteriów merytorycznych obowiązujących wszystkich studentów” oraz „Adaptacje (...), które nie mają charakteru przywileju dla osoby niepełnosprawnej, ale w sposób racjonalny wyrównywałyby jej szanse w zakresie możliwości realizacji procesu kształcenia uznanego za optymalny na danych zajęciach¹⁰”. Warto dodać, że jak wynika z wywiadów ze studentami, cenią sobie to, gdy nikt bez szczególnej potrzeby nie traktuje ich jak osób chorych.

Kolejnym wyzwaniem jest fakt, że część studentów nie chce ujawniać swojej niepełnosprawności. Do przyczyn należą: brak szczególnych potrzeb, brak wiedzy o możliwości otrzymania stypendium, lęk przed stygmatyzacją, specyfika niepełnosprawności (wyzwanie zachęcenia osób z zaburzeniami psychicznymi do sięgnięcia po pomoc) lub dążenie do samodzielności. Pracownicy nie mają pełnej orientacji, czy wśród studentów są OzN, co utrudnia indywidualizację kształcenia. Częściowo zależy to od widoczności niepełnosprawności: najmniejsza jest świadomość, czy wśród studentów są osoby w spektrum autyzmu, doświadczające zaburzeń psychicznych lub z niewidocznymi

¹⁰ <https://odpowiedzialnewsparcie.pl/7-zasad/>. Dostęp 20.04.2022.

niepełnosprawnościami fizycznymi.

Wykres 1. Wiedza pracowników uczelni nt. obecności OzN wśród studentów, z którymi mają kontakt



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród kadry uczelni uczestniczącej w doskonaleniu zawodowym z zakresu dostępności (N=622).

2.2.2 Działania podejmowane przed projektami i stan dostępności na wejściu

Analiza „Ocen stanu dostępności uczelni na wejściu” dla I, II i III edycji konkursu wskazuje, że przed przystąpieniem do realizacji projektu większość uczelni podejmowała działania mające na celu dostosowanie swojej działalności do potrzeb osób ze szczególnymi potrzebami. Charakter i skala tych działań odzwierciedlała się w obieranej ścieżce: MINI, MIDI lub MAXI. Zdecydowana większość uczelni realizująca ścieżkę MINI przed przystąpieniem do projektu przeprowadzała analizę potrzeb wśród studentów z niepełnosprawnościami (47/55). Na drugim biegunie (najrzadziej wskazywane) znajdują się: dostosowane zgodnie ze standardami WCAG strona internetowa oraz procedury gwarantujące bezpieczną ewakuację OzN w przypadku zagrożenia. W obydwu przypadkach zdecydowana większość uczelni (45/55) nie była udostępniona w tych obszarach.

Tabela 3. Stan dostępności w uczelniach realizujących ścieżkę MINI na moment przystępowania do konkursu „Uczelnia dostępna”

	tak	nie	brak danych
Czy na uczelni studiują/pracują osoby z niepełnosprawnościami, a jeśli tak, to czy uczelnia przeprowadzała analizę ich specyficznych potrzeb?	47	6	2
Czy wdrażane były formy dostosowania procesu rekrutacji dla osób z niepełnosprawnościami będącymi kandydatami na studia?	20	22	3
Czy wdrażane były formy dostosowania procesu kształcenia dla studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami?	26	27	2
Czy na uczelni istnieje stanowisko ds. dostępności np. pełnomocnika rektora ds. osób z niepełnosprawnościami?	24	29	2
Czy w oficjalnych dokumentach uczelni widnieje jakikolwiek zapis o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnościami w dostępie do edukacji?	33	20	2

Czy uczelnia posiada strony internetowe zgodne z aktualnie obowiązującymi standardami dostępności dla osób z niepełnosprawnościami (WCAG)?	7	45	3
Czy uczelnia posiada dostosowania architektoniczne zapewniające dostępność budynków, z których korzystają osoby z niepełnosprawnościami w procesie edukacji?	23	30	2
Czy uczelnia posiada procedury lub/i dobre praktyki gwarantujące bezpieczną ewakuację osób z niepełnosprawnościami w przypadku zagrożenia?	8	45	2

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Ocen stanu dostępności na wejściu” uczelni realizujących ścieżkę MINI (N=55).

Analiza „Ocen stanu dostępności” dla I, II i III edycji konkursu wskazuje, że zdecydowana większość uczelni realizująca ścieżkę MIDI przed przystąpieniem do realizacji projektu dostosowała proces kształcenia do potrzeb OzN (99/106). Tyle samo uczelni powołało jednostkę lub osobę zajmującą się dostępnością, która funkcjonuje co najmniej rok. Chociaż było to działanie obligatoryjne, aby przystąpić do realizacji tej ścieżki, w kilku przypadkach odpowiedź była niejednoznaczna lub nie było jej wcale (99/106). Prawie połowa uczelni z tej ścieżki **nie** realizowała zajęć z j. obcych dostosowanych do potrzeb OzN (51/106) oraz programu wsparcia zdrowia psychicznego (49/106).

Tabela 4. Stan dostępności w uczelniach realizujących ścieżkę MIDI na moment przystępowania do konkursu „Uczelnia dostępna”

	Tak	Nie	brak danych
Czy w uczelni została powołana osoba lub jednostka organizacyjna zajmująca się dostępnością (np. BON, DON), która działa od co najmniej roku?	99	0	7
Czy wdrażane były formy dostosowania procesu rekrutacji dla osób z niepełnosprawnościami będącymi kandydatami na studia?	92	12	2
Czy wdrażane były formy dostosowania procesu kształcenia dla studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami?	99	5	2
Czy istnieje oficjalny regulamin funkcjonowania jednostki organizacyjnej zajmującej się dostępnością (lub inny dokument), który w jasny sposób mówi o zasadach jej funkcjonowania oraz o procedurach przyznawania wsparcia edukacyjnego osobom z niepełnosprawnościami?	96	7	3
Czy w oficjalnych dokumentach uczelni widnieje jakikolwiek zapis o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnościami w dostępie do edukacji?	96	5	5
Czy materiały dydaktyczne i pisma urzędowe są w uczelni dostosowywane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami?	56	45	5
Czy są podejmowane działania na rzecz dostosowania stron internetowych oraz wewnętrznych systemów informatycznych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami?	76	27	3
Czy w uczelni istnieje program wsparcia zdrowia psychicznego lub szkolenia podnoszące świadomość na ten temat?	54	49	3
Czy nauczanie języków obcych realizowane jest w formie dostosowanej do potrzeb osób z niepełnosprawnościami?	47	51	8
Czy uczelnia proponuje osobom z niepełnosprawnościami dostosowane formy zajęć sportowych, uwzględniające rodzaje i stopnie niepełnosprawności?	66	30	10

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Ocen stanu dostępności na wejściu” uczelni realizujących ścieżkę MIDI (N=106).

Analiza „Ocen stanu dostępności” dla I, II i III edycji konkursu wskazuje, że prawie wszystkie uczelnie przyjmujące rozwiązanie MINI + MIDI przed przystąpieniem do realizacji projektu przeprowadzały analizę potrzeb wśród studentów z niepełnosprawnościami (21/23) oraz dostosowały proces kształcenia do potrzeb OzN (21/23). Większość z nich natomiast **nie** oferowała wsparcia z zakresu zdrowia psychicznego lub szkoleń podnoszących świadomość na ten temat (21/23)

Tabela 5. Stan dostępności w uczelniach realizujących wariant MINI + MIDI na moment przystępowania do konkursu „Uczelnia dostępna”

	tak	nie	brak danych
Czy na uczelni studiują/pracują osoby z niepełnosprawnościami, a jeśli tak, to czy uczelnia przeprowadzała analizę ich specyficznych potrzeb?	21	2	0
Czy wdrażane były formy dostosowania procesu rekrutacji dla osób z niepełnosprawnościami będącymi kandydatami na studia?	16	7	0
Czy wdrażane były formy dostosowania procesu kształcenia dla studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami?	21	2	0
Czy na uczelni istnieje stanowisko ds. dostępności np. pełnomocnika rektora ds. osób z niepełnosprawnościami?	12	11	0
Czy w oficjalnych dokumentach uczelni widnieje jakikolwiek zapis o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnościami w dostępie do edukacji?	13	10	0
Czy uczelnia posiada strony internetowe zgodne z aktualnie obowiązującymi standardami dostępności dla osób z niepełnosprawnościami (WCAG)?	7	16	0
Czy uczelnia posiada dostosowania architektoniczne zapewniające dostępność budynków, z których korzystają osoby z niepełnosprawnościami w procesie edukacji?	19	4	0
Czy uczelnia posiada procedury lub/i dobre praktyki gwarantujące bezpieczną ewakuację osób z niepełnosprawnościami w przypadku zagrożenia?	6	15	2
Czy w uczelni została powołana osoba lub jednostka organizacyjna zajmująca się dostępnością (np. BON, DON), która działa od co najmniej roku?	13	10	0
Czy istnieje oficjalny regulamin funkcjonowania jednostki organizacyjnej zajmującej się dostępnością (lub inny dokument), który w jasny sposób mówi o zasadach jej funkcjonowania oraz o procedurach przyznawania wsparcia edukacyjnego osobom z niepełnosprawnościami?	9	14	0
Czy materiały dydaktyczne i pisma urzędowe są w uczelni dostosowywane do potrzeb osób z niepełnosprawnościami?	5	17	1
Czy są podejmowane działania na rzecz dostosowania stron internetowych oraz wewnętrznych systemów informatycznych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami?	10	13	0
Czy w uczelni istnieje program wsparcia zdrowia psychicznego lub szkolenia podnoszące świadomość na ten temat?	1	21	1
Czy nauczanie języków obcych realizowane jest w formie dostosowanej do potrzeb osób z niepełnosprawnościami?	6	13	4

Czy uczelnia proponuje osobom z niepełnosprawnościami dostosowane formy zajęć sportowych, uwzględniające rodzaje i stopnie niepełnosprawności?	4	15	4
--	---	----	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Ocen stanu dostępności na wejściu” uczelni realizujących wariant MINI + MIDI (N=23).

Analiza „Ocen stanu dostępności” dla I, II i III edycji konkursu wskazuje, że większość uczelni realizujących ścieżkę MAXI przed przystąpieniem do projektu podejmowała wszystkie działania wskazane w „Modelach dostępności”. Tylko dwie uczelnie wskazały na brak nawiązania współpracy z inną uczelnią krajową czy zagraniczną w zakresie dostępności. Tyle samo uczelni nie wprowadziło przed przystąpieniem do konkursu nowatorskich rozwiązań.

Tabela 6. Stan dostępności w uczelniach realizujących ścieżkę MAXI na moment przystępowania do konkursu „Uczelnia dostępna”

	tak	nie	brak danych
Czy w uczelni działa, przynajmniej od pięciu lat, jednostka zajmująca się dostępnością, wsparciem edukacyjnym dla osób z niepełnosprawnościami?	15	0	0
Czy w uczelni w ostatnich trzech latach studiowało co najmniej 150 osób z niepełnosprawnościami?	15	0	0
Czy w uczelni są podejmowane działania w każdym z sześciu obszarów dostępności wymagane w ścieżce MAXI?	15	0	0
Czy któryś z sześciu obszarów dostępności wymaga udoskonalenia lub poszerzenia istniejących w jego ramach usług lub działań?	15	0	0
Czy któryś z obszarów wymaga opracowania i wdrożenia innych rozwiązań niż istniejące do tej pory?	14	1	0
Czy uczelnia posiada strategię zrównoważonego rozwoju, społecznej odpowiedzialności uczelni lub sformalizowaną współpracę z otoczeniem biznesowym lub/i społecznym?	12	1	2
Czy jednostka zajmująca się w uczelni dostępnością (np. BON lub DON) współpracowała w ciągu ostatnich 5 lat z inną uczelnią europejską w obszarze dostępności dla osób z niepełnosprawnościami?	13	2	0
Czy jednostka zajmująca się w uczelni dostępnością (np. BON lub DON) współpracowała w ciągu ostatnich 5 lat z inną uczelnią krajową w obszarze dostępności dla osób z niepełnosprawnościami?	13	2	0
Czy jednostka zajmująca się w uczelni dostępnością (np. BON lub DON) wprowadziła w uczelni jakieś autorskie rozwiązanie zwiększające dostępność uczelni?	13	2	0
Czy jednostka zajmująca się w uczelni dostępnością (np. BON lub DON) w ostatnich 5 latach udzieliła wsparcia merytorycznego innej polskiej uczelni?	13	2	0
Czy jednostka zajmująca się w uczelni dostępnością (np. BON lub DON) w ostatnich dwóch latach przeprowadziła szkolenia dla własnych pracowników w zakresie zwiększania świadomości	15	0	0

Źródło: opracowanie własne na podstawie „Ocen stanu dostępności na wejściu” uczelni realizujących ścieżkę MAXI (N=15).

Wyniki badań ilościowych z kierownikami projektów potwierdziły, że dla większości uczelni udział w projekcie był kontynuacją inicjatyw podejmowanych stosunkowo niedługo przed przystąpieniem do projektu – aż 84% (N=147) badanych kierowników twierdziło, że w ciągu 3 lat przed złożeniem wniosku ich uczelnia podejmowała działania na rzecz osób ze specjalnymi potrzebami. Tylko 5% badanych beneficjentów wskazało, że takie inicjatywy nie były prowadzone w tym czasie, a 11% nie miało takiej wiedzy.

Działania podejmowane na rzecz osób ze specjalnymi potrzebami w ciągu 3 lat przed przystąpieniem do konkursu dotyczyły przede wszystkim dostosowania architektonicznego (wskazało na to 61% badanych beneficjentów, N=123) oraz wyposażenia w urządzenia ułatwiające uczenie się studentom z niepełnosprawnością wzroku (47%). Prawie 40% beneficjentów wskazało na dostosowanie uczelni w zakresie struktury organizacyjnej np. powołanie komórki organizacyjnej zajmującej się tematyką dostępności (np. Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych) oraz zapewnienie wsparcia edukacyjnego np. poprzez dostosowanie materiałów edukacyjnych. Co czwarta uczelnia w ciągu 3 lat przed złożeniem wniosku w konkursie szkoliła swoich pracowników z tematów dotyczących niepełnosprawności (23%).

Realizowane działania finansowane były zarówno ze środków zewnętrznych, jak i wewnętrznych uczelni. Najwięcej, bo aż 69% (N=123) uczelni korzystało ze środków państwowych (np. MEiN czy PFRON), nieznacznie mniej, bo 64%, na inicjatywy służące udostępnianiu uczelni przeznaczało środki własne. Na wsparcie ze strony Unii Europejskiej wskazało 17% kierowników projektów. Odpowiedzi beneficjentów pokazują, że działania niejednokrotnie finansowane były z kilku źródeł jednocześnie – nie było kompleksowego programu w tym obszarze. Ponad połowa beneficjentów (59%) szacowała, że wysokość kosztów poniesionych na działania służące udostępnianiu uczelni w ciągu 3 lat przed przystąpieniem do konkursu nie przekroczyła jednego miliona złotych. Powyżej 1 mln zł na te działania przeznaczyło 9% uczelni. Należy jednak zwrócić uwagę, że prawie 1/3 kierowników projektów (32%) nie potrafiła oszacować tej kwoty – na wyniki należy zatem patrzeć z pewną dozą ostrożności.

Beneficjenci, którzy nie realizowali działań służących udostępnianiu uczelni w ciągu 3 lat przed przystąpieniem do konkursu, wśród przyczyn wskazywali przede wszystkim na niewystarczające środki na dostosowanie kształcenia do potrzeb studentów o różnych potrzebach, brak wystarczającej liczby pracowników do podjęcia takich działań i brak wystarczającej znajomości potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Co ciekawe, te przyczyny były również najczęściej wskazywane jako czynniki utrudniające podejmowanie działań uczelniom, które realizowały inicjatywy na rzecz dostosowania swojej działalności do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami.

2.2.3 Znaczenie podejmowanych działań w zakresie dostępności

Liczba studentów zmniejsza się, głównie wskutek niżu demograficznego. Wg prognozy GUS w latach 2022-2030 liczba ludności w wieku produkcyjnym mobilnym (18-44) w miastach na prawach powiatu (w których najczęściej mieszczą się szkoły wyższe) zmniejszy się o 17%. Oszacowanie to nie uwzględnia potencjalnego wzrostu liczby studentów uchodźczych z Ukrainy. Trudno ją oszacować –

może to być od kilku do kilkudziesięciu tysięcy¹¹. W latach 2018-2020 obniżał się udział procentowy SzN (z orzeczeniem) wśród ogółu studentów. Istnieją przesłanki, by sądzić, że sytuacja ta może ulec zmianie, między innymi na skutek realizowania działań na rzecz udostępniania uczelni. Na podstawie swoich obserwacji prawie co trzeci pracownik uczelni¹² (32%, N=622) oraz co czwarty kierownik projektu (25%, N=114) wskazali, że odsetek studentów ze specjalnymi potrzebami wzrósł w stosunku do wszystkich studentów na uczelni w porównaniu do roku akademickiego poprzedzającego rozpoczęcie projektu. Aż połowa (50%) pracowników nie potrafiła określić czy odsetek studentów ze specjalnymi potrzebami się zwiększył czy zmniejszył – pandemia i wynikające z niej obostrzenia dotyczące nauki zdalnej znacznie ograniczyły kontakt między studentami, a pracownikami uczelni.

Zdaniem pracowników udział uczelni w projekcie jest jednym z kilku powodów rosnącej liczby studentów ze specjalnymi potrzebami, wskazała na niego ponad połowa pracowników (63% beneficjentów oraz 59% pracowników, którzy wzięli udział w szkoleniach w ramach projektu). Innym najczęściej wskazywanym powodem obserwowanego wzrostu odsetka osób ze specjalnymi potrzebami na uczelniach jest większa gotowość studentów do otwartego mówienia o swojej niepełnosprawności (55% beneficjentów oraz 69% pracowników). Zdaniem około połowy pracowników, przyczyniło się również do tego częstsze występowanie różnego typu niepełnosprawności lub zaburzeń wśród studentów (konsekwencje psychologiczne pandemii) oraz częstsze ich diagnozowanie. Nie bez znaczenia w opinii badanych była również działalność jednostek zajmujących się tematyką niepełnosprawności na uczelni oraz promocją realizowanych działań.

Studenci ze specjalnymi potrzebami, z którymi prowadzone były wywiady indywidualne, wśród powodów wyboru danej uczelni wskazywali stopień udogodnienia uczelni. Większe znaczenie jednak dla nich miała odległość uczelni od miejsca zamieszkania, dostępność konkretnego kierunku czy dobre opinie innych studentów i absolwentów o uczelni. Osoby z określonym rodzajem niepełnosprawności zwracali uwagę na różne udogodnienia odpowiadające ich indywidualnym potrzebom, np. studentka z zespołem Touretta i depresją przed złożeniem dokumentów na uczelni, szukała na forach internetowych informacji o stopniu wyrozumiałości pracowników, zaś studentów z problemami w poruszaniu się najbardziej interesowały udogodnienia architektoniczne czy możliwość przydzielenia asystenta. Niektórzy studenci przyznali, że wpływ na ich decyzję o podjęciu nauki na uczelni miała możliwość ubiegania się o stypendium dla osób z niepełnosprawnościami.

Ze względu na różne oczekiwania studentów, wynikające często z rodzaju i stopnia niepełnosprawności trudno jednoznacznie wskazać działania realizowane w ramach projektów, które miały największy wpływ na wzrost liczby studentów ze specjalnymi potrzebami. Oprócz stypendium, na które studenci często zwracali uwagę, wydaje się, że kluczową rolę w procesie decyzyjnym odegrały udogodnienia architektoniczne oraz powołanie osoby lub jednostki wspierającej osoby z

¹¹ W kwietniu 2022 r. ponad 3400 studentów z Ukrainy zgłosiło chęć studiowania lub już podjęło studia. Pod koniec marca 2022 r. rząd oszacował liczbę niepełnoletnich uchodźców z Ukrainy na 700 tys., jednak tylko do 20% z nich poszło już wtedy do polskich szkół i przedszkoli, i rzadko były to szkoły ponadpodstawowe. Należy spodziewać się wzrostu liczby uczniów szkół ponadpodstawowych i studentów w przyszłości. Por. PAP Nauka w Polsce, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news,91962,polskie-uczelnie-przyjely-na-studia-123-ukrainskich-uchodzcow.html>; Polskie Radio, 22.03.2022, <https://www.polskieradio.pl/7/129/Artykul/2924701,ilu-uczniow-z-Ukrainy-jest-w-polskich-szkolach-Szef-MEiN-liczba-przyrasta-o-10-tys-dziennie>; Gazeta Prawna, 29.03.2022 <https://serwis.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/8390094,czarnek-liczba-dzieci-z-ukrainy-w-szkolach-polska.html>.

¹² W badaniu wzięli udział uczestnicy szkoleń realizowanych w ramach projektu.

niepełnosprawnościami na danej uczelni. Na te pierwsze wskazywano zapewne dlatego, że są one najbardziej widoczne i korzysta z nich stosunkowo duża grupa osób z niepełnosprawnościami na uczelniach (31% pracowników w bieżącym roku akademickim miało kontakt z osobami mającymi problemy z poruszaniem się, podczas gdy np. z osobami z niepełnosprawnością słuchu 18%). Na kluczową rolę osoby lub jednostki odpowiedzialnej za wsparcie osób ze specjalnymi potrzebami w związku ze wzrostem ich zainteresowania uczelnia, wskazywali nie tyle studenci (choć oni również), co pracownicy, którzy wzięli udział w szkoleniach. Pełnomocnicy ds. niepełnosprawności czy pracownicy BONów angażując się we wsparcie osób z niepełnosprawnościami, dbając o dostosowanie stron internetowych i materiałów (również rekrutacyjnych) do specjalnych potrzeb studentów, biorąc udział w dniach otwartych i prowadząc akcje promujące uczelnię dostępną, bezpośrednio i pośrednio wpływają na wzrost zainteresowania osób ze specjalnymi potrzebami nauką i pracą na uczelniach.

Dobrą praktyką, o której warto wspomnieć jest informowanie o zrealizowanych lub planowanych do realizacji udogodnieniach i oferowanych przez uczelnie możliwościach wsparcia osób ze specjalnymi potrzebami podczas dni otwartych uczelni. Do potencjalnych kandydatów można również dotrzeć poprzez zapraszanie szkół do udziału w organizowanych wydarzeniach:

*„Mieliśmy teraz dni otwarte, integracyjny festiwal sportowy, po raz pierwszy technikum głuchych w *** wyszło na jakiegokolwiek dni otwarte. Wysłaliśmy zaproszenie przy współpracy z BONem. Zadzwoniliśmy do kuratorium oświaty, żeby znaleźć wykazy szkół z klasami integracyjnymi. Okazało się, że jest 70+ szkół. Powiedzieli, że żadna uczelnia się tak do nich nie zgłosiła, pierwsi byliśmy. (cytat z wywiadu ze studentem ze specjalnymi potrzebami).*

Badani studenci bardzo pozytywnie odnosili się do praktyki udzielania informacji o podejmowanych inicjatywach i możliwościach wsparcia osób ze specjalnymi potrzebami podczas składania dokumentów aplikacyjnych – tych informacji udzielali osobiście pracownicy przyjmujący dokumenty. Niektórzy wspominali też o spotkaniach informacyjnych organizowanych w pierwszych dniach studiowania, podczas których podejmowano tematy związane z dostępnością.

W trakcie studiowania, o działaniach realizowanych na rzecz osób ze specjalnymi potrzebami badani dowiadawali się najczęściej ze stron internetowych uczelni lub z grup i profili uczelni na Facebooku (w tym kontekście stosunkowo często wskazywano na wysoką aktywność profili jednostek organizacyjnych zajmujących się tematyką dostępności). Na niektórych uczelniach działają zrzeszenia osób z niepełnosprawnościami. Ich członkowie są na bieżąco informowani o inicjatywach uczelni dotyczących osób ze specjalnymi potrzebami – są pomysłodawcami części z nich, część konsultują lub testują. Informacji o skierowanych do nich inicjatywach stosunkowo często poszukują w dziale pomocy materialnej lub w jednostce zajmującej się tematyką niepełnosprawności (kontakt bezpośredni). Badani studenci zdecydowanie rzadziej o kierowanych do nich działaniach dowiadują się z wysyłanych do nich bezpośrednio wiadomości e-mail.

Kierownicy projektów pytani o sposób przekazywania studentom ze specjalnymi potrzebami informacji o realizacji kierowanych do nich działań, najczęściej wskazywali stronę internetową (88%). Studenci, w opinii kierowników projektów, komunikowani są często osobiście (74%), nieco rzadziej za pomocą maila (62%). Ponad połowa badanych kierowników zadeklarowała, że informacje umieszczane są w oficjalnych dokumentach uczelni.

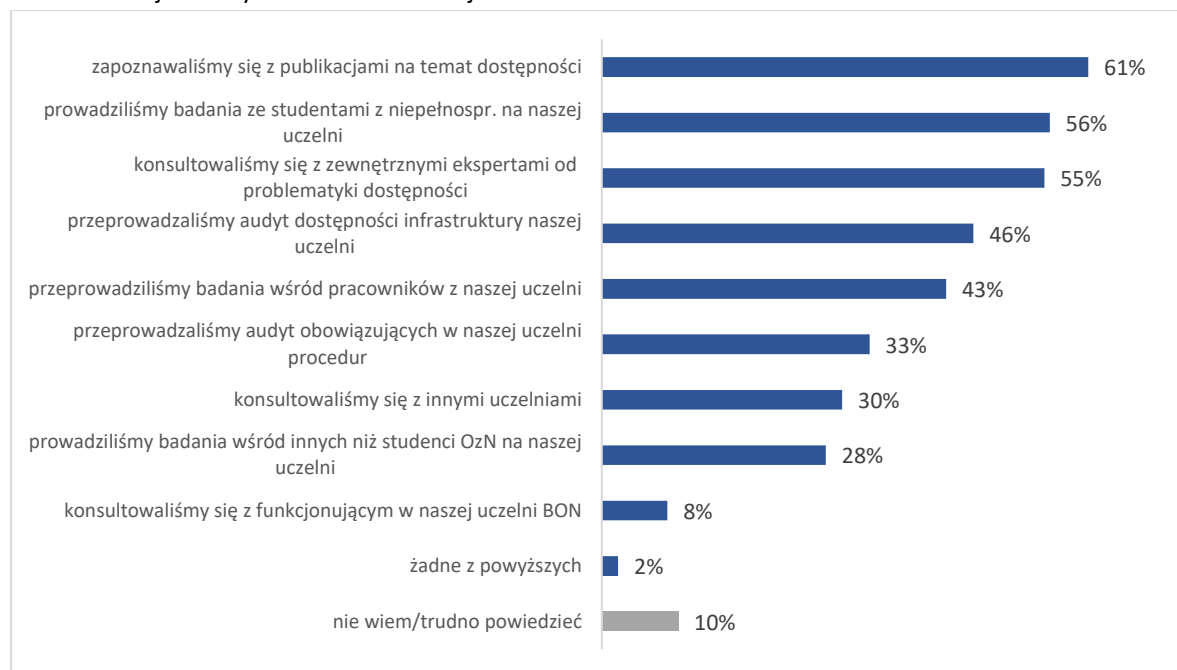
Biorąc pod uwagę liczbę zrealizowanych wywiadów ze studentami ze specjalnymi potrzebami (24 wywiady) trudno wskazać najbardziej optymalne kanały przekazu. Studenci z pewnością śledzą treści umieszczane na stronach internetowych i w mediach społecznościowych uczelni. Wydaje się jednak, że preferują kontakt osobisty – chętnie korzystają z możliwości kontaktu z jednostkami działającymi na rzecz osób z niepełnosprawnościami i biur pomocy materialnej. Studenci, którzy w rozmowie zadeklarowali, że korzystali z pomocy pełnomocnika ds. osób niepełnosprawnych na uczelni, oceniali ten kontakt bardzo wysoko.

2.2.4 Diagnoza potrzeb i przygotowanie koncepcji projektu

Diagnoza potrzeb – dostrzegalna możliwość podniesienia jej jakości

Zgodnie z wymogami dokumentacji konkursowej wnioskodawcy byli zobligowani przeprowadzić tzw. „Ocenę stanu dostępności na wejściu”, której rezultat wskazywał, do której ścieżki uczelnia się kwalifikuje i która była punktem wyjściowym dla uczelni do planowania działań w projekcie. Wytyczne dotyczące sposobu przeprowadzania tej oceny były zawarte w Modelach. Ocena stanowiła załącznik do wniosku o dofinansowanie. Z badań ilościowych wynika, że głównymi źródłami informacji/opinii, z których korzystały uczelnie podczas dokonywania diagnozy stopnia swojej dostępności były publikacje dotyczące tematyki dostępności, badania przeprowadzone wśród studentów z niepełnosprawnościami oraz konsultacje z osobami specjalizującymi się w tematyce dostępności – przede wszystkim przedstawicielami organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Szczegółowe dane zostały zaprezentowane na poniższym wykresie.

Wykres 2 Czynności jakie beneficjenci wykonywali w związku z przygotowaniem oceny stanu dostępności uczelni na wejściu i wybieraniem właściwej ścieżki



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=147).

Z badań jakościowych wynika, że beneficjenci diagnozując wejściowy poziom dostępności swoich uczelni, korzystali przede wszystkim ze wskazówek zawartych w Modelach oraz innych, ogólnie dostępnych publikacjach i materiałach¹³.

Badania wśród osób z niepełnosprawnościami (prowadzone przez ponad połowę beneficjentów), obejmowały najczęściej studentów, ale też i pracowników uczelni. Dotyczyły najczęściej identyfikacji problemów związanych z dostępnością, które w opinii badanych powinny zostać rozwiązane na uczelni (85% wskazań) oraz identyfikacji konkretnych rozwiązań, które powinny zostać zastosowane celem zwiększenia dostępności uczelni (68% wskazań). Wyraźnie rzadziej beneficjenci konsultowali z przedstawicielami tych środowisk zapisy wniosku o dofinansowanie (39% wskazań)¹⁴. Z przeprowadzonych z beneficjentami rozmów wynika, że badania te najczęściej miały niesformalizowany charakter i były prowadzone w formie rozmów. Wskazywano, że ich prowadzenie było znacząco ułatwione w sytuacji funkcjonowania na uczelni BON lub pełnomocnika ds. OzN. To tłumaczy, dlaczego prowadzenie badań wśród studentów dwukrotnie częściej deklarowali beneficjenci ścieżki MAXI (75%) aniżeli MINI (38%) – w momencie składania wniosku taka komórka/stanowisko funkcjonowało na wszystkich uczelniach ze ścieżki MAXI oraz 29% ze ścieżki MINI. W kontekście faktu, że część uczelni nie prowadziła badań wśród studentów z niepełnosprawnościami ze strony niektórych rozmówców pojawiały się głosy, że uczelnie, zwłaszcza te posiadające prężnie działający BON, dysponują wystarczającą wiedzą na temat potrzeb studentów i prowadzenie w tym zakresie dodatkowej aktywności jest zbędne. Należy jednak raczej zgodzić się z tymi rozmówcami, którzy wyrażali opinię przeciwną wskazując, że potrzeby studentów mogą być bardzo mocno zindywidualizowane, zmienne w czasie. Ponadto studenci mogą mieć wiedzę na temat najnowszych rozwiązań, chociażby technologicznych, zwiększających dostępność czy też po prostu mieć ciekawe pomysły, na które pracownicy BON mogliby sami nie wpaść.

Ewaluator: A jakaś konkretna rzecz, która się znalazła w tym projekcie, którą pani pamięta, że wyszła od studentów?

Respondent: No na przykład pamiętam, że mieliśmy bardzo fajnego studenta na Wydziale Humanistycznym, osobę mocno niedowidzącą, która podsunęła nam taki bardzo dobry pomysł, żeby zrobić oznaczenia wypukłe na drzwiach, ponieważ ta osoba za każdym razem chcąc dostać się gdzieś do pomieszczenia, proszę sobie wyobrazić, robiła zdjęcie drzwiom i sobie na komórce powiększała, jaki jest numer pokoju. I ten student nam podpowiedział, że jeżeli mamy taki projekt no to dobrze by było, żeby takie oznaczenia właśnie zrobić wypukłe duże i teraz jesteśmy w trakcie realizacji tego zadania, mamy wpisanych 10 tysięcy drzwi, które oznaczymy (cytat z wywiadu z beneficjentem).

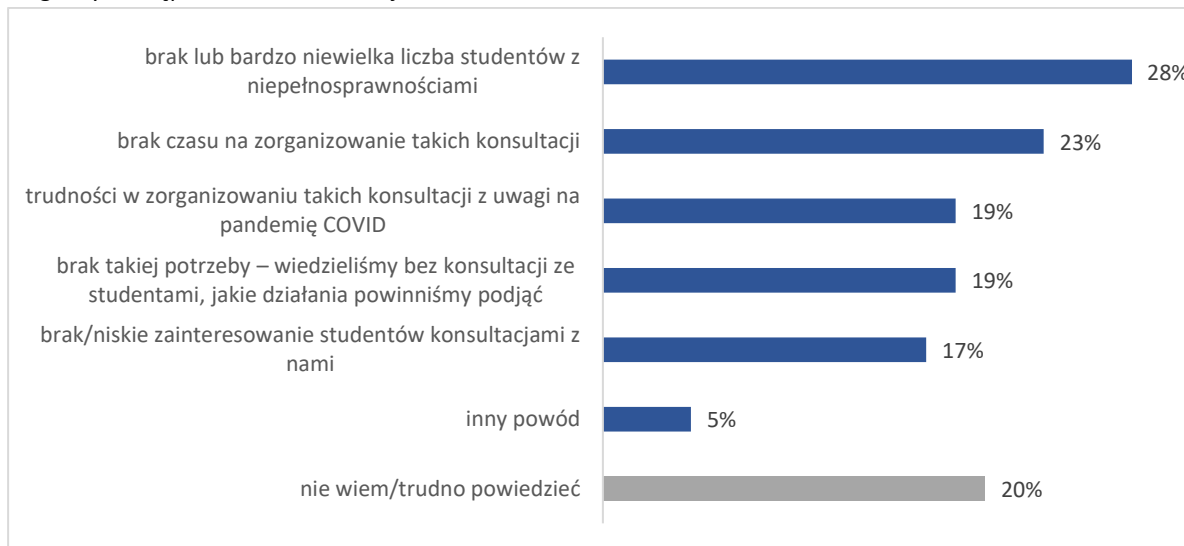
Biorąc powyższe pod uwagę należy uznać, że prowadzenie badań wśród studentów, nawet jeżeli będą miały charakter niesformalizowany, **jest dobrą praktyką**, wartą upowszechnienia wśród wszystkich uczelni, które zdecydują się w przyszłości aplikować o wsparcie z programów dotyczących zwiększania dostępności.

¹³ Wskazywano m.in. na opracowanie Rzecznika Praw Obywatelskich: Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami, raport NIK Dostępność przestrzeni publicznej dla osób starszych i niepełnosprawnych czy publikacje Centralnego Instytutu Ochrony Pracy dotyczące przystosowywania pomieszczeń do potrzeb OzN.

¹⁴ N=82

W tym kontekście cennych informacji dostarczyły odpowiedzi na pytanie, skierowane do tych beneficjentów, którzy nie zdecydowali się na konsultacje ze studentami, o powody takiego stanu rzeczy. Najczęściej respondenci wskazywali na brak lub bardzo niewielką liczbę studentów z niepełnosprawnościami. Szczegółowe dane zawiera poniższy wykres.

Wykres 3 Powody braku konsultacji ze studentami z niepełnosprawnościami na etapie przygotowywania diagnozy dostępności uczelni na wejściu



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=64).

Jeżeli chodzi o udział zewnętrznych ekspertów, w tym przedstawicieli organizacji reprezentujących środowiska osób z niepełnosprawnościami w procesie diagnozy, to z przeprowadzonych rozmów wynika, że współpraca była najczęściej nawiązywana z osobami/organizacjami, z którymi uczelnia już miała wcześniej kontakt. Współpraca w związku z aplikowaniem do „Uczelni dostępnej” sprowadzała się najczęściej do zasięgnięcia opinii, konsultacji dotyczących wyzwań, jakie uczelnia powinna zaadresować oraz działań, które w tym zakresie mogłyby zostać podjęte. Równocześnie tylko nieliczne uczelnie spośród objętych badaniami jakościowymi wskazywały, że przedstawiciele organizacji uczestniczyli w opracowywaniu wniosku o dofinansowanie. Ze strony tych organizacji, które nie były w ogóle włączone w proces aplikowania, natomiast brały udział w realizacji projektu, pojawiały się głosy, że ich zaangażowanie na etapie składania wniosku o dofinansowanie byłoby pożądane – pozwoliłoby na bardziej trafne zaplanowanie zakresu projektu, co mogłoby sprzyjać ograniczeniu skali zmian wprowadzanych już na etapie jego realizacji. Wszyscy beneficjenci, którzy się na takie zaangażowanie zdecydowali wskazywali, że współpraca już na tym etapie przyniosła korzyści (ustalenie z badań jakościowych). Należy stwierdzić, że udział organizacji reprezentującej środowisko OzN na etapie aplikowania może wnosić wartość dodaną – w szczególności w przypadku tych uczelni, w których poziom wiedzy na temat sposobów zwiększania dostępności jest niewielki. Angażowanie organizacji reprezentujących OzN w proces przygotowywania diagnoz i wniosku aplikacyjnego należy traktować jako **dobrą praktykę**.

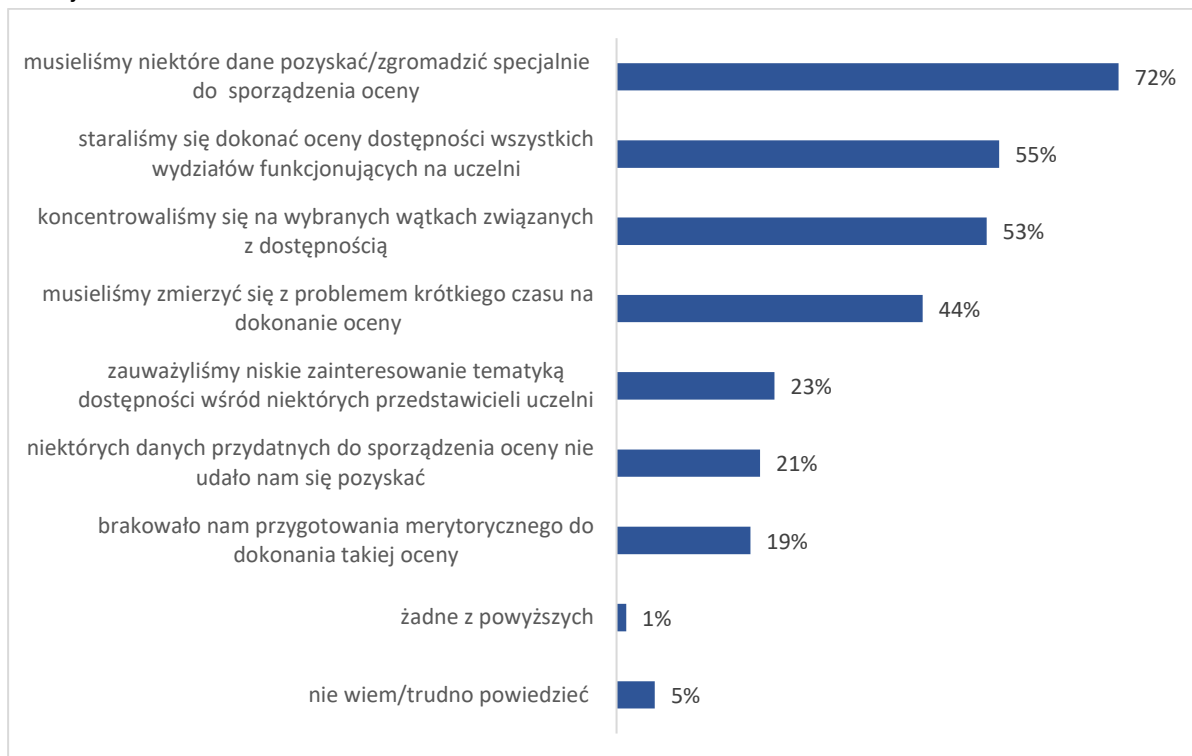
Zbadano również, jak przebiegał proces dokonywania oceny dostępności uczelni na wejściu i z jakimi wyzwaniami się wiązał. Z danych zaprezentowanych na wykresie 4 wynika, że na pierwszy plan

wysuwa się brak dostępnych „na wyciągnięcie ręki” danych potrzebnych do sporządzenia oceny. 72% beneficjentów wskazało, że musiało niektóre dane pozyskać/zgromadzić specjalnie na użytek oceny – np. w drodze własnych badań, konsultacji ze studentami, próśb kierowanych do różnych komórek organizacyjnych uczelni. W tym kontekście warto zauważyć, że co piątemu beneficjentowi nie udało się pozyskać niektórych danych przydatnych do sporządzenia oceny. Uczestnicy badań jakościowych wskazywali na takie okoliczności, jak: brak wiedzy na temat studentów nieposiadających orzeczeń o niepełnosprawności lub studentów, którzy takowe orzeczenia posiadają, lecz nie wnoszą o przysługujące im stypendia, niskie zaangażowanie studentów w prowadzone konsultacje (np. niski poziom zwrotu z rozesłanych do studentów ankiet). Z badań ilościowych wynika, że o ile 90% beneficjentów na etapie aplikowania o środki wykorzystało dane dotyczące liczby studentów z orzeczeniami o niepełnosprawności, tak już tylko 33% posłużyło się danymi dotyczącymi liczby studentów bez orzeczeń mających specjalne potrzeby edukacyjne (26% w ścieżce MINI, 31% w MIDI i 67% w MAXI)¹⁵. Wydaje się, że rzetelne przygotowanie diagnozy – bez uwzględnienia perspektywy tej grupy – nie jest możliwe, choć oczywistym jest, że ustalenie jej rozmiarów, a także dotarcie do jej przedstawicieli jest trudne. Zgodnie z danymi z wykresu 4 - 55% beneficjentów starało się dokonać oceny dostępności wszystkich wydziałów funkcjonujących na uczelni, co oznacza, że niemal połowa przeprowadziła diagnozę tylko w odniesieniu do wybranych wydziałów. Ponad połowa uczelni koncentrowała się na wybranych wątkach związanych z tą dostępnością – najczęściej na dostępności infrastruktury budynkowej (53%), rzadziej na poziomie świadomości/wiedzy z zakresu dostępności pracowników uczelni (40%), dostępności procesu rekrutacji (38%) oraz dostępności do zdalnych form nauczania (37%)¹⁶. Warto też zauważyć, że co piątej uczelni, która aplikowała o wsparcie ze ścieżki MINI lub MIDI brakowało przygotowania merytorycznego do dokonania takiej oceny. Nie ulega wątpliwości, że profesjonalne zdiagnozowanie dostępności uczelni pod kątem różnych rodzajów niepełnosprawności jest zadaniem złożonym wymagającym odpowiednich kwalifikacji. Tych w niektórych uczelniach brakowało, co nie powinno stanowić zaskoczenia, bowiem wsparcie było adresowane również do podmiotów, których dotychczasowa aktywność w zwiększaniu dostępności była niewielka.

¹⁵ Dane stanowią uzupełnienie danych prezentowanych na wykresie nr 7 – odpowiedź „musieliśmy niektóre dane pozyskać/zgromadzić specjalnie na użytek oceny”.

¹⁶ Dane stanowią uzupełnienie danych prezentowanych na wykresie nr 7 – odpowiedź „koncentrowaliśmy się na wybranych wątkach związanych z dostępnością”.

Wykres 4 Rozkład odpowiedzi na pytanie: Proszę dokończyć zdanie: Dokonując oceny stanu dostępności uczelni na wejściu



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=147).

Biorąc pod uwagę, że około połowa polskich uczelni nie aplikowała jeszcze o wsparcie z inicjatywy „Uczelnia dostępna”, należałoby podjąć działania przekładające się pozytywnie na jakość przygotowywanych przez uczelnie diagnoz, a tym samym trafność planowanych w projektach działań. Można wśród nich wymienić:

- Zobligowanie uczelni do prowadzenia badań wśród studentów z niepełnosprawnościami kształcącymi się na uczelni lub pracowników z niepełnosprawnościami (względnie wskazanie w dokumentacji konkursowej, że prowadzenie takich badań jest pożądane i będzie brane pod uwagę podczas oceny wniosków o dofinansowanie);
- Zobligowanie uczelni do nawiązania współpracy z organizacją reprezentującą osoby z niepełnosprawnościami lub ekspertem z zakresu niepełnosprawności już na etapie przygotowywania wniosku o dofinansowanie (względnie wskazanie w dokumentacji konkursowej, że nawiązanie takiej współpracy jest pożądane i będzie ona brana pod uwagę podczas oceny wniosków o dofinansowanie);
- Przygotowanie wskazówek dotyczących sposobu przeprowadzania diagnozy w poszczególnych sześcioro obszarach wyróżnionych w Modelach. Słusznym byłoby wykorzystanie list sprawdzających, o których mowa w rozporządzeniu w sprawie szczegółowych wymogów, jakie muszą spełniać podmioty dokonujące certyfikacji dostępności, wzoru wniosku o wydanie certyfikatu dostępności oraz wzoru certyfikatu dostępności (listy dotyczą dostępności architektonicznej, dostępności informacyjno-komunikacyjnej oraz dostępności cyfrowej). Na podobnej zasadzie mogłyby zostać opracowane listy sprawdzające dotyczące w szczególności

obszarów: „Procedury” oraz „Rodzaje wsparcia edukacyjnego”. Uczelnie nie musiałyby udzielić odpowiedzi na wszystkie pytania z list. Listy stanowiłyby natomiast źródło wiedzy o tym, na jakie aspekty związane z dostępnością warto zwracać uwagę;

- Przyjęcie zasady, że diagnozy dostępności są dokonywane przez wyspecjalizowane w tym zakresie podmioty, np. podmioty, które uzyskują nadany przez MFiPR status podmiotów dokonujących certyfikacji dostępności. Rozwiązanie to niesie ze sobą jednak pewne zagrożenia:
 - Usługi tych podmiotów będą odpłatne, stąd uczelnie musiałyby najpierw zainwestować własne środki finansowe. Co prawda koszt audytów mógłby stanowić koszt kwalifikowalny, ale oczywiście na zwrot środków mogliby liczyć tylko beneficjenci. Uczelnie musiałyby zatem ponieść ryzyko finansowe, co mogłoby część z nich zniechęcić do ubiegania się o wsparcie;
 - Koszt audytów byłby z pewnością uzależniony od ich zakresu. W toku badań jakościowych ustalono, że cena audytu architektonicznego jednego budynku może się kształtować w granicach kilku – kilkunastu tysięcy złotych. W przypadku uczelni dysponujących znacznymi zasobami infrastrukturalnymi istnieje ryzyko zawężania – z powodów finansowych - zakresu audytów tylko do wybranych budynków lub całkowitej rezygnacji z ich przeprowadzania;
 - Wybór przez uczelnie podmiotów dokonujących certyfikacji musiałby zapewne być przeprowadzany w określonej procedurze (w przypadku zamówień powyżej 130 tys. zł musiałoby to być PZP). Istnieje ryzyko, że nie udałoby się wybrać podmiotu dokonującego audytu w okresie trwania naboru wniosków. Nawet gdyby taki wybór został dokonany to istnieje zagrożenie, że audyty nie zostałyby przeprowadzone w czasie pozwalającym na uwzględnienie ich wyników we wniosku aplikacyjnym (chyba, że czas trwania naborów byłby znacząco wydłużony w stosunku do dotychczasowych);
 - Podmioty dokonujące certyfikacji nie zostały jeszcze wybrane. Przyjmując, że będzie ich maksymalnie kilkadziesiąt istnieje ryzyko, że w momencie ogłoszenia naboru wniosków o dofinansowanie zostanie ze strony uczelni wygenerowany tak duży popyt na ich usługi, że nie będą w stanie odpowiedzieć na potrzeby wszystkich zainteresowanych uczelni. Zwłaszcza, że zgodnie z założeniami naboru będą one uprawnione do nadawania certyfikatów również przedsiębiorstwom oraz organizacjom pozarządowym;
 - od podmiotów dokonujących certyfikacji wymaga się dysponowania osobami posiadającymi kompetencje i wiedzę w zakresie dostępności architektonicznej, dostępności cyfrowej oraz dostępności informacyjno-komunikacyjnej. Istnieje zatem ryzyko, że podmioty te nie będą w stanie wspomóc uczelni w diagnozach dotyczących innych, specyficznych dla tego rodzaju podmiotów obszarach dotyczących np. procedur czy rodzajów wsparcia edukacyjnego.

Biorąc pod uwagę powyższe wydaje się, że obligowanie uczelni do korzystania w procesie aplikowania z usług zewnętrznych podmiotów świadczących komercyjne usługi z zakresu audytów dostępności niesie ze sobą szereg zagrożeń. Korzystanie z usług takich podmiotów może być natomiast wskazywane w dokumentacji konkursowej jako jedna z opcji, z której mogą skorzystać uczelnie.

Warto również zauważyć, że oceny poziomu dostępności uczelni na wejściu były przygotowywane przez uczelnie w różnych układach. Niektóre udzielały odpowiedzi na pytania zawarte w Modelach (tzw. check listy); inne przedstawiały informacje dotyczące poszczególnych sześciu obszarów dostępności wskazanych w Modelach. Pojedyncze oceny zostały przygotowane w jeszcze innych

układach. Warto zadbać o standaryzację sposobu prezentacji treści w ocenach dostępności, co niewątpliwie ułatwi ich ocenę i porównywanie między sobą. Optymalny wydaje się być układ zgodny z treścią pytań z tzw. check listy (zalecenie dotyczy podmiotów, które jeszcze nie ubiegały się o wsparcie)¹⁷.

Wyzwania związane z przygotowaniem wniosku o dofinansowanie

Obok kwestii związanych stricte ze sporządzaniem diagnozy dostępności uczelni na wejściu, zbadano, z jakimi problemami mierzyły się główne na jakie uczelnie w procesie aplikowania (wykres nr 5). Najczęściej wskazywano na obciążenie innymi zadaniami, które utrudniało zaangażowanie się w przygotowanie wniosku aplikacyjnego. W tym kontekście uczestnicy badań jakościowych wskazywali, że pracę nad wnioskiem musieli dzielić z innymi obowiązkami (zarządczymi, administracyjnymi, dydaktycznymi), a samo przygotowanie dokumentacji aplikacyjnej uznawali za czasochłonne. Wpływ na to miał m.in. wysoki poziom złożoności projektów, które obejmowały różne obszary zwiększania dostępności. Każdy obszar wymagał dedykowanych działań, których zaplanowanie wiązało się np. z konsultacjami z ich przyszłymi realizatorami bądź odbiorcami.

37% badanych wskazało, że problemem było zaplanowanie budżetu projektu, tak by inwestycje w środki trwałe nie przekraczały 30% udziału w wartości kosztów kwalifikowalnych. W tym zakresie zaobserwowano wyraźne różnice między poszczególnymi ścieżkami. Limit finansowy na środki trwałe był problematyczny tylko dla 19% beneficjentów ścieżki MINI, o tyle już dla 42% ścieżki MIDI i dla 67% w ścieżce MAXI (w MINI + MIDI odsetek wyniósł 38%)¹⁸. Na pierwszy rzut oka wyniki te mogą stanowić zaskoczenie, bowiem to beneficjenci ścieżki MAXI mogli przeznaczyć na inwestycje w środki trwałe największe środki. Ich wysokość była bowiem wypadkową całkowitej wartości projektu, a to w ścieżce MAXI uczelnie mogły ubiegać się o największe dofinansowanie. W ścieżce MINI, w której maksymalna wartość projektu wynosiła 1 mln zł wydatki na inwestycje nie przekraczały kwoty 300 tys. zł. Wytłumaczenia należy upatrywać w charakterystyce wspartych uczelni – w ścieżce MAXI były to w większości największe polskie uczelnie, kształcące od kilku do kilkunastu tysięcy studentów. Organizacja procesu kształcenia dla tak dużej liczby studentów wymaga odpowiedniego zaplecza infrastrukturalnego – budynków, sal dydaktycznych, obiektów zakwaterowania, obiektów sportowych etc. Im zaplecze jest bardziej rozbudowane, tym większe – w wymiarze finansowym – są potrzeby związane z jego dostosowywaniem do potrzeb OzN. Dla porównania w ścieżce MINI dominowały uczelnie niepubliczne, kształcące nieporównanie mniejszą liczbę studentów, których zaplecze infrastrukturalne potrafiło się sprowadzać do jednego budynku.

Trzecim najczęściej wskazywanym problemem było pogodzenie prac nad wnioskiem z cyklem funkcjonowania uczelni (np. sesją egzaminacyjną, okresem wakacyjnym). Warto tutaj zwrócić uwagę na daty składania wniosków o dofinansowanie w poszczególnych naborach: 28 czerwca, 8 maja¹⁹, 5 lipca. Pierwszy i trzeci termin nie były zbyt fortunne, bowiem wypadały w okresie sesji

¹⁷ W stosunku do dotychczasowych beneficjentów zaleca się rezygnację z Modeli, a tym samym konieczności udzielania odpowiedzi na poszczególne pytania z checklisty – szczegółowe informacje zawarto w dalszej części raportu.

¹⁸ Różnica jest istotna statystycznie.

¹⁹ W związku z pandemią nabór został wydłużony o miesiąc.

egzaminacyjnej oraz wakacji, co np. mogło utrudniać prowadzenie badań wśród przedstawicieli uczelni. W przyszłości należałoby unikać terminów przypadających na takie okresy.

Zidentyfikowano również statystycznie istotną różnicę między ścieżkami, jeżeli chodzi o czwartą najczęściej wskazywaną barierę, tj. oszacowanie wartości docelowych wskaźników. Na problemy w tym obszarze wskazywało 14% beneficjentów ścieżki MINI, 31% MIDI i aż 58% MAXI (w MINI- MIDI 24%). Wydaje się, że różnice są związane z zakresem projektów i stopniem ich złożoności. W ścieżce MAXI był on z pewnością najwyższy co było związane wartością dofinansowanych projektów – zdecydowanie wyższą niż w pozostałych ścieżkach. Uczelniom, które realizowały projekty za ponad 10 mln zł²⁰ i które w związku z tym mogły sobie pozwolić na przeszkolenie dużej liczby pracowników czy dokonanie zakupów wielu sztuk sprzętu, mogło być trudniej oszacować wartości wskaźników aniżeli uczelniom, których wartość projektu nie przekraczała 1 mln zł, co automatycznie przekładało się na jego skalę. Należy podkreślić, że katalog wskaźników określonych w dokumentacji konkursowej był taki sam dla każdego beneficjenta, niezależnie od ścieżki, w której realizował projekt.

Wykres 5 Problemy napotkane w związku z przygotowaniem wniosku o dofinansowanie



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=147).

Nie zidentyfikowano żadnych statystycznie istotnych różnic między rodzajami wskazywanych problemów, a wcześniejszym doświadczeniem uczelni w aplikowaniu o środki, co może wynikać z

²⁰ Mediana wartości projektu w ścieżce MAXI wyniosła 11 mln zł.

tego, że wcześniej wnioski o dofinansowanie do programu PO WER składało aż 76% beneficjentów niniejszego konkursu. Zdecydowana większość z nich (84%) zadeklarowała, że doświadczenie to sprawiło, że łatwiej było im przygotować wniosek do naboru „Uczelnia dostępna”.

Tylko 16% beneficjentów nie napotkało na żadne problemy na etapie aplikowania o środki. Ogólnie, jedynie co piąty beneficjent uznał, że poziom skomplikowania procesu aplikowania o środki był niski lub bardzo niski.

Stopień uwzględnienia potrzeb osób nieposiadających orzeczeń

Odpowiadając na pytanie, w jakim zakresie w projektach były uwzględnione potrzeby osób z niepełnosprawnościami nieposiadające orzeczeń, można sądzić, że w bardzo niewielkim. W badaniu ankietowym 12% respondentów zadeklarowało, że dokładnie rozpoznało potrzeby studentów bez orzeczeń, a 35% - że rozpoznało je częściowo. Z ustaleń z badania jakościowego wynika, że BON wiedzą o studentach z niepełnosprawnościami, jeżeli ci się do nich zgłoszą. Z kolei studenci dowiadują się o ofercie BON z różnych źródeł – nie tylko oficjalnych, ale też przez przypadek lub od kolegów. Sytuacje, gdy nauczyciele akademicy dostrzegali problemy studentów i rozmawiali z nimi, by ich zachęcić do zgłoszenia się po wsparcie przedstawiano jako szczególne – raczej są to dobre praktyki warte rozwijania, niż praktyki powszechne. Dla studentów, którzy mają orzeczenie, ale nie zdecydują się ujawnić i tych, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne, ale nie mają orzeczenia, adekwatne były te działania, które realizowały założenia edukacji włączającej, na której korzystają wszyscy – były to szkolenia kształtujące świadomość i postawy i kształtująca się „atmosfera dostępności”. Jest ona jeszcze daleko od stanu pożądanego, w którym zapewnianie dostępności byłoby sprawą wszystkich na uczelni, istniałaby powszechna akceptacja, brak stygmatyzacji, a indywidualizacja kształcenia byłaby standardem. Natomiast badanie jakościowe wykazało, że następują korzystne zmiany w tym kierunku, mogące się przekładać pośrednio i na razie w ograniczonym stopniu na poprawę warunków studiowania dla osób z niepełnosprawnościami bez orzeczeń.

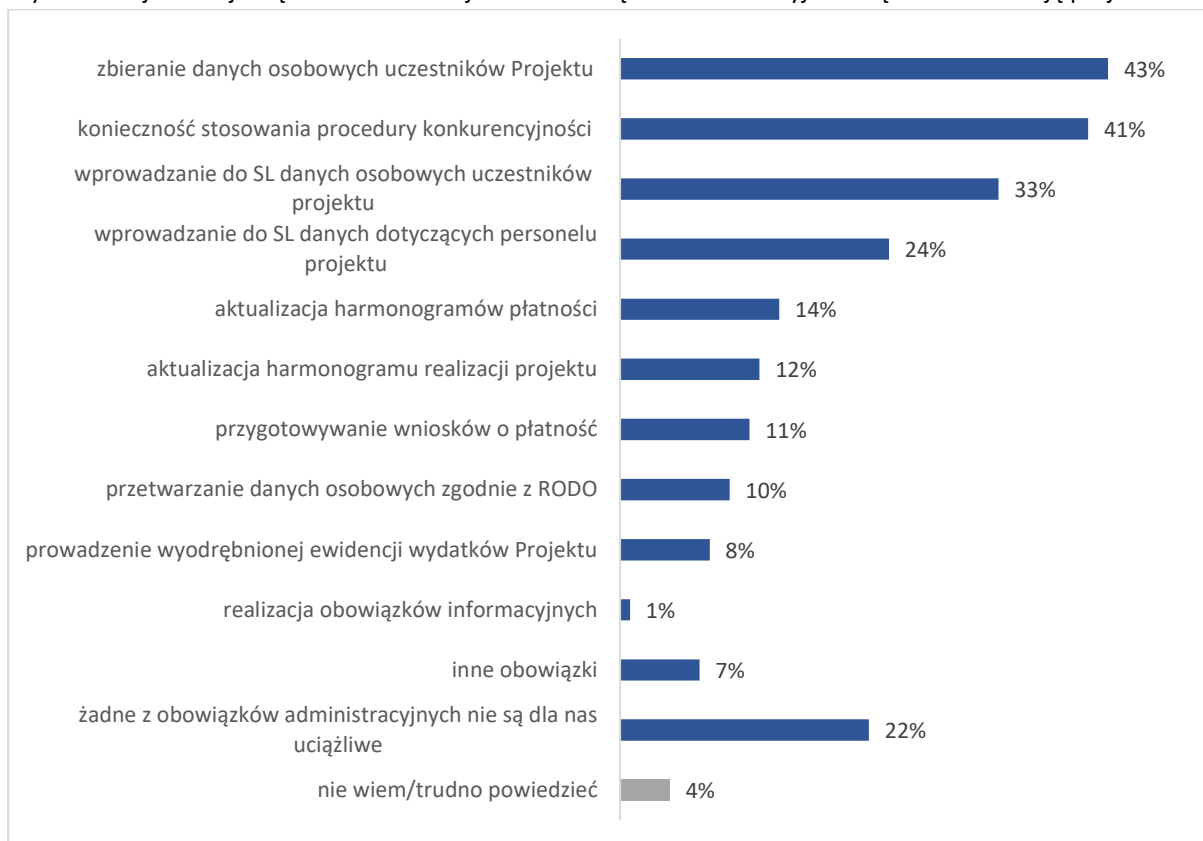
2.3 Przebieg realizacji projektów

2.3.1 Zarządzanie projektem

Obciążenia administracyjne – istnieją, ale uczelnie potrafią sobie z nimi poradzić

Realizacja projektów dofinansowanych ze środków unijnych wiąże się z koniecznością dopełnienia szeregu obowiązków natury formalno-administracyjnej. W oparciu o analizę zapisów dokumentacji konkursowych opracowano ich katalog, który następnie posłużył do identyfikacji, dzięki badaniu ankietowemu, obciążeń najbardziej uciążliwych. Z danych zaprezentowanych na wykresie nr 6 wynika, że dominowały wskazania na zbieranie danych osobowych uczestników Projektu (i związane z nią wprowadzanie tych danych do SL) oraz konieczność stosowania procedury konkurencyjności dla wydatków z przedziału 50 – 130 tys. zł.

Wykres 6 Najbardziej uciążliwe dla beneficjentów obowiązki administracyjne związane z realizacją projektu



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

Kształt obu tych obciążeń jest niezależny od NCBR. Są one bowiem uregulowane w wytycznych opracowanych przez IK UP. Jeżeli chodzi o pierwsze to jego źródłem są „Wytyczne w zakresie warunków gromadzenia i przekazywania danych w postaci elektronicznej na lata 2014-2020”, które w załączniku nr 13 precyzują tzw. minimalny zakres danych koniecznych do wprowadzenia do SL w zakresie uczestników projektów. Należy uznać, że jest on bardzo szeroki, obejmuje bowiem kilkadziesiąt rodzajów danych osobowych, w tym dane wrażliwe (np. informację o niepełnosprawności). W kontekście prac nad wytycznymi dotyczącymi perspektywy finansowej 2021-2027 należałoby dokonać analizy możliwości redukcji zakresu wymaganych danych, biorąc pod uwagę m.in. to, z których danych instytucje systemu wdrażania korzystały najrzadziej lub nie korzystały w ogóle.

Jeżeli chodzi o procedurę konkurencyjności to została ona unormowana w „Wytycznych w zakresie kwalifikowalności wydatków²¹”. W ewaluacji obciążeń administracyjnych w Programie Operacyjnym Inteligentny Rozwój została ona zaliczona do czterech kluczowych obciążeń. Poziom skomplikowania procedury jest wysoki, a próg, od którego obowiązuje - niski. Ewaluatorzy postulowali zrównanie go z progiem obowiązującym w prawie zamówień publicznych, tj. 130 tys. zł. Należy uznać ten postulat za słuszny.

²¹ Wytyczne w zakresie kwalifikowalności wydatków w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Funduszu Spójności na lata 2014-2020

W żadnym z obciążeń nie zidentyfikowano istotnych statystycznie różnic między poszczególnymi ścieżkami. Tylko 22% beneficjentów uznało, że żadne z obowiązków administracyjnych nie były dla nich uciążliwe, natomiast tylko 7% uznało, że poziom obciążenia obowiązkami administracyjnymi związanymi z realizacją projektu jest niski bądź bardzo niski (więcej informacji w kolejnym podrozdziale).

Z badań jakościowych wynika, że obciążenia, jakkolwiek uciążliwe, nie stanowią zagrożenia dla realizacji projektów. Należy zauważyć, że zdecydowana większość uczelni posiada doświadczenia w realizacji projektów dofinansowanych ze środków unijnych, stąd dysponuje wiedzą niezbędną z punktu widzenia wywiązywania się z nałożonych na nie obowiązków. Na niektórych uczelniach funkcjonują osoby/komórki organizacyjne odpowiedzialne stricte za zarządzanie od strony formalno-administracyjnej projektami dofinansowanymi ze źródeł zewnętrznych. Z rozmów z beneficjentami wynika, że w wypełnianie obowiązków administracyjnych nie były zaangażowane, zewnętrzne względem uczelni, organizacje reprezentujące OzN.

Doświadczenie wyniesione z realizacji obowiązków administracyjnych dotyczących projektów dofinansowanych z naborów „Uczelnia dostępna” u większości beneficjentów wywoła pozytywne efekty dotyczące funkcjonowania i zarządzania uczelnia. 77%²² wskazało, że pozwoli lepiej zarządzać projektami w przyszłości, 75%, że pozwoli na lepszą współpracę z komórką organizacyjną uczelni, do której zadań należy zajmowanie się tematyką dostępności z innymi komórkami uczelni, a 57%, że wpłynie na zmianę wybranych procedur obowiązujących na uczelni.

Różnica tylko w skali - podobne sposoby zarządzania projektami w różnych modelach

Analiza wniosków projektowych z wszystkich trzech naborów²³, realizowana pod kątem opisanych we wnioskach sposobów zarządzania projektem, nie wykazała istotnych różnic w podejściach do zarządzania w różnych modelach dostępności, w tym różnic pod względem formy własności uczelni.

Niezależnie od realizowanego modelu dostępności uczelnie decydowały się na organizację spotkań zespołu projektowego w regularnych – choć bardzo różnych, na różnych uczelniach – odstępach czasu. Spotkania, z powodu pandemii COVID-19, odbywały się głównie zdalnie w formie wideokonferencji. Spotkania odbywały się z regularnością tygodniową, dwutygodniową, miesięczną i – najrzadziej wśród wskazanych – kwartalną. Określona regularność spotkań była niezależna od modelu dostępności i przykładowo ścieżka MINI nie oznaczała rzadszych spotkań. Wskazywano również, że spotkania zespołu projektowego mogą odbywać się na bieżąco, w miarę potrzeb.

W pracy projektowej wskazywano na korzystanie z określonej metodyki pracy. Wśród wymienionych podejść zarządzania projektami wskazywano na metodykę PRINCE 2, Agile, PCM (Project Cycle Management), podejście PMI (Project Management Institute) oraz w pojedynczych przypadkach – standard zarządzania projektami PMOK (*Project Management Body of Knowledge*) czy TPM (*Traditional Project Management*). Wykorzystywane metodyki pracy projektowej stosowano niezależnie od modelu dostępności czy formy własności uczelni – nie zdiagnozowano w tej kwestii żadnych istotnych zależności. Wśród **dobrych praktyk** w obszarze sposobu zarządzania projektem można wskazać na wyróżniającą się formę codziennego kontaktu zespołu projektowego z użyciem

²² zsumowane odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

²³ Łącznie pod kątem sposobów zarządzania projektem przeanalizowano 196 wniosków projektowych.

wdrożonego systemu komunikacji ZIMBRA (systemu usprawniającego pracę grupową) – system zastosowano w module dostępności MIDI.

Analizując stanowiska i funkcje pełnione w realizowanych projektach można natomiast zauważyć pewne zależności, które wynikają wprost ze skali prowadzonych działań – uczelnie realizujące projekty w modelu MINI wykazywały we wnioskach zazwyczaj mniej różnorodnych stanowisk/funkcji w projekcie niż uczelnie realizujące projekty w „wyższych” ścieżkach. Przykładowo, w projektach w ścieżce MINI nie pojawiło się – zapewne z braku takiej potrzeby – stanowisko zastępcy kierownika projektu, obecne w pozostałych ścieżkach. Podobnie stanowisko asystenta koordynatora, dosyć licznie wykazywane w innych ścieżkach, w modelu MINI pojawiło się sporadycznie (4 razy w naborze I, 2 razy w naborze II). Stopień zróżnicowania podejmowanych w projekcie działań i – ponownie – skala tych działań sprawiła również, że bardziej specjalistyczne stanowiska pojawiały się wyłącznie w innych ścieżkach realizacji niż ścieżka MINI. Tu przykładem może być stanowisko grafika (wskazane w dwóch uczelniach w modelu MAXI) oraz specjalista ds. prawnych (uczelnia w ścieżce MAXI). Niezależnie natomiast od realizowanej ścieżki, uczelnie decydowały się na udział specjalisty ds. finansowych i księgowych, a także – stosunkowo często – na udział koordynatora merytorycznego. Warto wspomnieć, że dopiero w III naborze, w jednym z wniosków o dofinansowanie wśród wymienionych członków zespołu projektowego pojawiło się stanowisko konsultanta ds. wsparcia psychologicznego (co jeszcze ciekawsze – w ścieżce MINI).

W toku wywiadów indywidualnych o próbę porównania zarządzania projektem poproszono również przedstawicieli podmiotów partnerskich, którzy współpracowali z kilkoma uczelniami realizującymi projekty w ramach różnych modeli dostępności. Ich obserwacje potwierdzają powyższe wyniki świadczące o braku większych różnic w podejściu do zarządzania projektem oraz do obszarów i działań, jakie podejmują uczelnie w poszczególnych modelach dostępności.

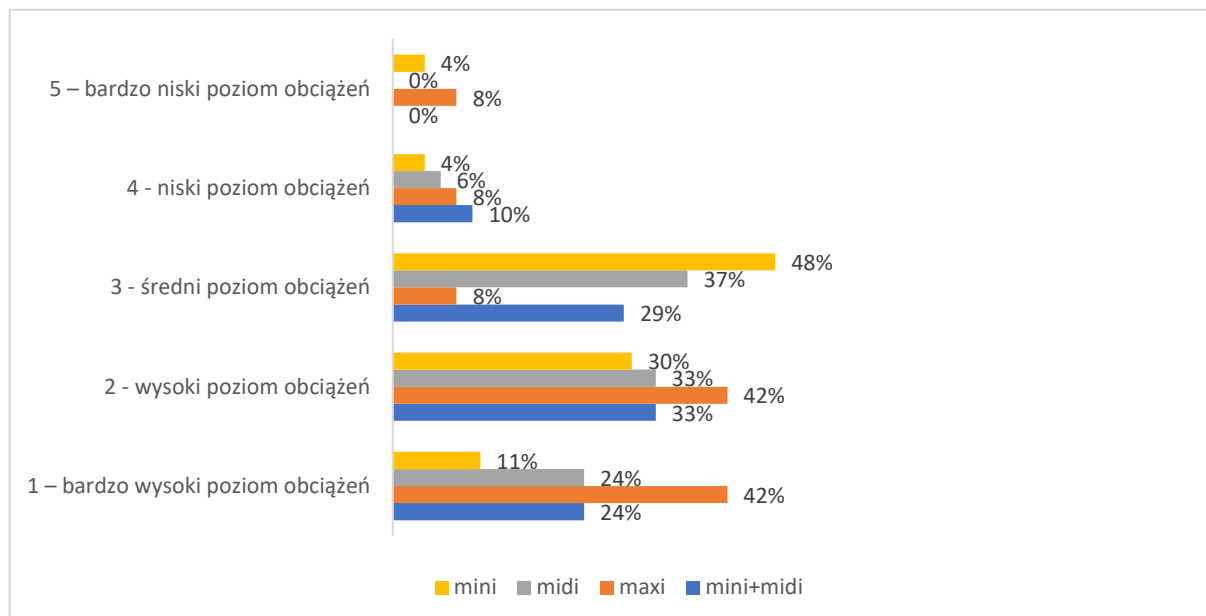
„Wszystkie wnioski uczelni, z jakimi współpracujemy, poruszają podobne tematy.

(...) Współpracujemy z kilkoma BON-ami. Nasze uczelnie mają ogólnie ten problem, że w dużej mierze zlokalizowane są w niedostępnych budynkach. Dużo działań w projektach to działania szkoleniowe – żeby uczyć kadrę i nauczyć kadrę dydaktyczną, jak podchodzić do studentów z niepełnosprawnością, bo to nie jest trudne, ale nie to zakodowane od początku. Że np. jeśli przygotujemy najpiękniejszą prezentację, a osoba z niepełnosprawnością wzroku z niej nie skorzysta. Głównie uświadamianie w zakresie szkoleniowym, pokazanie prostych rozwiązań, które ułatwią zdobywanie wiedzy.”
(cytat z wywiadu z beneficjentem).

Co więcej, zarządzanie projektem z obszaru dostępności w opinii podmiotu partnerskiego nie różni się nawet w zależności od jednostki biorącej udział w projekcie np. uczelni czy podmiotu leczniczego.

Sposoby zarządzania projektami są bardzo podobne, natomiast różnica w wykonywanych zadaniach wynika jedynie z zakresu i liczby zadań do wykonania w poszczególnych modelach. Stąd też wyraźnie większe obciążenie administracyjne związane z realizacją projektu w ścieżce MAXI – łącznie 84% uczelni w tej ścieżce oceniło poziom obciążeń jako wysoki i bardzo wysoki. Tak samo poziom obciążenia oceniło 57% uczelni w wariantach MINI+ MIDI oraz w ścieżce MIDI i 41% uczelni w ścieżce MINI (wśród których z kolei aż 48% uczelni określiło poziom obciążenia obowiązkami jako średni). Szczegóły zawiera poniższy wykres.

Wykres 7. Poziom obciążenia obowiązkami administracyjnymi związanymi z realizacją projektu w podziale na modele dostępności

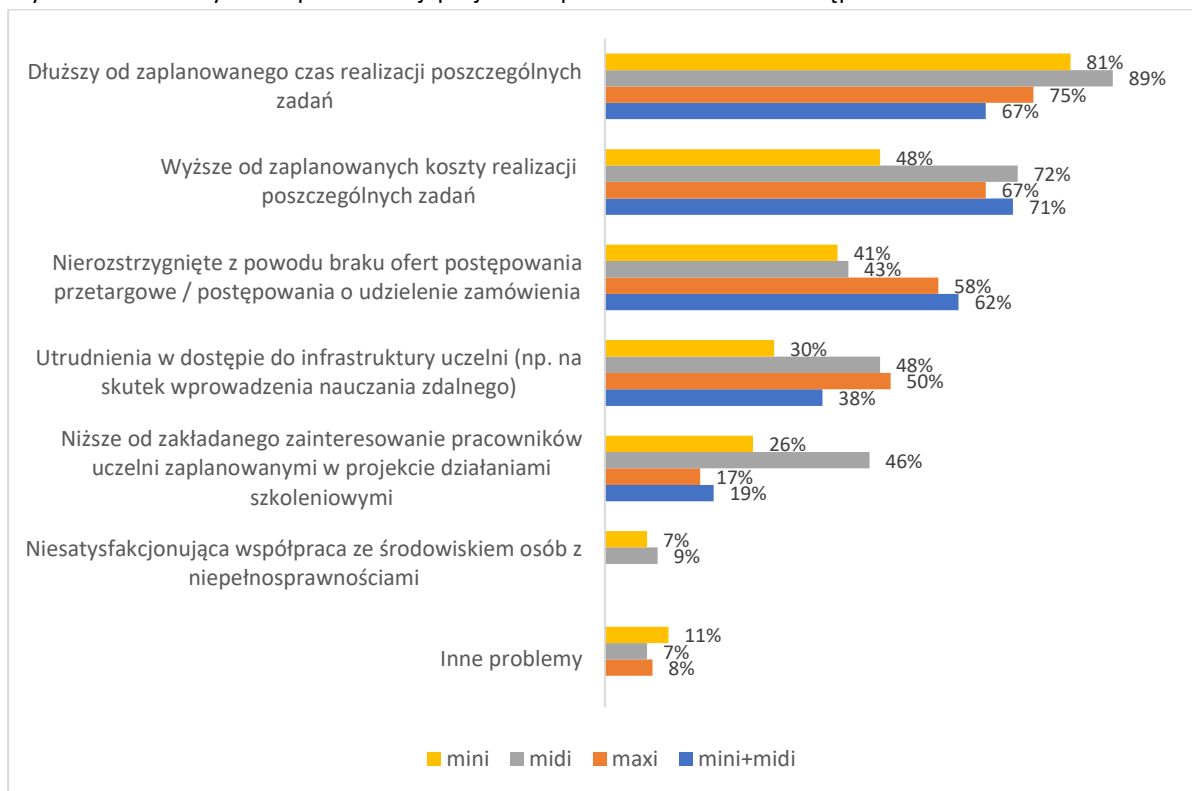


Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

Swoje spostrzeżenia dotyczące sposobów zarządzania projektami mieli również przedstawiciele NCBR, którzy – z szerokiej perspektywy odbiorcy pewnych działań projektowych – wskazywali, że sprawniejsze zarządzanie może występować na uczelniach prywatnych niż na publicznych. Wynika to z mniej złożonej struktury podmiotu i związanego z tym podziału zadań i obowiązków.

Omawiając sposoby zarządzania projektami warto również zwrócić uwagę na ewentualne problemy występujące na etapie realizacji projektu (wykres 8). Zdecydowana większość problemów, z jakimi borykały się uczelnie, polegała na przedłużającym się czasie realizacji poszczególnych działań (problem dla 89% uczelni w ścieżce MIDI, 81% - w ścieżce MINI, 75% - w ścieżce MAXI i 67% w ścieżce MINI) oraz wyższym niż pierwotnie zakładano koszcie realizacji poszczególnych działań (problem dla 72% uczelni w ścieżce MIDI, 71% - w wariancie MINI+MIDI, 67% - w ścieżce MAXI i 48% w ścieżce MINI). Pozostałe trudności to nierozstrzygnięte z powodu braku ofert postępowania przetargowe (największy wśród uczelni w wariancie MINI+ MIDI – 62%), utrudnienia w dostępie do infrastruktury uczelni (największy wśród uczelni w ścieżce MAXI – 50%) oraz niższe od zakładanego zainteresowanie pracowników uczelni działaniami szkoleniowymi (największy wśród uczelni w ścieżce MIDI – 46%).

Wykres 8. Problemy na etapie realizacji projektu w podziale na modele dostępności



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

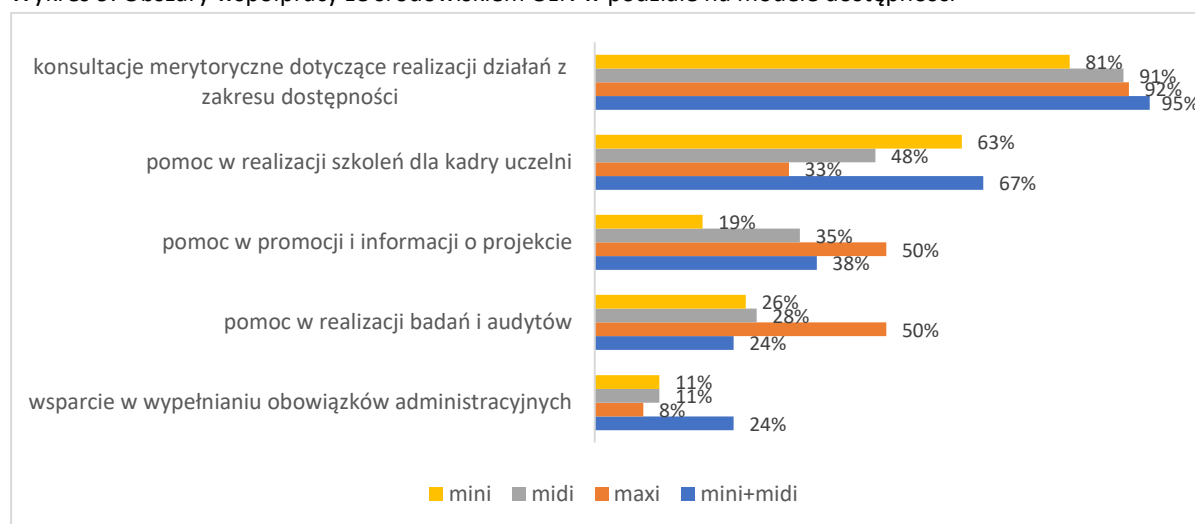
2.3.2 Ocena współpracy w ramach projektu uczelni ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami

Sformalizowana współpraca ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami polegała na wsparciu podmiotu partnerskiego w pięciu podstawowych obszarach. Zdecydowana większość uczelni (89% ze 114 uczelni) korzystała ze **współpracy w formie konsultacji merytorycznych dotyczących sposobu realizacji działań z zakresu dostępności**. Ponad połowa uczelni (54%) współpracowała z partnerem w obszarze wsparcia w realizacji szkoleń dla kadry uczelni. Co trzecią uczelnię partner wspomógł w promocji i informowaniu o projekcie. Dla 29% uczelni współpraca opierała się na realizacji badań lub audytów związanych z projektem, a dla 13% na wsparciu w wypełnianiu obowiązków administracyjnych.

Rodzaj współpracy nie różnił się w zależności od formy własności uczelni – te same obszary współpracy z partnerami dotyczyły bardzo podobnego odsetka zarówno uczelni publicznych, jak i prywatnych. Obszary współpracy różniły się natomiast w zależności od ścieżki – modeli dostępności, w których uczelnia brała udział. Z wykresu nr 9 wynika, że o ile współpraca w postaci konsultacji merytorycznych dotyczyła podobnego odsetka uczelni realizujących różne ścieżki (tę formę współpracy deklarowało 81% uczelni w ścieżce MINI, nieco ponad 90% uczelni w ścieżkach MIDI i MAXI i 95% uczelni w wariancie MINI+ MIDI), o tyle pomoc w realizacji szkoleń to obszar współpracy dla co trzeciej uczelni w ścieżce MAXI, niemal połowy (48%) uczelni w ścieżce MIDI i aż 63% uczelni w ścieżce MINI oraz 67% uczelni w wariancie MINI+ MIDI. Uczelnie w ścieżce MAXI były częściej

wspierane przez partnerów w obszarze promocji projektu i badań i audytów (obszar wskazany przez połowę uczelni w ścieżce MAXI) – dla porównania odpowiednio w obszarze promocji współpracowało 19% uczelni w ścieżce MINI, 35% - MIDI i 38% - MINI+ MIDI, a w obszarze realizacji badań i audytów – 26% uczelni w ścieżce MINI, 28% - MIDI i 24% - MINI+ MIDI. Pomoc w wypełnianiu obowiązków administracyjnych to najrzadziej wskazywany obszar współpracy, jednak zwraca uwagę stosunkowo spory odsetek (24%) uczelni w wariantcie MINI+ MIDI, które korzystały z tego rodzaju wsparcia. Wydaje się więc, że – poza kluczowymi konsultacjami merytorycznymi, które dotyczyły każdej uczelni – realizowana ścieżka miała wpływ na rodzaj podejmowanej współpracy. Uczelnie w ścieżce MAXI, w przeciwieństwie do pozostałych, nie potrzebowały współpracy w obszarze szkoleń – zapewne dlatego, że szkolenia mogły przeprowadzić wykorzystując własne zasoby (np. biuro ds. osób z niepełnosprawnościami lub inne jednostki lub specjalistów). Partner towarzyszył jednak tym uczelniom w obszarze promowania projektu lub realizacji badań czy audytów, czym z kolei uczelnie na pozostałych ścieżkach zajmowały się samodzielnie.

Wykres 9. Obszary współpracy ze środowiskiem OzN w podziale na modele dostępności



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

Najczęściej wskazywany obszar współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami, czyli konsultacje merytoryczne dotyczyły konsultowania takich kwestii i obszarów jak: technologie wspierające i rozwiązania informatyczne (dotyczyły 92% konsultacji), dostosowanie architektoniczne (91%), podnoszenie kompetencji kadr (82%), zmiany w procedurach i regulaminach (79%), materiały dydaktyczne dla studentów (69%) oraz organizacja zajęć sportowych (34%).

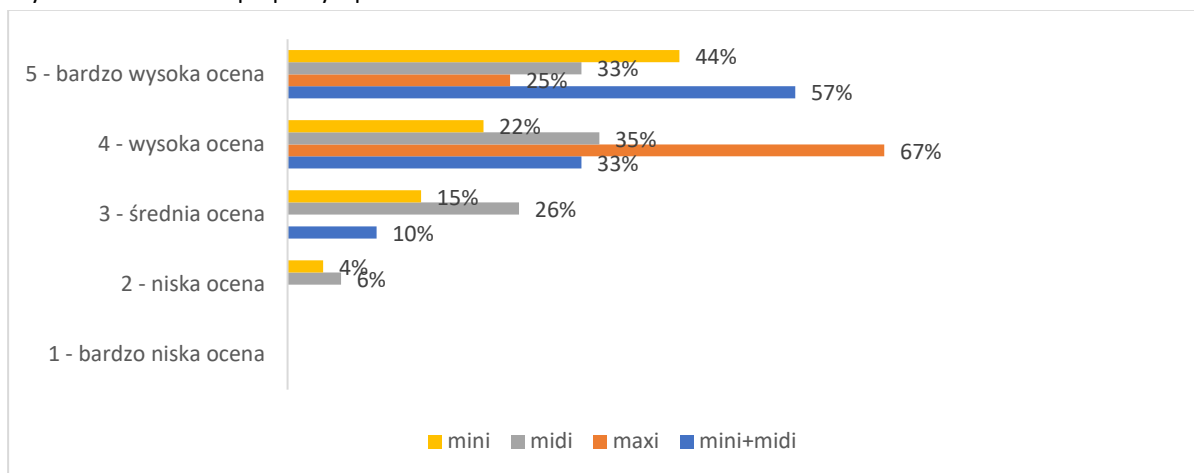
Sformalizowana współpraca ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami została oceniona przez uczelnie wysoko, w tym ogółem aż 39% uczelni oceniło tę współpracę na bardzo wysoką ocenę (ocena 5 na skali 5-stopniowej), a 35% - na ocenę wysoką (ocena 4). Ocenę średnią (ocena 3) przyznało 18% uczelni, a jedynie 4% uczelni wskazało na ocenę niską (ocena 2). Nikt nie ocenił współpracy z podmiotem partnerskim na ocenę bardzo niską. Indywidualne wywiady z koordynatorami projektów również potwierdzały te wyniki.

„Jeśli się na czymś nie znamy, to zasięgamy opinii specjalisty. Pomoc fundacji w realizacji pewnych zadań jest super. Oni znają się na rzeczy. Przykład fotela do ewakuacji osób z niepełnosprawnościami.

Okazało się, że na rynku jest taka ilość foteli i panowie z fundacji wskazują, na co zwrócić uwagę i żeby były przydatne dla osób niepełnosprawnościami.” (cytat z wywiadu z beneficjentem)

Z wykresu nr 10 wynika, że współpracę z partnerem dobrze oceniali niemal wszystkie uczelnie, a wśród nich oceny najwyższe (ocena 5 w pięciostopniowej skali) przydzieliły uczelnie w wariancie MINI+ MIDI (ponad połowa – 57%). Łącznie ocenę wysoką i bardzo wysoką przyznało 66% uczelni w modelu MINI, 68% uczelni w modelu MIDI, aż 92% uczelni w modelu MAXI i 90% uczelni w modelu MINI+ MIDI. Pojedyncze uczelnie oceniły współpracę nisko – 4% uczelni w modelu MINI i 6% w modelu MIDI.

Wykres 10. Ocena współpracy z przedstawicielem środowiska OzN



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnie dostępna” (N=114).

Uczelnie generalnie nie doświadczały żadnych problemów podczas współpracy z partnerem ze środowiska osób z niepełnosprawnościami – 87% badanych nie wskazało żadnych problemów dotyczących współpracy. Co dziesiąta uczelnia nie wiedziała o ewentualnych trudnościach (odpowiedź „nie wiem” lub „trudno powiedzieć”), a jedynie 4% wskazało, że wystąpiły problemy w obszarze współpracy. Wśród zdefiniowanych problemów wskazano (pojedyncze wskazania) na problemy związane z komunikacją między stronami, problemy organizacyjne (np. wynikające z braków kadrowych), problemy związane z inną specyfiką funkcjonowania podmiotów oraz problemy wynikające z różnego stopnia doświadczenia w realizacji projektów dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnościami.

Osobno poddano także analizę ewentualnych problemów na etapie opracowywania wniosku o dofinansowanie. Na tym konkretnym etapie również zdecydowana większość beneficjentów (61%) nie napotkała na żadne problemy we współpracę ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami. Dla 14% uczelni trudność wynikała z nierealnych lub niemożliwych do spełnienia oczekiwań przedstawicieli środowiska OzN, a dla 12% - z niewielkiego zaangażowania przedstawicieli tego środowiska w prowadzone przez uczelnię konsultacje. Dla 11% uczelni trudności wynikały z rozbieżnych oczekiwań przedstawicieli środowiska OzN i braku spójnego stanowiska. Również 11% badanych miało trudności z identyfikacją liderów i przedstawicieli tego środowiska. Szczegółowe dane zawiera poniższy wykres.

Wykres 11. Ewentualne trudności w związku ze współpracą ze środowiskiem OzN na etapie opracowywania wniosku



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnie dostępne” (N=85).

Pozytywne oceny współpracy płyną również ze strony podmiotów partnerskich. Podczas wywiadów indywidualnych przedstawiciele tych podmiotów bardzo dobrze oceniali współpracę z uczelniami i nie wskazywali na żadne większe problemy, które mogłyby tę współpracę zaburzyć.

„Przedstawiciele uczelni byli bardzo otwarci. Nie liczyłam, że będzie aż tak fajnie, a dobrze było widziane nasze zaangażowanie w ten projekt.”

(cytat z wywiadu przedstawicielem organizacji działającej na rzecz osób z niepełnosprawnościami)

Uzupełniając natomiast – z perspektywy podmiotu partnerskiego – kluczowy obszar współpracy, jakim były konsultacje merytoryczne, w toku jednej z rozmów wskazano, że swoistym dodatkowym zadaniem w ramach takich konsultacji był nadzór nad prawidłowym wykonaniem działania w projekcie – w tym przypadku – z obszaru architektoniczno-budowlanego. Wydaje się więc zasadne, uwzględnienie w ramach konsultacji również zadania związanego z kontrolą wykonywanych działań.

„Na pewno też rzecz, która mnie drażniła to to, że mimo przygotowania projektu i zaleceń przychodzili panowie, którzy robili łazienki i robili je inaczej – pomimo projektu.”

Moderator: To oznacza konieczność nadzoru na miejscu?

Tak. Konsultacji na bieżąco, bo mimo projektu to był ktoś, kto uważał, że jak zmieni coś o 15-20 cm, to to nie wpłynie na funkcjonowanie nikogo.” (cytat z wywiadu przedstawicielem organizacji działającej na rzecz osób z niepełnosprawnościami)

Realizacja projektu w partnerstwie z podmiotem reprezentującym środowisko osób z niepełnosprawnościami przyniosła uczelniom szereg korzyści i należy ją kontynuować. Warto przy tym dodatkowo w materiałach informacyjno-promocyjnych prezentować dobre praktyki i wskazywać potencjalne korzyści takiego partnerstwa.

2.4 Efekty realizowanych projektów

2.4.1 Stopień osiągnięcia wskaźników

Uczelnie są na dobrej drodze do osiągnięcia planowanych efektów – kilka uwag o realizacji wskaźników

W ramach analizy danych zastanych dokonano przeglądu kluczowych wskaźników produktu i rezultatu bezpośredniego oraz porównano je ze wskaźnikami dla Działania 3.5 wskazanymi w załączniku 2a do „Szczegółowego Opisu Osi Priorytetowych Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020” (Szoop PO WER). Wskaźniki produktu oraz wskaźniki rezultatu zostały doprecyzowane w regulaminach konkursów. Wskazane w tym rozdziale wskaźniki pochodzą z dokumentów konkursowych.

Analizie poddano wartości wskaźników osiągnięte od początku realizacji projektu do 20.01.2022 roku. Analiza objęła: 85 wniosków z „Uczelni dostępnej” i 66 wniosków z „Uczelni dostępnej II” oraz 4 wnioski z „Centrum wiedzy o dostępności”. Łącznie przeanalizowano 155 wniosków. Biorąc pod uwagę, że projekty z „Centrum wiedzy o dostępności” są we wczesnej fazie realizacji, a zadania w harmonogramach projektów rozpisane są na dłuższe bloki czasowe, o tym czy dany wskaźnik został osiągnięty, będzie można mówić dopiero w 2023 roku. W związku z tym niniejszy rozdział poświęcony zostanie przede wszystkim analizie wskaźników realizowanych w ramach inicjatywy „Uczelnia dostępna” i „Uczelnia dostępna II”.

Należy zauważyć, że na obecnym etapie realizacji projektów osiągnięte wartości wskaźników są w większości odpowiednie w stosunku do ich zakładanych wartości oraz etapu realizacji projektów. W przypadku wskaźnika *liczba pracowników kadry dydaktycznej uczelni objętych wsparciem EFS w zakresie procesu kształcenia* zakładana wartość została osiągnięta w 44%, ale niewiele uczelni zadeklarowało realizację tego wskaźnika (12/151). Należy zwrócić uwagę na wskaźnik *Liczba osób objętych wsparciem EFS w ramach programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim lub praktycznym, dostosowanych do potrzeb gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa*, dotyczący tylko ścieżki MAXI. Wskaźnik został osiągnięty w 4 na 9 projektów, a jego osiągnięta wartość wynosi tylko 14% zakładanej (Tabela 7).

Tabela 7. Kluczowe wskaźniki produktu w projektach realizowanych w ramach „Uczelni dostępnej” i „Uczelni dostępnej II”, osiągnięta wartość wskaźnika w stosunku do wartości zakładanej w projektach

Kluczowe wskaźniki produktu	Zakładana wartość wskaźnika w projektach	Osiągnięta wartość wskaźnika (stan na 20.01.2022)	Procent osiągniętej wartości wskaźnika w stosunku do wartości zakładanej (stan na 20.01.2022)
liczba uczelni objętych wsparciem EFS w zakresie wdrażania informatycznych narzędzi zarządzania i udostępniania informacji o szkolnictwie wyższym	60 (tylko nabór II)	8	13%
liczba pracowników kadry dydaktycznej uczelni objętych wsparciem EFS w zakresie procesu kształcenia	1365	602	44%
liczba pracowników kadry kierowniczej i administracyjnej uczelni objętych wsparciem w zakresie zarządzania uczelnią	10200	3 952	39%
liczba uczelni, które zostały objęte wsparciem niwelującym zidentyfikowane bariery dostępności	149	54	36%
liczba przedstawicieli kadry uczelni objętych wsparciem w Programie w zakresie edukacji włączającej ²⁴	28491	8 790	31%
liczba osób objętych wsparciem EFS w ramach programów kształcenia o profilu ogólnoakademickim lub praktycznym, dostosowanych do potrzeb gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa ²⁵	3420	488	14%

Źródło: opracowanie własne.

Z uwagi na konieczność monitorowania wskaźników horyzontalnych, określonych w załączniku nr 2 do *Wytyczne w zakresie monitorowania postępu rzeczowego realizacji programów operacyjnych na lata 2014-2020*, w prawie wszystkich wnioskach uwzględniono dodatkowe wskaźniki produktu²⁶.

Biorąc pod uwagę wartości wskaźników, należy zwrócić uwagę na niewielką liczbę obiektów dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami (13% wartości zakładanej w projektach).

Na drugim biegunie znajduje się wskaźnik: *liczba projektów, w których sfinansowano koszty racjonalnych usprawnień dla osób z niepełnosprawnościami [szt.]*. Jego wartość została osiągnięta w 50%, podczas gdy realizację wskaźnika zadeklarowało tylko 9 uczelni (docelowo realizację wskaźnika zaplanowało 148 uczelni) (Tabela 8).

²⁴ Wskaźnik mierzy liczbę pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS wzięli udział w szkoleniu lub innej formie wsparcia w zakresie zwiększenia kompetencji, umiejętności i zmiany postaw wobec studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w celu rozwoju i upowszechnienia włączających form edukacji. Pomiar wskaźnika jest dokonywany w momencie rozpoczęcia udziału w szkoleniu lub innej formie wsparcia w ramach projektu.

²⁵ Dotyczy tylko ścieżki MAXI i o ile projekt przewiduje realizację zadań z zakresu dostosowania programów kształcenia do potrzeb społeczno-gospodarczych. W ramach konkursów liczba realizowanych projektów MAXI wynosi 15.

²⁶ 148/151 dla 3 wskaźników: *liczba obiektów dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami [szt.]*, *liczba osób objętych szkoleniami / doradztwem w zakresie kompetencji cyfrowych [osoby]*, *liczba projektów, w których sfinansowano koszty racjonalnych usprawnień dla osób z niepełnosprawnościami [szt.]* oraz 145/151 dla wskaźnika *liczba podmiotów wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) [szt.]*.

Tabela 8. Kluczowe wskaźniki horyzontalne w projektach realizowanych w ramach „Uczelni dostępnej” i „Uczelni dostępnej II”, osiągnięta wartość wskaźnika w stosunku do wartości zakładanej w projektach

Wskaźniki horyzontalne	Zakładana wartość wskaźnika w projektach	Osiągnięta wartość wskaźnika (stan na 20.01.2022)	Procent osiągniętej wartości wskaźnika w stosunku do wartości zakładanej (stan 20.01.2022)
liczba obiektów dostosowanych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami [szt.]	426	57	13%
liczba osób objętych szkoleniami / doradztwem w zakresie kompetencji cyfrowych [osoby]	3815	1070	28%
liczba projektów, w których sfinansowano koszty racjonalnych usprawnień dla osób z niepełnosprawnościami [szt.]	90	45	50%
liczba podmiotów wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) [szt.]	130	26	20%

Źródło: opracowanie własne.

Na obecnym etapie realizacji projektów osiągnięte wartości wskaźników rezultatu są z oczywistych przyczyn niższe niż wskaźniki produktu. Ich stopień realizacji budzi pewien niepokój.

Liczba uczelni, które wdrożyły zmiany w zakresie zarządzania procesem kształcenia oraz liczba uczelni, które wdrożyły rozwiązania niwelujące zidentyfikowane bariery dostępności, to wskaźniki, których realizacja wymaga szczególnej uwagi. Wskaźniki te zostały osiągnięte na stosunkowo niskim poziomie (odpowiednio 8 i 9%). Biorąc pod uwagę, że realizację tych wskaźników zakładały prawie wszystkie uczelnie (odpowiednio 151 i 148), z których część zakończyło już projekt, wydaje się, że te wskaźniki powinny być wyższe. Około jedna trzecia uczelni zadeklarowała osiągnięcie wskaźników: liczba przedstawicieli kadry uczelni, którzy dzięki wsparciu EFS podnieśli swoje kompetencje w zakresie edukacji włączającej (34% w stosunku do wszystkich projektów, w których to zaplanowano), liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje dydaktyczne (28%), liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje zarządcze (27%) (Tabela 9). Należy pamiętać, że na obecnym etapie (stan na 20.01.2022) część projektów, zwłaszcza tych w ścieżce MIDI i MAXI jest w trakcie realizacji, niektóre z nich w dość wczesnej fazie. Ponadto w części projektów, które zostały już zakończone (najwięcej ze ścieżki MINI), zakładano osiągnięcie niższych wartości wskaźników niż w projektach dłuższych, np. ze ścieżek MIDI i MAXI, co może tłumaczyć osiągnięcie wskaźników rezultatu na poziomie maksymalnie 21%.

Tabela 9. Kluczowe wskaźniki rezultatu w projektach realizowanych w ramach „Uczelni dostępnej”, osiągnięta wartość wskaźnika w stosunku do wartości zakładanej w projektach

Kluczowe wskaźniki rezultatu	Zakładana wartość wskaźnika w projektach	Osiągnięta wartość wskaźnika (stan na 20.01.2022)	Procent osiągniętej wartości wskaźnika w stosunku do wartości zakładanej (stan 20.01.2022)
liczba uczelni, które wdrożyły zmiany w zakresie zarządzania procesem kształcenia	146	12	8%
liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje dydaktyczne	14935	2 786	19%
liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje zarządcze	8240	1 753	21%
liczba uczelni, które wdrożyły rozwiązania niwelujące zidentyfikowane bariery dostępności	149	14	9%
liczba przedstawicieli kadry uczelni, którzy dzięki wsparciu EFS podnieśli swoje kompetencje w zakresie edukacji włączającej	27147	5 142	19%
liczba osób, które podniosły kompetencje w ramach działań uczelni wspartych z EFS ²⁷	3532	256	7%

Źródło: opracowanie własne.

Należy zaznaczyć, że oprócz kluczowych wskaźników, 121 beneficjentów „Uczelni dostępnej” i „Uczelni dostępnej II” założyło osiągnięcie wskaźników specyficznych dla projektu – w celu ich identyfikacji, powiązано je w wiązki. Wśród wskaźników specyficznych dla projektu wskazywano najczęściej następujące (wzięto pod uwagę liczbę uczelni, która założyła realizację wskaźnika):

- Liczba opracowanych i wdrożonych na uczelni procedur dostępności – 39;
- Liczba pomieszczeń/obiektów udostępnionych i odpowiednio wyposażonych (sal ćwiczeniowych i wykładowych, bibliotek itp.) – 32;
- Liczba rodzajów/godzin szkoleń, w których uczestniczą beneficjenci projektu (również opracowanych kursów e-learningowych/seminariów i wykładów) – 27;
- Liczba zatrudnionych pracowników (również z niepełnosprawnościami)/powołanych ekspertów i zespołów działających aktywnie na rzecz równych szans – 25;
- Liczba zmodyfikowanych/dostosowanych do potrzeb studentów ze specjalnymi potrzebami programów studiów/materiałów edukacyjnych – 25;
- Liczba wdrożonych narzędzi IT/oprogramowania/technologii wspierających służących poprawie dostępności – 24;
- Liczba studentów/ek uczestniczących we wsparciu w ramach jednostki ds. dostępności – 22;
- Liczba wdrożonych/udostępnionych stron internetowych (zgodnie z WCAG) – 21;

²⁷ Dotyczy tylko ścieżki MAXI i o ile projekt przewiduje realizację zadań z zakresu dostosowania programów kształcenia do potrzeb społeczno-gospodarczych.

Podsumowując, należy zauważyć, że zarówno kluczowe wskaźniki produktu, jak i rezultatu realizowane są na odpowiednim lub nieco niższym poziomie względem zaawansowania realizacyjnego projektów. Z oczywistych względów kluczowe wskaźniki produktu są osiągnięte w większym stopniu niż wskaźniki rezultatu. Na obecnym etapie, ze względu na to, że dla wielu projektów jest to etap wczesny, trudno jednoznacznie wskazać ewentualne zagrożenia dla niezrealizowania zakładanych wartości. Pandemia oraz obecna sytuacja geopolityczna z pewnością mają wpływ na osiąganie wskaźników. Niektóre planowane działania, takie jak: wizyty studyjne, wyjazdy w celach edukacyjnych kadr, musiały zostać przesunięte lub odwołane, co stanowi pewne zagrożenie dla osiągania zakładanych wskaźników. Na podstawie wywiadów z kierownikami projektów można jednak wnioskować, że jeżeli realizacja niektórych działań okazuje się niemożliwa podejmowane są inicjatywy zastępcze. Jednak nie zawsze jest możliwe, by ich efekt był taki sam jak początkowo zamierzano.

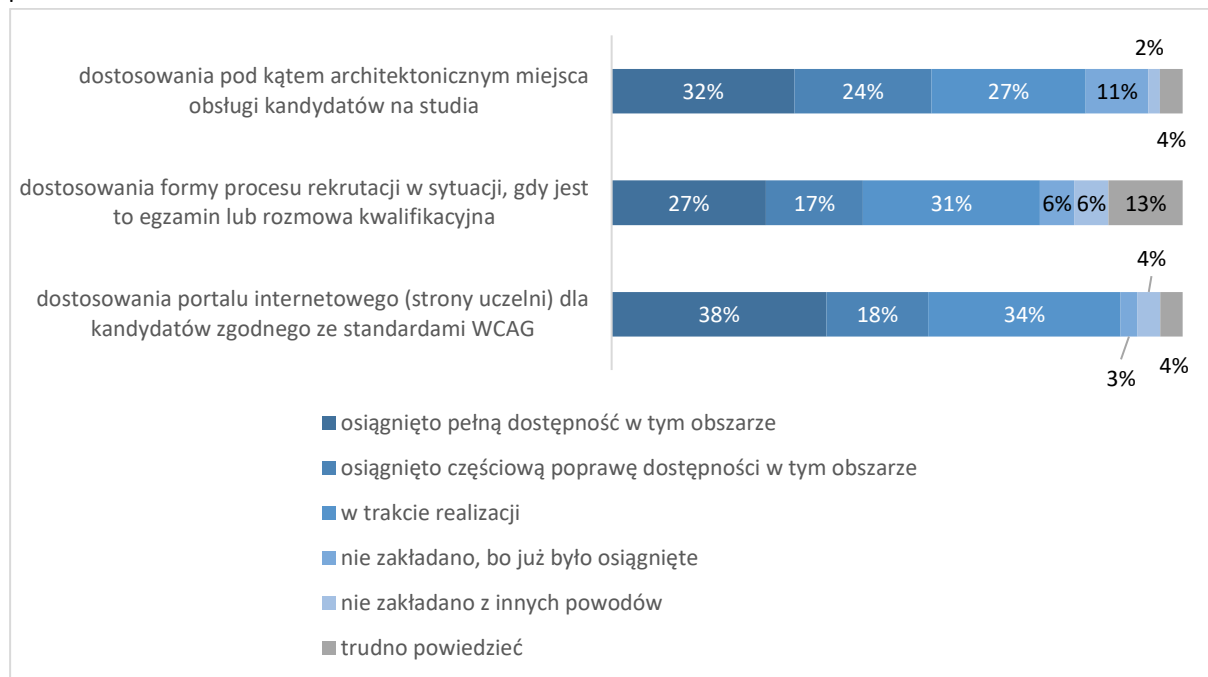
Ponad połowa uczelni powołała jednostki wspierające osoby ze specjalnymi potrzebami oraz wypracowała odpowiednie procedury

Analiza postępu realizacji wskaźników zaprezentowana w rozdziale 2.4.1 wymaga dookreślenia z kilku powodów:

- sprawozdanie z realizacji wskaźników, na podstawie którego dokonano analizy było wykonane w styczniu 2022 roku, w momencie realizacji badania (marzec 2022) mogły zostać osiągnięte dodatkowe wartości wskaźników;
- wskaźniki sformułowane są w dość ogólny sposób, przedstawiona w tym rozdziale analiza nawiązuje do opracowania „Modele wsparcia uczelni w celu zwiększenia ich dostępności dla osób z niepełnosprawnościami”, w których zwrócono uwagę na nieco inne akcenty (np. udostępnienie etapu aplikowania na studia), a przede wszystkim wskazano na szczegółowe i bardzo konkretne działania;
- sprawozdania z realizacji wskaźników pozwoliły je identyfikować jako „osiągnięte” lub „nieosiągnięte”, uzupełniając tę perspektywę, warto również zaznaczyć, które efekty są częściowo osiągnięte, które są w trakcie realizacji, a których osiągnięcia nie zakładano.

Kierowników pytano m.in. o poziom dostosowania procesu rekrutacji na studia dla osób ze specjalnymi potrzebami. Z trzech wskazanych zakresów udogodnień najwięcej uczelni zrealizowało zakładane działania w obszarze dostosowania portalu internetowego dla kandydatów zgodnego ze standardami WCAG (38%). Wiele uczelni jest na zaawansowanym poziomie dostosowania pod kątem architektonicznym miejsca obsługi kandydatów na studia – ponad połowa zrealizowała działania na poziomie częściowym lub całkowitym (wykres 12).

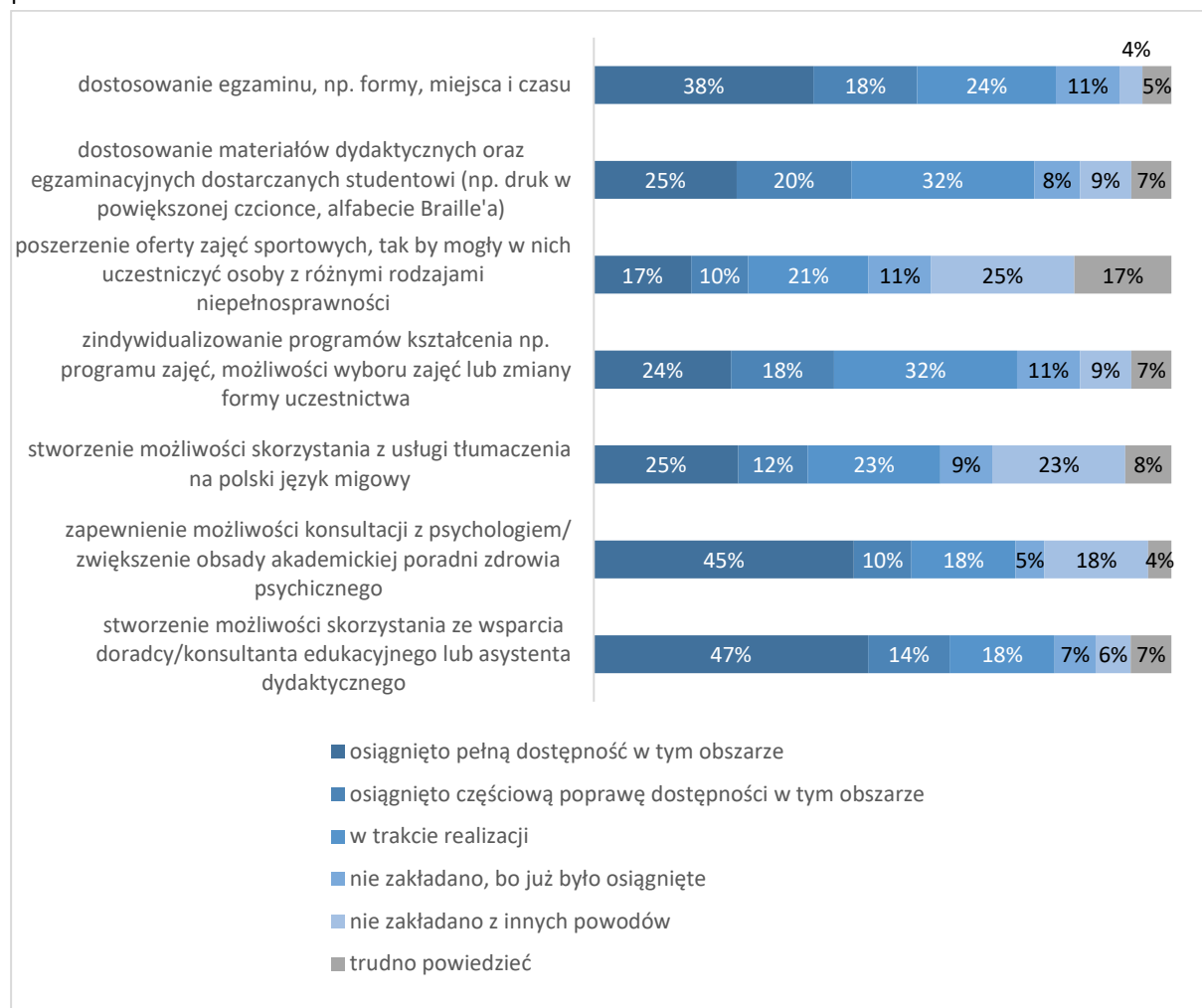
Wykres 12. Etap dostosowania poszczególnych obszarów procesu rekrutacji na studia dla osób ze szczególnymi potrzebami



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

Kolejnym aspektem jest wsparcie uczelni w procesie kształcenia OzN. Z danych zawartych na wykresie nr 13 wynika, że prawie połowa uczelni stworzyła na obecnym etapie możliwość korzystania ze wsparcia doradcy/konsultanta edukacyjnego lub asystenta dydaktycznego (47%) oraz zapewniła możliwość konsultacji z psychologiem (45%).

Wykres 13. Etap dostosowania poszczególnych obszarów procesu kształcenia do osób ze szczególnymi potrzebami



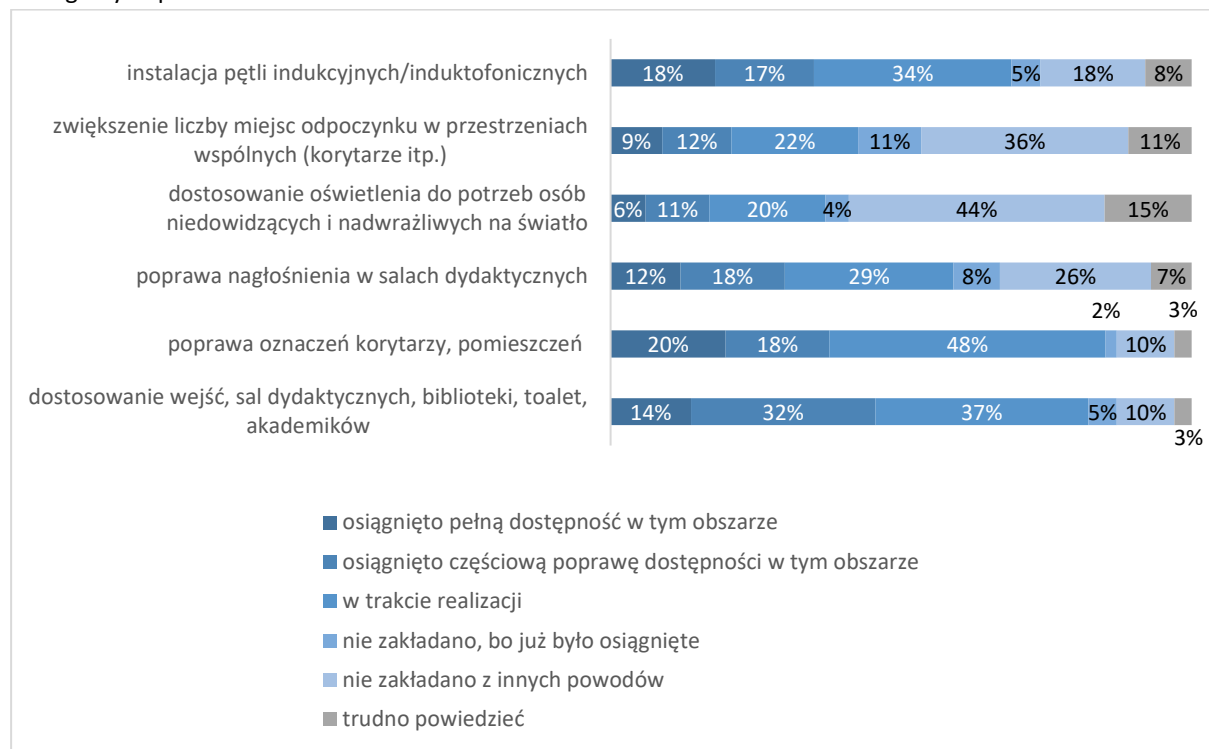
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

Biorąc pod uwagę strukturę organizacyjną, na obecnym etapie 64% (N=114) uczelni powołało stanowisko ds. dostępności np. pełnomocnika rektora ds. osób z niepełnosprawnościami, a 58% powołało stanowisko lub biuro zajmujące się studentami ze specjalnymi potrzebami. W co piątej uczelni pełnomocnik i biuro funkcjonowało już wcześniej (odpowiednio 21% i 18%). Biorąc pod uwagę ile uczelni jest w trakcie realizacji tych zadań, można uznać, że wraz z końcem projektu prawie we wszystkich uczelniach objętych badaniem będzie odpowiednio dostosowana struktura organizacyjna. Podobnie sytuacja wygląda w dostosowaniu procedur – zdecydowana większość uczelni bądź jest w trakcie realizacji, bądź już zrealizowała zadanie związane z wypracowaniem procedur lub/i dobrych praktyk gwarantujących bezpieczną ewakuację osób z niepełnosprawnościami w przypadku zagrożenia (88%) oraz z umieszczeniem zapisu o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnościami w dostępie do edukacji w oficjalnych dokumentach uczelni (81%).

Uwzględniając dostosowanie architektoniczne, należy zauważyć, że na większości uczelni prace obecnie trwają i widać ich pierwsze efekty. Najbardziej zaawansowane wydają się prace w obszarze

dostosowania wejść, sal dydaktycznych, biblioteki, toalet, akademików – 14% uczelni zrealizowało w pełni zakładane zadania, a 32% częściowo. W osiąganiu tego wskaźnika prym wiodą uczelnie realizujące ścieżkę MINI, zapewne dlatego, że zakres zmian i usprawnień architektonicznych jest mniejszy niż w innych ścieżkach, a czas realizacji projektów znacznie krótszy (wykres 14).

Wykres 14. Etap realizacji poszczególnych działań w zakresie dostosowania architektonicznego do osób ze szczególnymi potrzebami



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

W zakresie dostosowania technologii wspierających działania są realizowane na dużą skalę. Pod względem poziomu zaawansowania realizacyjnego wyróżnia się działanie związane z zapewnieniem pełnej i dostępnej informacji o wsparciu oferowanym przez uczelnię. Działanie to zrealizowało 39% uczelni, 20% osiągnęło częściową poprawę dostępności w tym obszarze, a 32% jest w trakcie realizacji działania (wykres 15). Prawie połowa uczelni (44%) nie planowała umożliwienia studentom skorzystania ze szkoleń z zakresu technologii wspierających (wykres 15). Może to wynikać z faktu, że zgodnie z regulaminem bezpośrednio wsparcie miało być kierowane do kadr uczelni. Bardziej zastanawia deklaracja, że zaledwie 6% uczelni realizowało takie szkolenia.

Wykres 15. Etap realizacji poszczególnych działań w zakresie dostosowania technologii wspierających do osób ze szczególnymi potrzebami



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

Kierownicy projektów realizowanych w ramach ścieżki MAXI zostali poproszeni dodatkowo o deklarację poziomu realizacji poszczególnych efektów przypisanych do tej ścieżki w „Modelach wsparcia...”. Odpowiedzi udzieliło 12 kierowników, co nie pozwala na ilościową analizę danych. Niemniej warto zaznaczyć, że część beneficjentów (4/12) nawiązało współpracę z inną uczelnią krajową w obszarze dostępności dla osób ze specjalnymi potrzebami oraz udzielić wsparcia merytorycznego innej polskiej uczelni. W części uczelni przeprowadzono szkolenia dla pracowników w zakresie zwiększania świadomości niepełnosprawności. Nawiązać współpracę z inną uczelnią europejską w obszarze dostępności udało się tylko jednej uczelni, siedem – podejmuje działania w tym zakresie. Najmniej uczelni zdecydowało się realizować zadania związane z tworzeniem strategii społecznej odpowiedzialności i zrównoważonego rozwoju, dlatego ich poziom realizacji jest niższy w stosunku do pozostałych.

Ostatni obszar efektów dotyczy podnoszenia kompetencji kadr uczelni w zakresie wiedzy na temat szeroko rozumianej dostępności, w tym potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Realizacji szkoleń podjęły się prawie wszystkie uczelnie, część z nich zakończyła już ten etap (19%, N=114), większość jednak jest w trakcie realizacji (79%).

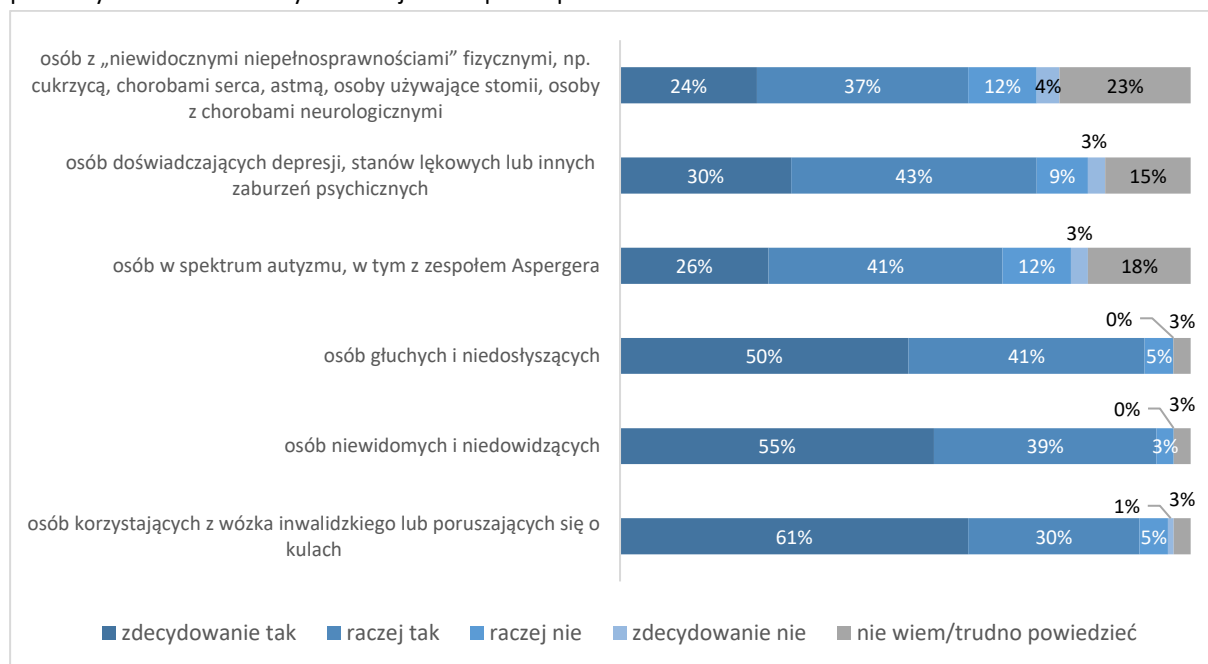
Podsumowując, należy zwrócić uwagę, że ponad połowa uczelni zrealizowała zadania z zakresu struktury organizacyjnej oraz wypracowania stosownych procedur, 47% - z zakresu dostosowania procesu kształcenia do osób ze specjalnymi potrzebami polegającego na stworzeniu możliwości skorzystania ze wsparcia doradcy/konsultanta edukacyjnego lub asystenta dydaktycznego oraz 45% z zakresu zapewnienia konsultacji psychologicznej. Najbardziej zaawansowane w realizacji są uczelnie realizujące ścieżkę MINI ze względu na stosunkowo krótki maksymalny okres realizacji projektu. Na ten moment wydaje się, że działania z zakresu dostosowania architektonicznego nieco odstają od pozostałych działań. Szacuje się, że działania w tym obszarze zrealizowało 20% uczelni. Należy jednak

pamiętać, że działania te w harmonogramach projektów rozpisane są na dość długi czas realizacji, są procesami złożonymi, uzależnionymi od wielu czynników. Problemy realizacyjne z zakresu dostosowania architektonicznego zostały opisane w rozdziale 2.3 – z pewnością spowalniają one realizację niektórych działań, a także mogą wpłynąć na ostateczne osiągnięcie efektów. Jednak biorąc pod uwagę wszystkie okoliczności, ryzyko niezrealizowania zakładanych efektów nie wydaje się zbyt wysokie.

Efekty projektów oceniane są pozytywnie, nie ze wszystkich można jednak w pełni korzystać pracując i ucząc się zdalnie

Pierwsze efekty działań realizowanych projektów oceniane są pozytywnie – zdaniem kierowników projektów stanowią odpowiedź na potrzeby osób ze specjalnymi potrzebami, szczególnie tych z „widocznymi niepełnosprawnościami”: narządu wzroku (94% kierowników ocenia pozytywnie realizowane wsparcie dla tej grupy studentów), narządu ruchu (91%) oraz narządu słuchu (91%) (wykres 16). Analizując wyniki badań należy wziąć pod uwagę, że kierownicy zostali poproszeni o ocenę, na ile efekty podjętych działań stanowią odpowiedź na potrzeby osób ze specjalnymi potrzebami, które diagnozowali przygotowując się do przystąpienia do konkursu. Należy zakładać, że ocena kierowników na temat trafności i użyteczności podjętych działań może być zawyżona.

Wykres 16. Ocena czy osiągnięte i/lub planowane do osiągnięcia efekty projektu stanowią odpowiedź na potrzeby osób ze wskazanymi rodzajami niepełnosprawności



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=114).

Również bardzo wysoka jest ocena realizowanych działań z zakresu wzmocnienia kompetencji kadr. Wysoko i bardzo wysoko przydatność szkoleń oceniło 83% wszystkich uczestników²⁸. Szkolenia jako nieprzydatne wskazało 3% badanych pracowników, zaś ani jako przydatne, ani nieprzydatne – 8%.

Częściej niż przed szkoleniem w roku akademickim 2021/2022 pracownicy uczelni dopasowywali sposób komunikacji do indywidualnych potrzeb studentów – na to działanie wskazało 27% kadry naukowo-dydaktycznej. Dostosowanie procesu kształcenia dotyczyło ok. 1/5 pracowników²⁹. Warto zwrócić uwagę na efekty, wskazane przez uczestników szkoleń jako dodatkowe/niezakładane. Wśród nich najczęściej zwracano uwagę na wzrost świadomości dotyczącej różnych form niepełnosprawności oraz wzrost empatii i uwrażliwienie wobec osób ze specjalnymi potrzebami.

„Szkolenia otworzyły moje spojrzenie na osoby, które posiadają stopień niepełnosprawności oraz na te, z którymi mamy do czynienia na co dzień a zmagają się z depresją i innymi problemami, o których nie mówi się na co dzień tj. Asperger, Autyzm, wysoka wrażliwość” (uczestnik doskonalenia zawodowego z zakresu dostępności)

O ważnej roli działań z zakresu wzmocnienia kompetencji w procesie uświadamiania pracowników uczelni wspominają również przedstawiciele środowisk działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Tym samym podkreślając wartości płynące z włączania w szkolenia pracowników pełniących różne role zawodowe.

Wydaje się, że ogólnie wysoka ocena przydatności szkoleń w dużej mierze dotyczy zachowań podczas sytuacji hipotetycznych i odnosi się raczej do ogólnego wzmocnienia wiedzy i umiejętności kadr. Z przeprowadzonych badań wynika, że 94% (N=299) kadry naukowo-dydaktycznej nie wykorzystało wszystkich rozwiązań dydaktycznych, które mogłyby ułatwić uczenie się studentom o specjalnych potrzebach. Jako powód wskazywano przede wszystkim brak studentów, którzy by tego potrzebowali (94%, N=282). Wśród innych powodów wymieniano to, że wprowadzenie takich rozwiązań leżało poza zakresem obowiązków (11%) i/lub brakowało wiedzy, by wprowadzić takie rozwiązania (7%). 5% kadry naukowo-dydaktycznej, biorącej udział w badaniu nie wprowadziło danego rozwiązania, ponieważ w ich opinii powodowałoby ono nierówne szanse wśród studentów.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, że wśród powodów niewykorzystania rozwiązań ułatwiających uczenie się studentom dominuje przyczyna związana z brakiem informacji na temat studentów, którzy takiego wsparcia potrzebują. Przyczyną tej sytuacji upatruje się w zdalnym nauczaniu, które dominowało do tej pory na uczelniach. Nauka zdalna uniemożliwia bezpośredni kontakt i obserwację studentów, a jak wynika z badań jakościowych ze studentami, nie lubią oni „chwalić się” swoją niepełnosprawnością. Patrząc z innej perspektywy nauka zdalna eliminuje wiele problemów, z którymi mierzą się studenci ze specjalnymi potrzebami uczęszczając na zajęcia w normalnym trybie. Bez znaczenia wtedy dla nich stają się dostosowane narzędzia np. komputery, a także większość udostępnień architektonicznych.

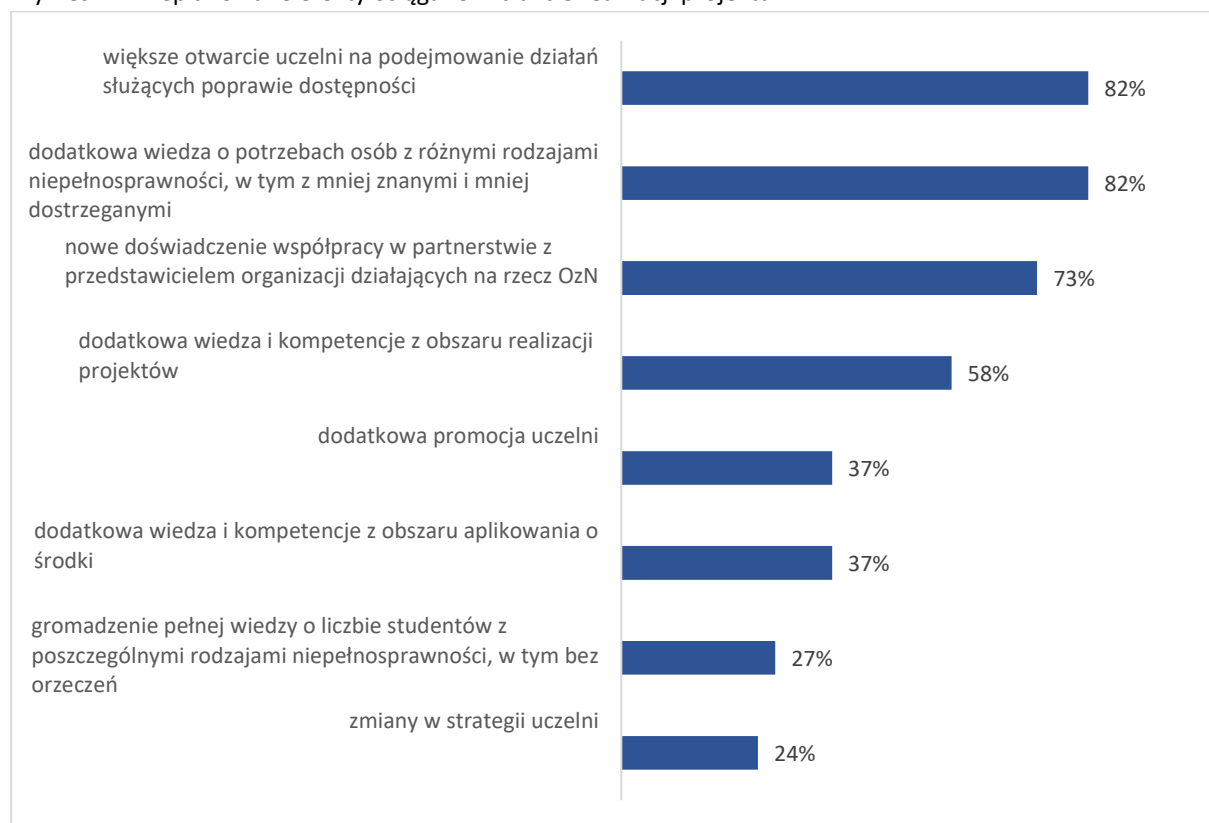
²⁸ Ocena różnych grup pracowników jest do siebie zbliżona, ponad 80% pracowników naukowo-dydaktycznych (82%), kadry kierowniczej 84%, pracowników administracyjnych (84%) ocenia przydatność szkoleń wysoko i bardzo wysoko.

²⁹ Przydzielanie różnym studentom zróżnicowanych zadań dopasowanych do ich możliwości (19%); wydłużenie czasu na wykonanie zadań (23%); umożliwienie studentom ze specjalnymi potrzebami wykonania zadań w alternatywnej formie (np. ustnej / pisemnej) (23%); umożliwienie studentom ze specjalnymi potrzebami realizacji części materiałów w sposób samodzielny/przesłanie materiałów/możliwość indywidualnych zaliczeń zajęć (21); dopasowanie materiałów dydaktycznych (również cyfrowych) (21%).

2.4.2 Dodatkowe efekty realizacji projektów w obszarze dostępności

Oprócz szeregu efektów założonych do osiągnięcia w projekcie, uczelnie ich wskazywały również na dodatkowe, nieplanowane efekty realizowanych projektów, wśród których dominowało przede wszystkim większe otwarcie się uczelni na podejmowanie działań służących poprawie dostępności oraz pozyskanie dodatkowej wiedzy o potrzebach osób z niepełnosprawnościami, w tym także z niepełnosprawnościami mniej znanymi i mniej widocznymi (obydwa efekty wskazało po 82% badanych) (wykres 17). Ważnym efektem nieplanowanym było nowe doświadczenie współpracy w partnerstwie z przedstawicielem organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami (73%). Niemal 60% uczelni wskazało również na zgromadzenie dodatkowej wiedzy i poszerzenie kompetencji z zakresu realizacji projektów. Dla 37% uczelni projekt przyniósł nieplanowane korzyści w postaci promocji uczelni oraz wiedzy z zakresu aplikowania o środki. Projekt przyczynił się także wiedzy o liczbie studentów z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym studentów bez orzeczeń (27%) oraz pozwolił na wprowadzenie zmian w strategii uczelni (24%) (wykres 20). W dodatkowym pytaniu o jeszcze inne pozytywne efekty projektu, co piąta uczelnia wymieniła takie efekty jak m.in. zwiększone zainteresowanie ofertą uczelni i zwiększoną rekrutacją oraz poprawienie kontaktów między studentami a pracownikami odpowiedzialnymi za ich obsługę.

Wykres 17. Nieplanowane efekty osiągnięte w trakcie realizacji projektu



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N= 114).

Efekty dodatkowe były w większości wspólne dla uczelni realizujących projekty w poszczególnych modelach, jednak warto zwrócić uwagę, na kilka wyróżniających się wyników. Przykładowo –

najdalej idące zmiany, czyli te wpisane w strategię uczelni, zostały wskazane przez 42% uczelni w ścieżce MAXI, a jedynie 11% uczelni w ścieżce MINI. Gromadzenie pełnej wiedzy o liczbie studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazało 48% uczelni w ramach modelu MINI+ MIDI i tylko po 22% uczelni w ścieżkach MINI i MIDI, czy 25% w ścieżce MAXI. Różnice widoczne są także w efektach z obszaru promocji uczelni – to nieplanowa korzyść dla połowy uczelni w ścieżce MAXI, ale tylko dla 22% uczelni w ścieżce MINI (tabela 10). Wydaje się więc, że większe otwarcie na problematykę i potrzeby studentów z niepełnosprawnościami oraz zdobycie nowej wiedzy i kompetencji dotyczyło wszystkich uczelni, natomiast pojawiły się różnice w wybranych obszarach korzyści.

Tabela 10. Nieplanowane efekty osiągnięte w trakcie realizacji projektu w podziale na modele dostępności

	Ścieżka MINI	Ścieżka MIDI	Ścieżka MAXI	Ścieżka MINI+ MIDI
większe otwarcie uczelni na podejmowanie działań służących poprawie dostępności	70%	85%	83%	86%
dotatkowa wiedza o potrzebach osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym z mniej znanymi i mniej dostrzeganymi	70%	85%	75%	90%
nowe doświadczenie współpracy w partnerstwie z przedstawicielem organizacji działających na rzecz OzN	67%	74%	83%	71%
dotatkowa wiedza i kompetencje z obszaru realizacji projektów	56%	57%	67%	57%
dotatkowa promocja uczelni	22%	43%	50%	33%
dotatkowa wiedza i kompetencje z obszaru aplikowania o środki	26%	39%	58%	33%
gromadzenie pełnej wiedzy o liczbie studentów z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym bez orzeczeń	22%	22%	25%	48%
zmiany w strategii uczelni	11%	28%	42%	19%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N= 114).

O podobnych pozytywnych nieplanowanych efektach wspomniano także podczas wywiadów indywidualnych. Wszyscy rozmówcy (tj. koordynatorzy projektów, przedstawiciele podmiotów partnerskich oraz sami studenci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) wskazali również niezamierzone korzyści z projektu w postaci większej otwartości uczelni i ich pracowników na potrzeby osób ze specjalnymi potrzebami oraz promocji uczelni w obszarze dostępności.

„Projekt promuje uczelnię jako dostępną. To była taka machina, która spowodowała, że tam gdzie nie było BON-ów tam one powstały. Ale mamy też pracowników z niepełnosprawnościami i też trzeba było ich objąć wsparciem. Projekty spowodowały, że w ramach tych projektów pojawiały się biura – że biura mogą być jednym z działań. Teraz to biuro przejęło na siebie obowiązki. To biuro sprawia, że mamy swojego Facebooka, z urzędem miasta są podpisane umowy. Te biura stają się widoczne. (...) Pojawiła się lawina współpracy z fundacjami to sprawiło, że uczelnia stała się widoczna.

To spowodowało promocję uczelni. Mówią o tym tabliczki, prasa, lokalna telewizja – że jesteśmy dostępni. To jest naprawdę potrzebne.” (cytat z wywiadu z beneficjentem)

Dodatkowo, studenci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymieniali wśród korzyści większe poczucie bezpieczeństwa i spokój, który pozwala skupić się na nauce zamiast na pokonywaniu barier.

„Najważniejsze jest to, że możemy na kogoś liczyć i że mamy te wsparcie.

Nie jesteśmy porzuceni ani lekceważeni. Dzięki tej uczelni nauczyłam się otwartości dla innych, każdego mogę zapytać i poprosić o pomoc. (...) Dzięki temu możemy dalej studiować i się uczyć, a nie martwić, co będzie dalej. Mamy poczucie bezpieczeństwa i spokój.” (cytat z wywiadu ze studentem ze specjalnymi potrzebami)

Należy również zwrócić uwagę, że korzyści z realizacji projektu mogą dotyczyć nie tylko studentów z niepełnosprawnością, ale objąć szerszą grupę wszystkich osób – studentów, pracowników uczelni – korzystających z budynków uczelni, w których zrealizowano działania np. z obszaru architektury.

„Myślę, że jak najbardziej jakiegokolwiek działania na rzecz poprawy dostępności uczelni dla osób niepełnosprawnych są korzystne. Z działań, z którymi akurat ja mam styczność, czyli przeprojektowanie wejścia do budynku architektury, poprawiło nie tylko dostępność do budynku, ale także bezpieczeństwo i estetykę. Stare wejście w ogóle nie uwzględniało pochylni, a także posadzka była w tak opłakanym stanie, że sprawiała niebezpieczeństwo – nie tylko dla osób niepełnosprawnych. Byłam świadkiem, kiedy sprawne osoby się tam wywracały.” (cytat z wywiadu ze studentem ze specjalnymi potrzebami).

Wśród wymienianych dodatkowych, nieplanowanych efektów, niemal nie pojawiały się efekty negatywne. Spośród badanych koordynatorów projektów, jedynie 2% wskazało, że takie efekty zaistniały i dotyczyły one dodatkowego stresu i obciążenia obowiązkami projektowymi wynikającymi głównie ze skutków pandemii COVID-19 (np. przesunięcia zadań w projekcie). Jednak nie zidentyfikowano, aby ta sytuacja doprowadziła do np. zaniedbania innych obowiązków lub konieczności przekierowania zasobów z innych realizowanych działań kierowanych np. do pozostałych studentów lub pracowników uczelni. Brak jakichkolwiek efektów negatywnych wskazało 65% badanych, a co trzeci badany nie miał wiedzy o negatywnych niezamierzonych efektach. Do podobnych wniosków prowadzi analiza wywiadów z koordynatorami projektów, przedstawicielami podmiotów partnerskich oraz studentami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozmówcom trudno było zidentyfikować jakiegokolwiek negatywne skutki realizacji projektu, wskazywano jedynie na dodatkowe obciążenie i czas poświęcony realizacji działań projektowych. Podczas jednej z rozmów indywidualnych studentka zwróciła uwagę na kwestię masowego przechodzenia na naukę zdalną – było to związane przede wszystkim z pandemią COVID-19. Jednak niezależnie od sytuacji związanej z pandemią, wiele projektów również zakładało zwiększenie dostępu do kształcenia online. W opinii rozmówczyni przyczynia się to do izolacji studentów, co – w przypadku studentów z problemami natury psychicznej – ma często bardzo niekorzystny skutek w postaci pogorszenia stanów depresyjnych i lękowych oraz zwiększenia poczucia osamotnienia. Zajęcia w formie stacjonarnej pomagają takim studentom podjąć wysiłek i przyjść na uczelnię.

Wśród pozytywnych efektów należy także wymienić deklarację kontynuowania podjętych działań, zarówno przy wykorzystaniu zewnętrznych funduszy, jak i z własnych środków uczelni. Dwie trzecie uczelni (łącznie 66% wskazań odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) ma w planach

kontynuację działań podejmowanych w projekcie, ale ze środków uczelni. Jeszcze większe prawdopodobieństwo dotyczy planów aplikowania o kolejne środki w celu kontynuacji działań podejmowanych w projekcie. Tego typu działania wskazało łącznie 91% uczelni (w tym 65% określiło plan podjęcia takich działań jako zdecydowanie prawdopodobny – odpowiedź „zdecydowanie tak”). Wydaje się więc, że projekt przyniósł dużą korzyść w postaci otwartości uczelni na działania z obszaru dostępności dla studentów z niepełnosprawnościami oraz chęć kontynuowania tego rodzaju działań. Otwartość na zmiany i wzrost świadomości, zarówno po stronie pracowników uczelni, jak i studentów, to kluczowe dodatkowe korzyści wymieniane przez uczestników badań, niezależnie od tego, w jakim modelu dostępności realizowano projekt.

„Najważniejszym efektem to nie jest dostępność architektoniczna, a wzrost świadomości kadry. To jest najważniejsze. Nawet jeśli mamy barierę architektoniczną to możemy ją pokonać, ale jeśli nie ma świadomości wśród kadry, to cały projekt nie ma sensu. Drugim efektem jest to, że uczelnia w ogóle zaczęła działania w zwiększaniu dostępności. Jeśli mają świadomość, co jest potrzebne, to te działania nie muszą się kończyć po projekcie.” (cytat z wywiadu przedstawicielem organizacji działającej na rzecz osób z niepełnosprawnościami)

„Generalnie wszystko się rozbija o mentalność, to znaczy, jeśli nie będziemy otwarci, to nic z tego nie będzie – możemy mieć najlepiej dostosowaną przestrzeń pod innymi względami, ale jeśli będziemy mieć zamkniętą głowę to nic z tego nie będzie, bo to ludzie są najważniejsi.” (cytat z wywiadu przedstawicielem organizacji działającej na rzecz osób z niepełnosprawnościami)

2.5 Aktualne potrzeby i wyzwania

2.5.1 Aktualny stan dostępności uczelni i zapotrzebowanie na dalsze działania

Z badań prowadzonych w latach 2014 i 2018 wynika, że w szkołach wyższych największa była świadomość barier architektonicznych i w tym też obszarze najczęściej prowadzono działania dostosowawcze (potwierdzają to badania ilościowe prowadzone wśród kierowników projektów)³⁰. Także beneficjenci we własnej ocenie najpełniej rozpoznali potrzeby osób z niepełnosprawnościami ruchowymi, wzroku i słuchu. Porównując badania RPO³¹, NIK³² i wyniki niniejszej ewaluacji można sądzić, że od 2014 dostępność uczelni powoli się poprawia. Należy poczynić zastrzeżenie, że wyniki niniejszego badania stanu dostępności są reprezentatywne dla beneficjentów, ale nie dla ogółu szkół wyższych. Zbiorowość beneficjentów wyróżnia się na tle ogółu szkół wyższych w Polsce, ponieważ stan dostępności szkół realizujących projekty jest w znacznym stopniu efektem wsparcia oraz wśród beneficjentów ponadprzeciętnie często znalazły się publiczne uczelnie techniczne (76%), uniwersytety (72%) i uniwersytety „przymiotnikowe” (75%) oraz uczelnie rolnicze (60%) i państwowe wyższe szkoły zawodowe (56%)³³. Mimo poprawy stanu dostępności odsetek SzN zmniejszył się z

³⁰ Więcej na ten temat w rozdziale 2.2.2.

³¹ Imiołczyk, B., Błaszczak, A., Chabiera, A. i inni (2015), Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia. [w] Zasada równego traktowania prawo i praktyka nr 16.

³² NIK (2018) Realizacja przez uczelnie akademickie i zawodowe obowiązku stworzenia niepełnosprawnym studentom i doktorantom warunków do pełnego udziału w procesie kształcenia i badaniach naukowych.

³³ Przyjmując za podstawę obliczeń liczbę uczelni, które złożyły sprawozdanie w 2019 r.

1,9% w 2016 r³⁴. do 1,7% w 2020 r³⁵. (przy braku spadku odsetka OzN w populacji) co może świadczyć o pojawieniu się nowych barier, których w niniejszym badaniu nie poznaliśmy. W związku z realizacją projektów odsetek SzN powinien wzrastać w kolejnych latach.

W poniższej analizie wykorzystano wyniki z pytania ankietowego o rezultaty projektów, przy czym zostały one ujęte na dwa sposoby:

- 1) Podano odsetek szkół wyższych, których przedstawiciele zadeklarowali, że uczelnia jest obecnie w pełni dostępna w danym obszarze (w tym dzięki realizacji projektów w ramach „Uczelni dostępnej”);
- 2) Ponieważ część projektów jest jeszcze w trakcie realizacji, to odsetki „w pełni dostępnych” powinny wzrosnąć po zakończeniu wszystkich projektów. Nie mamy jednak deklaracji beneficjentów co do tego, czy wraz z końcem projektu osiągną w danym obszarze dostępność pełną, czy częściową. Dlatego zastosowano zabieg polegający na obliczeniu odsetka tych, którzy już osiągnęli pełną dostępność w podgrupie uczelni, które już zakończyły działania w danym obszarze. W ten sposób dokonujemy przybliżenia przyszłego stanu.

Przykładowo:

- a. Spośród 114 beneficjentów 6 jeszcze przed projektem osiągnęło pełną dostępność w zakresie konsultacji z psychologiem, a 51 osiągnęło ją w ramach projektu, a więc łącznie pełną dostępność w tym obszarze zapewnia 57 badanych czyli **50%**;
- b. Jednak 21 beneficjentów jest jeszcze w trakcie realizacji zadania w tym obszarze i nie wiemy, czy w efekcie osiągnie pełną czy częściową dostępność;
- c. Dlatego od podstawy procentowania (114) odejmujemy tych 21 otrzymując 93 beneficjentów, którzy albo zakończyli już realizację prac w tym obszarze, albo w ogóle ich nie planowali w projekcie (zostały osiągnięte przed jego realizacją);
- d. Wspomniane 57 badanych stanowi **61%** z 93. Ten odsetek stanowi przybliżenie, jak może się kształtować dostępność badanych uczelni, gdy wszystkie projekty zostaną zakończone;
- e. W rezultacie omówiony poniżej aktualny stan dostępności uwzględnia dwie wartości: odsetek beneficjentów, którzy osiągnęli pełną dostępność w określonym obszarze oraz przybliżony odsetek beneficjentów, którzy osiągną dostępność po zakończeniu projektu (z uwzględnieniem tych, którzy osiągnęli dostępność przed realizacją projektu).

Jeżeli chodzi o potrzeby studentów z niepełnosprawnościami **ruchowymi**, to w 2018 r. NIK stwierdziła, że w 63% skontrolowanych uczelni były budynki o utrudnionej dostępności. Jak to zostało przedstawione w rozdziale nt. efektów wsparcia, z niniejszej ewaluacji wynika, że projekty znacząco przyczyniły się do poprawy dostępności szkół wyższych, jednak nadal w porównywalnej części uczelni występowały bariery architektoniczne. Tylko 19% beneficjentów (a 31% tych, którzy zakończyli zadania w tym obszarze) zadeklarowało osiągnięcie pełnej dostępności w zakresie dostosowania wejść, sal, biblioteki, toalet i akademików. Najbardziej zaniedbane pozostają miejsca odpoczynku. Większe bariery architektoniczne pozostają na uczelniach liczących więcej studentów, co się wiąże z

³⁴ GUS, Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2016 r.

³⁵ GUS, Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r.

większą liczbą budynków.

Jeżeli chodzi o osoby z niepełnosprawnościami **wzroku**, to najczęściej utrzymujące się bariery dotyczą niedostosowania oświetlenia do potrzeb osób niedowidzących lub nadwrażliwych na światło.

Najczęściej osiągnięto pełne dostosowanie stron internetowych uczelni – 42% (odpowiednio 61% tych, którzy ukończyli zadania przed projektem lub w trakcie realizacji). Trochę rzadziej deklarowano pełną dostępność materiałów dydaktycznych – 33% (odpowiednio 48%), zatem skala barier w dostępie do tych materiałów pozostaje znaczna.

W odniesieniu do specjalnych potrzeb osób z niepełnosprawnością **słuchową**, obecnie 34% beneficjentów (odpowiednio 44%) deklaruje pełny dostęp do tłumacza migowego (istotnie częściej duże uczelnie), 22% (odpowiednio 35%) pełną dostępność pętli indukcyjnych, a 20% (odpowiednio 28%) – nagłośnienia, zatem nadal bariery występują częściej, niż pełna dostępność. Dla obu ww. grup mogą być przydatne komputery ze specjalistycznym oprogramowaniem i urządzeniami peryferyjnymi – w tym obszarze 33% (odpowiednio 47%) beneficjentów zadeklarowało pełną dostępność, z tym, że skala barier może być mniejsza od deklarowanej, bo studenci korzystają też z własnego sprzętu.

Z powodu słabego rozpoznania potrzeb, deklaracje nt. dostępności dla osób z „niewidocznymi” niepełnosprawnościami należy traktować jako szacunkowe. 50% (odpowiednio 61% tych, którzy ukończyli zadania przed projektem lub w trakcie realizacji) beneficjentów deklaruje pełną dostępność w zakresie możliwości konsultacji z psychologiem, natomiast zważywszy na cząstkowe rozpoznanie potrzeb i na rosnące potrzeby można sądzić, że bariery w dostępie do pomocy psychologicznej mogą występować znacznie częściej niż w połowie szkół wyższych.

Dobra praktyka: Na jednej z dużych uczelni zdarzył się przypadek podjęcia przez studenta próby samobójczej. W odpowiedzi BON nawiązał współpracę z pobliskim ośrodkiem interwencji kryzysowej i poinformował pracowników administracji akademików o możliwości zwrócenia się do tego ośrodka w razie potrzeby pilnej interwencji.

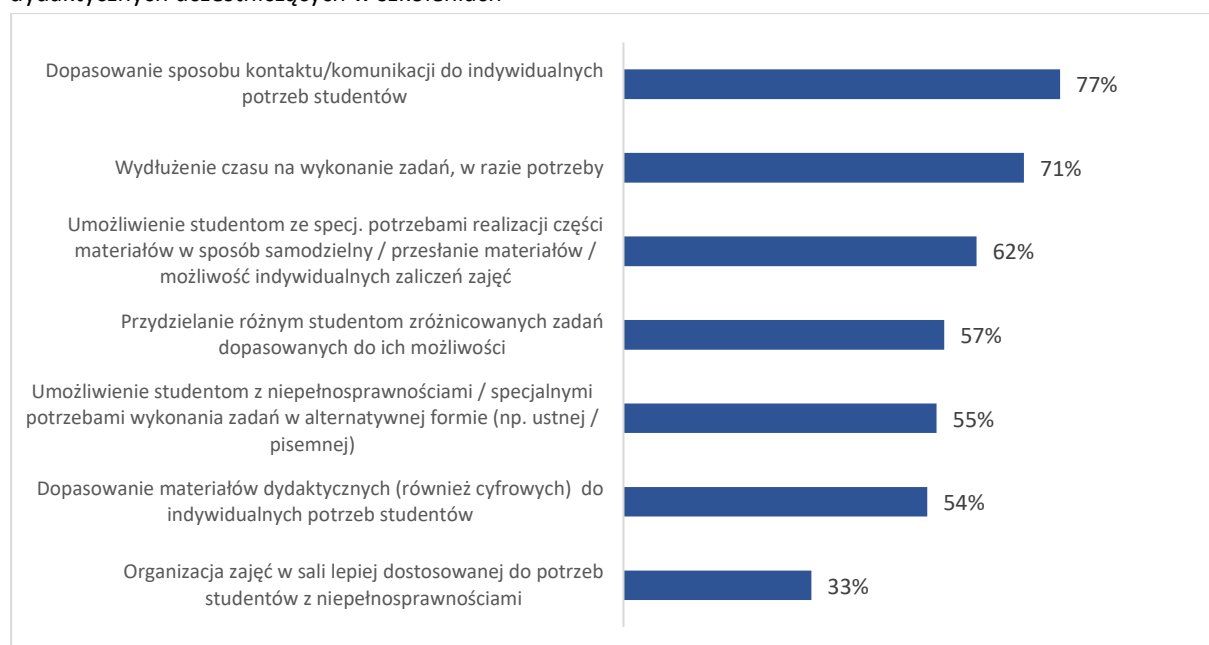
Jak wskazano m.in. w opracowaniu RPO, szczególne potrzeby studentów z zaburzeniami zdrowia **psychicznego** wiążą się głównie z tym, że bywają okresowo niezdolni do nauki, potrzebują więc indywidualizacji kształcenia. Jest to też jedna z głównych potrzeb studentów w spektrum **autyzmu**. Ci są bardzo zróżnicowani pod względem potrzeb, mogą potrzebować m.in. zrozumienia dla ich ograniczeń, przejrzystej komunikacji, wsparcia w pozyskaniu informacji oraz w udziale w przedsięwzięciach grupowych i odpoczynku od nadmiaru bodźców^{36 37}. Potrzeby te odnoszą się więc głównie do zachowania kadry i studentów. Oprócz deklaracji beneficjentów, o stanie dostępności szkół wyższych objętych wsparciem wnioskujemy też na podstawie deklaracji pracowników nt. ich praktyk. Z badania kwestionariuszowego pracowników uczelni wynika, że mieli oni duże zapotrzebowanie na wiedzę o spektrum i zaburzeniach psychicznych, ale szkolenia zaspokoili je w niskim stopniu. Jeżeli chodzi o **dostosowanie form i metod kształcenia** do potrzeb studentów, to 39% (odpowiednio 63% tych, którzy ukończyli zadanie przed projektem lub w trakcie realizacji)

³⁶ Fundacja Aktywnych FURIA (2019) Studia nieneurotypowe. Przewodnik dla pracowników uczelni wyższych; Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Poznaniu.

³⁷ Fundacja Aktywnych FURIA (2019) Studia nieneurotypowe. Przewodnik dla studentów w spektrum oraz osób wspierających studentów z ASD; Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Poznaniu.

beneficjentów deklaruje pełną dostępność egzaminów i zaliczeń, a 34% (odpowiednio 50%) pełną indywidualizację programów, możliwości wyboru zajęć lub zmiany formy uczestnictwa w nich. Do zwiększenia skali indywidualizacji przyczyniały się nie tylko szkolenia, ale też wymuszone przez pandemię poznanie narzędzi cyfrowych. Nauczyciele akademicki mają jednak mniejszy dostęp do wiedzy o indywidualizacji kształcenia niż inni nauczyciele. Im osoby uczące się są starsze, tym rzadziej pisze się o ich SPE, indywidualizacji i edukacji włączającej. Niemal w ogóle nie ma polskich publikacji z ostatnich 5 lat na temat metodyki edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym. Brakuje jej w poradnikach dla dydaktyków akademickich³⁸, a uwzględniając ogólnodostępne sylabusy, tylko na jednej uczelni można znaleźć przedmiot pn. „Praca ze studentem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”³⁹. Wśród kadry akademickiej pozostają więc znaczne potrzeby kompetencyjne, jeżeli chodzi o umiejętności pracy ze studentami ze SPE, a tym samym znaczna jest skala barier dla studentów w tym zakresie.

Wykres 18. Wykorzystanie metod indywidualizacji kształcenia i rozwiązań wspomagających przez pracowników dydaktycznych uczestniczących w szkoleniach



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród kadry uczelni uczestniczącej w doskonaleniu zawodowym z zakresu dostępności (N=299).

Z danych zaprezentowanych na wykresie 18 wynika, że większość przeszkolonych **nauczycieli akademickich** deklaruwała dostosowywanie sposobu komunikowania się (77%) do potrzeb studentów. Trzeba to jednak interpretować biorąc pod uwagę, że większość dydaktyków nie wie, czy mają studentów w spektrum, a część – czy mają SzN wzroku lub słuchu, dostosowanie komunikacji było więc zapewne rzadsze od potrzeb. Dość dużo dydaktyków (71%) wydłużało czas na wykonanie zadań. Mniej (nieco ponad połowa) wskazywało na wykorzystanie bardziej złożonych form indywidualizacji, takich jak przesyłanie materiałów, indywidualne zaliczenia, różnicowanie zadań, umożliwianie wykonywania ich w alternatywnej formie i dostosowywanie materiałów. Z badania

³⁸ Na podstawie analizy spisów treści i recenzji dostępnych w księgarniach książek dotyczących dydaktyki szkół wyższych.

³⁹ Przedmiot prowadzony przez dr Beatę Tylewską-Nowak na Uniwersytecie im Adama Mickiewicza.

jakościowego wyniku, podczas gdy jedni nauczyciele udostępniają np. prezentacje, inni odmawiają ze względu na ochronę praw autorskich. Zdarzały się też przykłady nauczycieli, którzy nie dali szansy zindywidualizowanego zaliczenia przedmiotu, stwarzając tym samym studentom bariery, których można by było uniknąć. Skomplikowana jest sytuacja studentów z **chorobami przewlekłymi**, których stan zdrowia okresowo może się pogorszyć lub poprawić. Niektórym wykładowcom brakowało zrozumienia dla częstych zwolnień lekarskich, a studenci nie chcieli być uważani za unikających nauki, ani też wyjaśniać szczegółów swojego stanu zdrowia.

W praktyce indywidualizacja kształcenia zależy od trzech stron: wykładowców (ich wiedzy i gotowości do akceptacji alternatywnych form udziału w zajęciach i zaliczeń), studentów – od ich gotowości do ujawnienia swoich potrzeb i poproszenia o wsparcie od uczelni – od procedur umożliwiających, np. dostosowanie egzaminu poprzez digitalizację materiałów dydaktycznych. Są uczelnie, które kompleksowo podchodzą do zdiagnozowania potrzeb oraz zaplanowania i realizacji zindywidualizowanego wsparcia.

Dobra praktyka: Przykład dobrze działającej procedury zidentyfikowano na uczelni, na której BON nie czekając na wniosek np. o dostosowanie egzaminu, od początku diagnozuje potrzeby studentów, którzy się zgłaszają i daje zalecenia dla nauczycieli akademickich odnośnie dostosowań dla danego studenta.

Dobra praktyka: Na innej uczelni działają asystenci dydaktyczni będący nauczycielami akademickimi. Asystent pełni rolę opiekuna naukowego i koordynatora, planuje dla studentów zindywidualizowany tok kształcenia i współpracuje z innymi nauczycielami akademickimi, by wesprzeć dopasowanie nauczania.

Uczelnie różniły się też co do dostępności dostosowanych zajęć sportowych. Bariery w tym zakresie nadal są rozpowszechnione, jako że pełną dostępność zadeklarowało 28% (odpowiednio 36% tych, którzy ukończyli zadania przed projektem lub w trakcie realizacji) beneficjentów. Do barier należała m. in. niedostępność architektoniczna obiektów. Ciekawy przykład stanowi na tym tle uczelnia, gdzie w najlepiej dostosowanym akademiku urządzono salę gimnastyczną, w której OzN wykonują ćwiczenia indywidualnie dopasowane przez trenera.

Kolejnym obszarem, w którym mogą wystąpić bariery dla pełnego uczestnictwa w edukacji, jest obsługa studentów. Według deklaracji z badania kwestionariuszowego, tylko 57% pracowników nie dydaktycznych (N= 323) dostosowywało sposób komunikacji do potrzeb studentów – istotnie mniej, niż wśród pracowników dydaktycznych. Studenci uczestniczący w badaniu jakościowym mówili o raczej dobrych doświadczeniach z tymi pracownikami np. o pomocnych portierach. Były jednak i przykłady negatywne, np. brak informacji o zepsutej windzie, świadczący o braku świadomości, że taka informacja jest potrzebna osobom z niepełnosprawnością ruchową. Badanie jakościowe ze studentami wykazało też, że administracja uczelni ma tendencję do odsyłania OzN do BON. Ukazuje to, że dostępność nie jest jeszcze postrzegana jako sprawa wszystkich. Po części wiązało się to z brakiem procedur, jak pokazuje przykład studentów, którzy aby dostać dostosowane miejsce w akademiku, musieli zwrócić się do BON, bo samo orzeczenie o niepełnosprawności nie wystarczało, by administracja mogła wyłączyć ich z przydziału losowego. Szczególną kategorią pracowników niedydaktycznych są **pracownicy BON**. O nich studenci wypowiadali się tylko pozytywnie, doceniając ich zaangażowanie i komunikatywność wyróżniające się na tle innych pracowników administracji

uczelni.

Ostatni zbadany obszar, w którym mogą pojawić się bariery dla studentów z niepełnosprawnościami, to relacje studenckie i szerzej – rola studentów w zapewnianiu dostępności. Obraz relacji SzN z innymi studentami, wyłaniający się z badań jakościowych, jest w dużej mierze pozytywny. W wywiadach nie wspomniano o żadnych przejawach świadomej dyskryminacji. Niemniej, sytuacja OzN w środowisku studenckim nie jest idealna. Zdarza się, że inni studenci z powodu niezrozumienia potrzeb OzN nieświadomie utrudniają im udział w życiu uczelni, np. stoją blisko wejść do sal, co osobie niewidomej utrudnia dostęp do oznaczeń dotykowych. Są też bariery uczestnictwa osób niesłyszących w nieformalnych rozmowach poza zajęciami. Wówczas tłumacz im nie przysługuje, więc uczestnictwo w życiu grupy zależy od umiejętności „czytania” z ruchu warg przez OzN i od starań otoczenia. Część uczelni zapewnia studentom z niepełnosprawnościami pomoc asystentów będących studentami. Jednak nie zawsze udaje się znaleźć asystenta, który byłby znajomym OzN, co też świadczy o niedoskonałości wsparcia koleżeńskiego.

W części uczelni działają zrzeszenia SzN. Integrują społeczność OzN i choć ich działania są otwarte dla wszystkich, to w praktyce niektóre zrzeszenia przyciągają głównie SzN, choć nie wszystkich, bo wielu SzN nie wie o istnieniu zrzeszeń. Integracja we własnym gronie jest ważna dla części SzN, choćby dlatego, że pozwala im rozmawiać o tym, co ich interesuje. Natomiast ważna jest też integracja z osobami bez niepełnosprawności - zrzeszenia mają w tym obszarze mniejsze osiągnięcia. Bariera, jaka stoi na przeszkodzie pełnieniu przez nie znaczącej roli w integracji osób bez i z niepełnosprawnościami, a także w wywieraniu wpływu na poprawę dostępności uczelni, jest słaby potencjał kompetencyjny członków i potencjał organizacyjny zrzeszeń. Świadczy o tym po pierwsze fakt, że zrzeszenia miały trudności by wypromować swoje wydarzenia i przyciągnąć na nie szersze grono uczestników (z tym, że pozycjonowanie części wydarzeń, np. wyjazdów dofinansowanych przez BON, jako adresowanych do SzN może mieć związek z finansowaniem dostępnym dla tej grupy). Zrzeszenia starały się też organizować wydarzenia dla szerokiego grona studentów, kształtujące ich świadomość nt. dostępności. Przykładem takiego działania mogą być dobrze zorganizowane wyścigi na wózkach, które pozwoliły uczestnikom zapoznać się z trudnościami, jakich doświadczają osoby korzystające z wózka inwalidzkiego. Jeżeli chodzi o działania rzecznicze (w imieniu SzN na rzecz poprawy dostępności), to na uczelniach objętych badaniem jakościowym jedno ze zrzeszeń ma dokonania w tym obszarze, m. in. dzięki temu, że przyciągało osoby decyzyjne na wydarzenia integracyjne.

2.5.2 Nowe zjawiska istotne dla programowania interwencji

W badaniu zidentyfikowano nowe wyzwania, ale też zjawiska, które można uznać za szansę dla wsparcia dostępności w przyszłych latach. Jak wynika z badania jakościowego, wskutek konieczności wywołanej pandemią nauczyciele akademicy rozwinęli kompetencje cyfrowe i są lepiej nastawieni do wykorzystania technologii. Zarazem SzN odkryli zalety edukacji zdalnej i chcą, by była dostępną alternatywą, gdy okresowo lub trwale mają trudności w uczestnictwie stacjonarnym z powodów zdrowotnych. Oczywiście są też studenci, którzy preferują naukę zdalną, bo np. pozwala ona uniknąć dojazdów albo nie zależy im na uczestnictwie w życiu społeczności akademickiej. Z drugiej strony badani zaznaczali, że umożliwienie zdalnego uczestnictwa nie może zwalniać szkół wyższych z poprawy dostępności, która ostatecznie umożliwiłaby studentom udział w zajęciach stacjonarnych.

Powszechne kształcenie zdalne w związku z pandemią wiąże się z problemami takimi jak pogorszenie więzi społecznych i – wbrew pozorom – większe trudności w odpowiadaniu przez nauczycieli na specjalne potrzeby edukacyjne⁴⁰. Nauka stacjonarna jest ważna np. dla studentów z niepełnosprawnościami psychicznymi, którzy choć okresowo mogą potrzebować nauki indywidualnej, to służy im też bycie w grupie. Wyzwaniem jest więc umożliwienie nauki hybrydowej tym studentom, u których jest to uzasadnione. W praktyce oznaczałoby to zapewnianie transmisji lub nagrań wykładów, a w przypadku ćwiczeń, seminariów itp. – zapewnienie interaktywnej komunikacji dwukierunkowej i możliwości współpracy w grupie. Wśród beneficjentów są uczelnie, które już umożliwiają OzN naukę hybrydową lub zdalną.

Badani zwracali uwagę na rozwój różnych technologii wspierających i postulowali, by je ciągle monitorować i szerzej wykorzystywać innowacje technologiczne do zwiększania dostępności⁴¹. Niektóre rozwiązania mogą być nieosiągalne, ale inne hipotetycznie mogłyby być uwzględnione we wsparciu. Obecnie wszyscy lub prawie wszyscy studenci mają urządzenia z dostępem do Internetu (telefony i komputery). Wg GUS 95% osób w wieku 16-24 lata regularnie korzysta z komputera, a 99,6% uczniów i studentów codziennie lub prawie codziennie korzysta z Internetu. Badani studenci potrzebujący specjalistycznego oprogramowania, np. zamieniającego mowę na tekst, mają własne urządzenia, jak np. studentka niedowidząca, a z raportu RPO wiadomo, że już w 2014 niewidomi studenci preferują zamianę tekstu na mowę od materiałów w języku Braille'a. Nie wynika stąd, by wszyscy SzN mieli laptopy i oprogramowanie, i by doposażanie uczelni było już niepotrzebne, ale musi być dokładnie dobrane do potrzeb. Poza tym, o ile programy konwertujące tekst na mowę są dobrze rozwinięte, to bezpłatne narzędzia zamieniające mowę na tekst generują wiele błędów. Być może więc, przykładowo, adekwatne wsparcie SzN mogłoby polegać na zakupie laptopa lub licencji.

W nadchodzących latach odsetek SzN (a możliwe, że nawet ich liczba) może wzrastać. Po pierwsze, jest to oczekiwany i już miejscami dostrzegany efekt „Uczelni dostępnej” i stosowania ustawy o dostępności. Badanie jakościowe pozwala też oczekiwać, że wraz z poprawą dostępności i akceptacji więcej OzN będzie **otwarcie mówić o swojej niepełnosprawności**. Na wzrost udziału SzN powinna też wpłynąć poprawa diagnostyki – beneficjenci już teraz dostrzegają wzrost liczby studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. dysleksją) i w spektrum **autyzmu**. W latach szkolnych 2016/2017–2018/2019 liczba zdiagnozowanych uczniów w spektrum corocznie zwiększała się o ok. 20%⁴². Będzie też wzrastać odsetek osób zapadających na **choroby** układu trawiennego (z 8,6% w 2019 r. do 8,8% w 2034 r. w grupie 15-49 lat)⁴³.

Przed wszystkim zaś wzrasta rozpowszechnienie zaburzeń **psychicznych**, w stopniu jasno dostrzegalnym dla beneficjentów uczestniczących w badaniu jakościowym. Udział prób samobójczych w grupie wiekowej 19-24 lat wzrósł z 0,86% w 2017 r. do 1,03% w 2020 r. (aż o 20%)⁴⁴. Wg prognozy odsetek osób zapadających na zaburzenia psychiczne w grupie 15-49 lat wzrośnie z 3,4% w 2019 r. do

⁴⁰ Por. m. in.: Domagała-Zyśk, E. (2020) Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Lublin: Wydawnictwo Episteme.

⁴¹ Przykładem rozwiązania, nad którym trwają prace, jest tłumacz migowy oparty na sztucznej inteligencji. Nie ma jeszcze takiej innowacji dla PJM, ale są one opracowywane dla języka japońskiego (Softbank SureTalk) i angielskiego – rozwiązanie amerykańskie (SignAll), którego adaptacja dla Europy uzyskała wsparcie z programu Horyzont 2020.

⁴² NIK (2019) Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania.

⁴³ Baza Analiz Systemowych i Wdrożeniowych.

⁴⁴ Obliczono na podst. danych Policji, i danych GUS o liczbie ludności.

4,8% w 2034 r., a więc o 41%⁴⁵, przy czym ta prognoza może się okazać nieaktualna, bo nasiliły się czynniki ryzyka. Zdrowie psychiczne Polaków pogorszyło się w pierwszych latach pandemii. U osób w wieku 18-24 lata w dużym stopniu wynikało to z izolacji^{46 47}, która już minęła, ale u części osób przewlekły stres prawdopodobnie spowoduje trwałe skutki⁴⁸. Pojawiają się też nowe stresory, takie jak pogorszenie sytuacji finansowej gospodarstw domowych⁴⁹, czy niestabilna sytuacja międzynarodowa. Zważywszy, że spodziewany jest wzrost udziału studentów zwłaszcza z zaburzeniami zdrowia psychicznego i w spektrum autyzmu, priorytetową potrzebą jest poprawa **indywidualizacji kształcenia** – tak na poziomie uczelnianych procedur, jak i praktyki nauczycieli akademickich. Niezbędne jest:

- Wzmocnienie wśród dydaktyków podejścia opartego o efekty uczenia się (efekty kształcenia), zgodnie z którym liczy się to, czy osoba ucząca się demonstruje oczekiwaną wiedzę, umiejętności i postawy, a nie – jak je osiągnęła, potrzebne są też umiejętności weryfikacji kompetencji zdobytych w sposób zindywidualizowany;
- Rozwijanie przez dydaktyków akademickich wiedzy o SPE, akceptacji dla różnorodności, umiejętności komunikacji i budowania relacji ze studentami oraz umiejętności różnicowania formy i treści zadań dla różnych grup studentów;
- Opracowanie i stosowanie bardziej elastycznych zasad dotyczących zdalnego uczestnictwa w zajęciach (wraz z wyposażeniem uczelni dla nauki hybrydowej) lub indywidualnego opanowywania materiału oraz elastycznych zasad zaliczeń i egzaminów.

Beneficjenci w badaniu jakościowym nie koncentrowali uwagi na kwestiach stosunku wykładowców do studentów potrzebujących indywidualizacji ani na sprzyjających temu kompetencjach kadry i procedurach. Jak wykazało badanie kwestionariuszowe, pozostaje wiele do zrobienia w tym zakresie, ale w badaniu jakościowym większą świadomość tych potrzeb wykazywali partnerzy projektów i studenci, niż beneficjenci. Studenci potrzebują też lepszego dostępu do poradnictwa psychologicznego. Aż 64% z nich postrzega dostęp do nieodpłatnej pomocy psychologicznej jako niewystarczający⁵⁰. Jest to część kryzysu ochrony zdrowia psychicznego w Polsce, i choć uczelnie nie mogą zastępować działań rządowych, to beneficjenci widzą potrzebę dostępności konsultacji psychologicznych.

2.5.3 Zasadność wprowadzenia zmian do standardów dostępności lub do praktyki ich stosowania

„Standardy dostępności dla polityki spójności 2014-2020” nie stwarzają przeszkód, by wspierać edukację hybrydową i zapewnić pomoc psychologiczną. Aby w większym stopniu wspierać edukację włączającą/indywidualizującą kształcenia, warto zmodyfikować **Standard edukacyjny**, tak by jednoznacznie i kompleksowo obejmował uczenie się przez całe życie, w tym szkolnictwo wyższe. W

⁴⁵ Baza Analiz Systemowych i Wdrożeniowych.

⁴⁶ CBOS (2021) Samopoczucie Polaków w roku 2020.

⁴⁷ Skrzyńska, J. (2020) Zdrowie psychiczne Polaków w czasach pandemii COVID-19; Warszawa: AXA.

⁴⁸ Por. np. Serafini, G. i inni (2020) *The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population*; QJM, Volume 113, Issue 8.

⁴⁹ Sytuacja na rynku consumer finance. I kwartał 2022; Instytut Rozwoju Gospodarczego SGH i Związek Przedsiębiorstw Finansowych w Polsce.

⁵⁰ Badanie NZS 2021

szczegółności, jeżeli chodzi o zapisy rozdziału 11 „Doskonalenie umiejętności, kompetencji lub kwalifikacji nauczycieli, pedagogów i dyrektorów”, to są one co do ogólnej wymowy trafne także w przypadku doskonalenia nauczycieli akademickich. Natomiast należałoby:

- Zmienić sformułowania tak by odnosiły się nie tylko do „dzieci” i „uczniów”, ale też do studentów (innych dorosłych osób uczących się);
- Wyodrębnić niektóre fragmenty rozdziału, które nie odnoszą się do szkolnictwa wyższego i innych form kształcenia dorosłych (te, które dotyczą kształcenia specjalnego i np. porozumiewania się środkami komunikacji alternatywnej z osobami niewerbalnymi).

W przypadku szkolnictwa wyższego optymalne byłoby włączenie do „Standardów dostępności” treści (lub co najmniej przesłania) „Siedmiu zasad odpowiedzialnego wsparcia” KRASP^{51 52}, które stanowią wypracowany ze środowiskiem akademickim standard łączący wsparcie z wymaganiami.

Dla beneficjentów i partnerów to nie „Standardy dostępności” były głównym dokumentem ogniskującym ich zainteresowanie i wyznaczającym ramy projektów, lecz Modele. Dlatego badanie przyniosło wiele wniosków będących podstawą do rekomendacji odnośnie przyszłych wskazówek ukierunkowujących projekty, takich jak Modele. Natomiast, jeżeli chodzi o „Standardy dostępności”, to beneficjenci nieraz pamiętali je dość pobieżnie i nie w pełni odnosili do swojego projektu.

Respondenci w badaniu jakościowym zgłosili dwie uwagi do „Standardów dostępności”. Po pierwsze, rozbieżności pomiędzy nimi a innymi wartościowymi dokumentami o charakterze standardów. Beneficjent dostrzegł niespójność pomiędzy „Standardami”, a zasadami opracowanymi przez Polski Związek Niewidomych (które uznał za wartościowe) w zakresie oznaczeń dla osób niewidomych. Nie wymienił publikacji – mogły to być wymienione w przypisach^{53 54 55}. Według beneficjenta rozbieżności było więcej, ale nie mógł ich podać bez sięgnięcia do dokumentów. Inny beneficjent korzystał z poradników CIOP, których wstępny przegląd dokumentów wykazuje, że zawierają treści, które mogą uzupełnić „Standardy dostępności”. W związku z tym warto przeanalizować najnowsze opracowania o charakterze standardów (w tym opracowania KRASP, PZN i CIOP) i uzupełnić „Standardy dostępności” w tym zakresie. Po drugie, przedstawiciel organizacji partnerskiej postulował wzbogacenie „Standardów dostępności” o więcej przykładów pokazujących, jak je zastosować w praktyce. Jest to ten sam postulat, który zgłaszali przedstawiciele beneficjentów i organizacji pozarządowych w badaniu dotyczących stosowania zasady dostępności⁵⁶.

⁵¹ 7 zasad odpowiedzialnego wsparcia

⁵² Perdeus-Białek, M. (2020) Siedem zasad odpowiedzialnego wsparcia, o siedmiu zasadach wsparcia; Kraków: Dział ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁵³ Zadrozny, J. (2016) Wytyczne i standardy tworzenia komunikatów do nawigacji kontekstowej dla osób niewidomych i słabowidzących; Warszawa: Polski Związek Niewidomych.

⁵⁴ Polski Związek Niewidomych (2016) Projektowanie i adaptacja przestrzeni publicznej do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących. Zalecenia i przepisy.

⁵⁵ Dostępność przestrzeni publicznej do potrzeb osób z uszkodzonym wzrokiem.

⁵⁶ Bienias, S. i inni (2021) Badanie ewaluacyjne dotyczące stosowania zasady równości szans kobiet i mężczyzn oraz zasady równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami, w ramach polityki spójności 2014-2020; Warszawa: Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej.

2.6 Ocena trafności wsparcia

2.6.1 Ocena trafności zakresu wsparcia przewidzianego w ramach poszczególnych ścieżek

Ocena warunków aplikowania i realizacji projektów w poszczególnych ścieżkach

Przypisanie uczelni do danej ścieżki wymagało spełnienia określonych kryteriów, które – co zrozumiałe – były najbardziej „ambitne” w ścieżce MAXI. Należy podkreślić, że uczelnie dokonywały oceny spełniania kryteriów samodzielnie przed złożeniem wniosku o dofinansowanie. Było to możliwe z uwagi na zero-jedynkowy charakter kryteriów i sformułowanie ich w sposób, który pozwalał wnioskodawcy na relatywnie proste ustalenie, czy spełnia dane kryterium. Ustalenie to sprowadzało się do udzielenia odpowiedzi na pytania zawarte w Modelach. Z badań ilościowych wynika, że dla 70% beneficjentów pytania nie sprawiały trudności, tj. uczelnie były w stanie na nie bez problemu odpowiedzieć. Przeciwnego zdania było zaledwie 6% badanych (24% wskazało „nie wiem/trudno powiedzieć”).

Beneficjenci byli bardziej krytyczni, jeżeli chodzi o ocenę kryteriów, które musieli spełnić, by móc realizować projekt w danej ścieżce. Z uwagi na to, że każdy wnioskodawca mógł ubiegać się o wsparcie ze ścieżki MINI, poddano ocenie kryteria ze ścieżek MIDI oraz MAXI.

O wsparcie ze ścieżki MIDI mogła ubiegać się uczelnia, w której

- od co najmniej roku działała osoba lub jednostka organizacyjna zajmująca się dostępnością (np. BON, DON);
- jednostka ta posiadała oficjalny regulamin funkcjonowania w jasny sposób mówiący o zasadach jej funkcjonowania oraz o procedurach przyznawania wsparcia edukacyjnego osobom z niepełnosprawnościami;
- w oficjalnych dokumentach widniał jakikolwiek zapis o wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnościami w dostępie do edukacji.

Relatywnie niewielki odsetek badanych, bo 23% uznał, że 3 kryteria, których niespełnienie dyskwalifikowało **ze ścieżki MIDI**, były nietrafione. Opinię taką najczęściej wyrażali właśnie beneficjenci tejże ścieżki (29%)⁵⁷. W opinii ewaluatorów kryteria zostały sformułowane właściwie. Nie były ani zbyt mało, ani za bardzo ambitne. Pozwalały na wyodrębnienie grupy podmiotów średnio zaawansowanych, jeżeli chodzi o dotychczasową aktywność na polu zwiększania dostępności – świadczy o tym fakt, że spośród wszystkich dofinansowanych projektów dokładnie połowa była realizowana w tej ścieżce.

Z kolei kryteria dostępowe⁵⁸ **do ścieżki MAXI** w opinii 38% beneficjentów są nietrafione. Opinie negatywne przeważały nad pozytywnymi, których było 28%. Najczęściej zastrzeżenia do kryteriów zgłaszali beneficjenci realizujący ścieżkę MIDI (46%). Można przypuszczać, że za tymi zastrzeżeniami kryje się rozczarowanie beneficjentów brakiem możliwości realizacji projektu o wartości większej niż 4 mln złotych jako efekt niespełnienia kryteriów kwalifikujących do ubiegania się o wsparcie ze ścieżki

⁵⁷ W przypadku MINI – 26%, MAXI – 8% a MINI – MIDI – 10%

⁵⁸ uczelnia musiała: 1) posiadać działającą, przynajmniej od pięciu lat, jednostkę zajmującą się dostępnością, wsparciem edukacyjnym dla osób z niepełnosprawnościami; 2) w uczelni w ostatnich trzech latach musiało studiować co najmniej 150 osób z niepełnosprawnościami.

MAXI. W opinii ewaluatorów kryteria – co do zasady – zostały określone właściwie. Po pierwsze, gwarantowały, że wsparcie trafi do jednostek, które od dłuższego czasu podejmują działania związane ze zwiększaniem dostępności (o czym miałyby świadczyć funkcjonowanie na uczelni od pięciu lat jednostki zajmującej się dostępnością i wsparciem edukacyjnym dla osób z niepełnosprawnościami). Po drugie, sprzyjały efektywności ekonomicznej projektów. Najwyższe kwotowo wsparcie mogły otrzymać te uczelnie, na których studiowała największa liczba osób z niepełnosprawnościami. Myśląc o ewentualnej modyfikacji kryteriów warto zauważyć, że pozostałe 9 kryteriów przypisanych do tej ścieżki nie miało wpływu na zakwalifikowanie bądź nie danej uczelni do ścieżki MAXI. Warto zatem wprowadzić zasadę obowiązującą w ścieżkach MINI i MIDI, zgodnie z którą większość ze sformułowanych kryteriów musi zostać spełniona. Dzięki temu w większym stopniu uwzględniony zostanie jakościowy wymiar aktywności uczelni na polu zwiększania dostępności. Pod uwagę będzie brany nie tylko czas funkcjonowania BON/DON i liczba studiujących OzN, ale również to, jakie działania uczelnia podejmowała. Zasada dotyczyłaby tylko tych uczelni, które jeszcze nie aplikowały o wsparcie (dotychczasowych beneficjentów naborów „Uczenia dostępna” podział na ścieżki by nie obowiązywał).

Od tego, do której ścieżki została zakwalifikowana uczelnia zależała maksymalna wartość dofinansowania projektu oraz czas trwania jego realizacji. W przypadku ścieżki MINI był to odpowiednio 1 mln zł i 24 miesiące, w ścieżce MIDI – 4 mln zł i 4 lata, a w ścieżce MAXI 15 mln zł i 4 lata. Zdecydowana większość respondentów (ponad 70%) oczekiwała wzrostu maksymalnej wartości projektu w ścieżce, z której korzystała. Co ciekawe najczęściej na potrzebę zwiększenia wartości wskazywali beneficjenci, którzy mogli ubiegać się nawet o 15 mln zł, czyli beneficjenci ścieżki MAXI. Odpowiedzi respondentów świadczą o tym, że potrzeby uczelni związane ze zwiększaniem dostępności są bardzo duże. Ponadto z przeprowadzonych badań wynika, że beneficjenci zmagają się z problemem znacznego wzrostu kosztów w trakcie realizacji projektu. Biorąc pod uwagę skalę inflacji oczywistym jest, że za taką samą kwotę można obecnie zrealizować zdecydowanie mniej działań aniżeli w roku 2019 lub 2020 – na etapie tworzenia, budżetów dla większości wspartych projektów. Postulat zwiększenia wartości projektów należy uznać za słuszny – szczególnie w ścieżkach MINI i MIDI. Jeżeli chodzi o ścieżkę MAXI to wydawać by się mogło, że kwota 15 mln zł jest odpowiednio wysoka. Nie proponuje się jej podwyższania celem uniknięcia sytuacji, w której niewielka liczba uczelni „skonsumowałaby” znaczącą część alokacji (w dotychczasowych naborach do beneficjentów ze ścieżki MAXI trafiła co czwarta złotówka dofinansowania, podczas gdy ich udział w ogóle wspartych podmiotów wynosił 8%).

Równocześnie z badań jakościowych wynika, że tylko w ograniczonym stopniu udało się zaadresować potrzeby uczelni związane z dostępnością architektoniczną lub inwestycjami w technologie wspomagające. Wpływ na taką sytuację miała z jednej strony rozbudowana infrastruktura tychże uczelni, a z drugiej ograniczenie wysokości cross-financingu do 30% wartości projektu. Uczelnie mogły tym samym pozyskać duże środki na działania miękkie, natomiast relatywnie skromne (w stosunku do potrzeb) na inwestycje infrastrukturalne i w środki trwałe. Spotkano się z opiniami, że takie ograniczenie prowadziło do sytuacji „poszukiwania kosztów” po stronie działań miękkich i maksymalnego rozbudowywania tego komponentu celem wygenerowania jak największego budżetu na inwestycje. Z wniosków o dofinansowanie wynika, że tylko jedna uczelnia ze ścieżki MAXI ubiegała się o maksymalną kwotę dofinansowania. Mediana przyznanego dofinansowania była o niemal 4 mln

zł niższa od maksymalnego poziomu dofinansowania. Świadczyć to może o tym, że część uczelni nie była w stanie wygenerować już dodatkowych kosztów po stronie działań miękkich. Trudno zatem postulować zwiększenie wartości wsparcia w ścieżce MAXI (a do pewnego stopnia również i w pozostałych ścieżkach) bez zmiany limitu cross-financingu.

Z badań ankietowych wynika, że takiego wzrostu oczekiwaliby aż 86% beneficjentów (zsumowane odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”), w tym wszyscy ze ścieżki MAXI. W badaniach jakościowych beneficjenci wskazywali z jednej strony na niedopasowanie limitu do rzeczywistych potrzeb, z drugiej na to, że dotychczas realizowane projekty pozwalają na realizację bardzo szerokiego zestawu działań miękkich. Może się to przełożyć na ograniczenie identyfikowanych przez uczelnie potrzeb związanych z realizacją takich działań w przyszłości. Trudno postulat dotyczący wzrostu limitu cross-financingu pominąć w kontekście planów kontynuacji inicjatywy „Uczelnia dostępna”. Z drugiej strony należy mieć świadomość, że źródłem finansowania inicjatywy będzie program Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego. Trudno zatem oczekiwać, by w jego ramach miałyby być wspierane projekty, w których komponent „twardy” będzie dominujący. W tym kontekście proponuje się rozważenie rozwiązania polegającego na zapewnieniu częściowego finansowania inwestycji infrastrukturalnych z innych źródeł niż FERS. W perspektywie 2014-2020 taką możliwość w ramach programów operacyjnych umożliwiał art. 32 ustawy wdrożeniowej dopuszczający realizację tzw. projektów zintegrowanych, czyli co najmniej dwóch powiązanych ze sobą tematycznie w ramach wspólnego celu projektów, których wybór do dofinansowania lub realizacja jest koordynowana przez właściwe instytucje. Niestety odpowiednika projektów zintegrowanych nie przewidziano w projekcie ustawy wdrożeniowej na lata 2021-2027⁵⁹. Alternatywą może być zapewnienie środków na inwestycje z budżetu państwa. Wsparcie, niejako automatycznie, mogliby otrzymywać beneficjenci „Uczelni dostępnej”. Składając wniosek od razu wskazywaliby, które inwestycje w środki trwałe planują sfinansować ze środków unijnych, a które ze środków krajowych. Krajowe źródło finansowania byłoby uruchamiane w momencie podpisania umowy o dofinansowanie w ramach FERS.

Proponowany wzrost maksymalnej kwoty dofinansowania – szczególnie w ścieżkach MINI i MIDI – przekładałby się na większy zakres projektów, a tym samym najprawdopodobniej na dłuższy czas ich realizacji. W tym kontekście warto zauważyć, że ponad 60% beneficjentów obu ścieżek oczekuje jego wydłużenia. W opinii ewaluatorów czteroletni okres, który obowiązywał w ścieżkach MIDI oraz MAXI należy uznać za odpowiedni. Mógł beneficjentom wydawać się zbyt krótki w kontekście opóźnień w realizacji projektów spowodowanych pandemią. Ponadto respondenci udzielając odpowiedzi na pytanie mogli nie odnosić się do maksymalnego czasu wskazanego w dokumentacji konkursowej, lecz brać po uwagę rzeczywisty czas, jaki mieli na realizację biorąc pod uwagę moment podpisania umowy oraz datę graniczną realizacji projektów, wynikającą z kryteriów dostępu (31.10.2023 r.)⁶⁰. Tylko w przypadku dwóch beneficjentów, którzy podpisali umowy już w listopadzie 2019 r., okres realizacji projektu wynosił dokładnie tyle, ile dopuszczało kryterium, tj. 4 lata. Jeżeli chodzi o ścieżkę MINI to wydłużenie czasu realizacji projektów wydaje się zasadne. Podejmowano w nich de facto takie same działania, co w pozostałych ścieżkach (w tym samych sześciu obszarach), w tym również

⁵⁹ Ustawa z dnia o zasadach realizacji zadań finansowanych ze środków europejskich w perspektywie finansowej 2021–2027

⁶⁰ Mimo, że w treści pytania kwestionariuszowego podany był maksymalny czas trwania projektu wynikający z dokumentacji konkursowej.

czasochłonne w realizacji inwestycje w infrastrukturę (z uwagi na konieczność sporządzenia projektu architektonicznego, uzyskanie pozwoleń, wybór wykonawcy w przetargu oraz realizację inwestycji). Okres dwuletni na realizację tego rodzaju działań należy uznać za zbyt krótki.

Ponadto warto zauważyć, że 58% beneficjentów ścieżek MINI i MIDI uznało, że pożądanym byłaby rezygnacja z obowiązku, by na zakończenie realizacji projektu odpowiedź na wszystkie pytania z tzw. check listy zawartej w Modelu twierdząco. Niewątpliwie dałoby to beneficjentom większą swobodę w określaniu zakresu przedmiotowego projektu, natomiast nie wydaje się, biorąc pod uwagę treść pytań, by rezygnacja z obowiązku była słusznym kierunkiem. Pytania przypisane do ścieżek MINI i MIDI dotyczą podstawowych sposobów zwiększania dostępności, takich jak dostosowanie procesu rekrutacji, dostosowanie procesu kształcenia (w tym nauczania języków obcych) oraz dostępność stron internetowych. Rezygnacja z wymogu stwarzałaby ryzyko, że uczelnie nie podejmowałyby działań w tych obszarach, w których zwiększenie dostępności stanowiło dla nich największe wyzwanie.

Ocena idei podziału na ścieżki

W badaniu ankietowym poproszono również beneficjentów o ustosunkowanie się do czterech stwierdzeń dotyczących samej idei wydzielenia ścieżek i uzależniania od nich np. wysokości wsparcia. W przypadku każdego z nich głosy krytyczne przeważały nad głosami aprobaty dla dotychczasowych rozwiązań. 54% (N=147)⁶¹ beneficjentów uznało, że podział na ścieżki ograniczał ich swobodę, jeżeli chodzi o zaplanowanie zakresu przedmiotowego projektu, 47% uznało, że podział na ścieżki sprawił, że mogli pozyskać mniejsze środki finansowe, niż te, które były im potrzebne, 57% uznało, że brak podziału na ścieżki sprawiłby, że pozyskanie dofinansowania byłoby łatwiejsze, natomiast aż 64% wolałoby, żeby nie istniały żadne ścieżki. W przypadku każdego stwierdzenia najczęściej głosy krytyczne padały ze strony beneficjentów ścieżki MINI (zawsze ponad 60%), a najrzadziej ze strony beneficjentów ścieżki MAXI. Szczegółowe dane zawiera poniższa tabela.

Tabela 11. Opinie beneficjentów poszczególnych ścieżek na ich temat

	Ścieżka MINI	Ścieżka MIDI	Ścieżka MAXI	Wariant MINI+ MIDI
Podział na ścieżki ograniczał naszą swobodę, jeżeli chodzi o zaplanowanie zakresu przedmiotowego projektu	62%	54%	42%	43%
Podział na ścieżki sprawił, że mogliśmy pozyskać mniejsze środki finansowe, niż te, które były nam potrzebne	62%	47%	25%	29%
Brak podziału na ścieżki sprawiłby, że pozyskanie dofinansowania byłoby łatwiejsze	64%	54%	42%	62%
Wolelibyśmy, żeby nie istniały żadne ścieżki i uczelnie miały pełną dowolność w określaniu potrzebnych im działań dotyczących zwiększania dostępności	71%	63%	50%	62%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=147).

⁶¹ Zsumowane odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”.

W nawiązaniu do przedstawionych wyników, należy zaznaczyć, że ideą wydzielenia ścieżek było uniknięcie sytuacji, w której uczelnie nie mające doświadczeń z zakresu zwiększania dostępności lub mające te doświadczenia niewielkie, będą ubiegały się o dofinansowanie na realizację wielomilionowych projektów. Uznano, że lepszym rozwiązaniem będzie uzależnienie kwoty wsparcia od dotychczasowej aktywności uczelni na polu dostępności. Aktywność ta świadczyła o przywiązywaniu przez daną uczelnię wagi do stanowiącej przedmiot inicjatywy tematyki, co uprawdopodobniało, że powierzone uczelni znaczące środki finansowe zostaną dobrze spożytkowane. Jednocześnie stworzono również szansę pozyskania wsparcia tym uczelniom, które dopiero stawiały pierwsze kroki w obszarze dostępności. Co ważne, uczelnie te mogły ubiegać się o dofinansowanie w ramach ścieżki MINI + MIDI, co dawało im szansę, w przypadku pomyślnego zrealizowania projektu ze ścieżki MINI, na otrzymanie znaczących środków finansowych (łącznie w obu ścieżkach do 5 mln zł). Należy uznać, że przyjęty podział sprawdził się w praktyce, o czym świadczy chociażby rozkład dofinansowanych projektów. Większość, projektów, bo 66% realizowanych jest w ścieżce MIDI (jako samodzielnej lub jako element projektu obejmującego też ścieżkę MINI); 8% wpisało się w ścieżkę MAXI, co było zgodne z założeniem, że wsparcie w tej ścieżce otrzymają tylko wybrane uczelnie, podejmujące wiele działań w obszarze dostępności. 27% beneficjentów zdecydowało się na ścieżkę MINI.

Przedstawiciele uczelni, które były objęte badaniami jakościowymi pozytywnie wypowiadali się na temat idei podziału na ścieżki. Wskazywali, że ścieżki pozwalały na właściwe spozycjonowanie uczelni. W badaniu ankietowym część respondentów wyrażała krytyczne opinie dotyczące przełożenia ścieżek na możliwe do pozyskania wsparcie oraz ograniczenie swobody dotyczącej zakresu przedmiotowego projektu. Należy je wiązać z opisywanymi wcześniej limitami dotyczącymi maksymalnej kwoty dofinansowania w poszczególnych ścieżkach oraz cross-financingu. W każdej ze ścieżek uczelnie mogły (i powinny) realizować działania w tych samych sześciu obszarach - określonych zresztą w sposób na tyle szeroki, żeby zapewnił uczelniom dostateczny poziom swobody w określeniu zakresu przedmiotowego projektu. Zakres ten jednak był determinowany możliwym do pozyskania dofinansowaniem oraz 30% limitem inwestycji w środki trwałe. Jeżeli chodzi o 57% respondentów zgadzających się ze stwierdzeniem, że brak podziału na ścieżki sprawiłby, że pozyskanie dofinansowania byłoby łatwiejsze to należy przyjąć, że chodzi tu o nałożony na wnioskodawców obowiązek udzielenia odpowiedzi na pytania z checklisty, od których zależało przypisanie do konkretnej ścieżki, a także obowiązek, by po realizacji projektu odpowiedź na wszystkie pytania z checklisty była twierdząca (dotyczy ścieżek MINI i MIDI).

Na zakończenie warto rozważyć czy zasadnym byłaby rezygnacja ze ścieżek, czego oczekiwaliby 64% beneficjentów. Należy przy tym dokonać rozróżnienia między podmiotami, które już otrzymały wsparcie, a uczelniami, które aplikowały nieskutecznie lub w ogóle nie składały wniosków do konkursu „Uczelnia dostępna”. Ta druga grupa stanowi 47% ogółu uczelni w kraju.

Uwzględniając dotychczasowych beneficjentów, utrzymanie ścieżek wymagałoby znaczącej modyfikacji kryteriów (tj. pytań z tzw. checklist), bowiem po zrealizowaniu projektów odpowiedź na wszystkie pytania przypisane do ścieżek MINI i MIDI powinna być twierdząca. Tym samym każdy podmiot mógłby ubiegać się o wsparcie ze ścieżki MIDI. Równocześnie należy stwierdzić, że opracowanie nowych kryteriów byłoby dużym wyzwaniem, bowiem, biorąc pod uwagę zakres

przedmiotowy dofinansowanych projektów i ich zakładane efekty, trudno byłoby sformułować kryteria zero-jedynkowe, których spełnienie uczelnie weryfikowałyby samodzielnie. Kryteria musiałyby się odnosić bardziej do jakości podejmowanych działań z zakresu dostępności, a nie tego, czy uczelnie w ogóle konkretne działania w tym obszarze podejmują. Taki model wyklucza samoocenę spełnienia kryterium przez uczelnię. Kryteria musiałyby być oceniane przez zewnętrznych ekspertów, co z kolei uniemożliwiłoby ex-ante, przed złożeniem wniosku przypisanie uczelni do konkretnej ścieżki. Wydaje się zatem, że z uwagi na pewne „zatarcie granic” między uczelniami, jeżeli chodzi o ich aktywność związaną z podnoszeniem dostępności, dotychczasowi beneficjenci powinni być zwolnieni z konieczności ponownego brania udziału w procedurze przypisania do konkretnej ścieżki.

Równocześnie zasadnym byłoby wprowadzenie innych mechanizmów, które pozwolą na zapewnienie efektywności ekonomicznej projektów, dostosowanie ich wartości do potencjału beneficjentów, a także pozwolą na wyeliminowanie bezpośredniej konkurencji między projektami, które będą się znacząco różnić skalą czy zakresem przedmiotowym. Rozważyć w tym zakresie można następujące działania:

- uzależnienie maksymalnej wartości dofinansowania od liczby studentów z niepełnosprawnościami na danej uczelni. Doświadczenia pokazały, że stosując to proste kryterium możliwe byłoby uzyskanie podobnego efektu, co w przypadku zastosowania ścieżek – mediana liczby studentów z niepełnosprawnościami rosta wraz z kolejnymi ścieżkami (w MINI wynosiła 20, MIDI – 54, MAXI – 380, MINI+MIDI – 40). Zidentyfikowano ponadto silną korelację (0,6) między wartością projektu, a liczbą studentów z niepełnosprawnością. Z drugiej strony taki mechanizm może defaworyzować uczelnie, na których w momencie aplikowania kształci się relatywnie niewielka liczba takich studentów, a które mają ciekawy pomysł na projekt dotyczący wzrostu ich liczby. Mogłyby one pozyskać tylko ograniczone środki finansowe;
- położenie na etapie oceny projektów silnego akcentu na takie kwestie, jak: potencjał wnioskodawcy do realizacji projektu, dotychczasowa aktywność związana z podejmowaniem działań na rzecz zwiększenia dostępności, efektywność ekonomiczna projektu;
- uzależnienie sposobu oceny (np. kryteriów, trybu) od wartości wsparcia, o jaką ubiega się uczelnia. W odniesieniu do projektów niskokosztowych (np. o wartości nieprzekraczającej 4 mln zł) można stosować uproszczony tryb oceny wniosków, np. wykorzystujący mniejszą liczbę kryteriów i ocenianych wyłącznie w formule gabinetowej. W przypadku projektów wysoce kosztochłonnych pożądane byłoby przeprowadzanie oceny w formule panelu ekspertów, podczas którego wnioskodawca prezentowałby swój pomysł na projekt. Doświadczenia wyniesione ze stosowania tej formuły, np. w PO IR są pozytywne. Ponadto pożądanym rozwiązaniem jest stosowanie szerszego katalogu kryteriów, w tym takich, które pozwolą na ocenę potencjału wnioskodawcy do realizacji projektu o wyższej wartości i czy ocenę zasadności poniesienia planowanych nakładów finansowych w kontekście potrzeb (uwzględniając posiadane przez uczelnię zasoby infrastrukturalne, jak również liczbę studentów z niepełnosprawnościami). Przy takim rozwiązaniu, sprowadzającym się de facto do wyodrębnienia dwóch ścieżek – dla mniej i bardziej kosztownych projektów – można tworzyć dla nich odrębne listy rankingowe tak, by projekty znacząco różniące się wartością nie konkurowały między sobą.

Postulat rezygnacji ze ścieżek dotyczy podmiotów, które otrzymały już wsparcie w ramach konkursu „Uczelnie dostępne”. Warto natomiast zauważyć, że liczba dofinansowanych uczeni wyniosła 196,

podczas gdy na rynku krajowym działa ich obecnie 368⁶², co oznacza, że 47% nie jest beneficjentami inicjatywy. Proponuje się, by w ich przypadku ścieżki nadal obowiązywały (ewentualnie z modyfikacjami dotyczącymi maksymalnej wartości projektu, czasu jego trwania i poziomu cross-finansingu), bowiem sprawdziły się jako narzędzie samooceny poziomu dostępności uczelni i uzależniania wartości wsparcia od dotychczasowej aktywności na tym polu. Dla tychże uczelni powinien zostać ogłoszony dedykowany nabór tak, by nie musiały one konkurować o środki z dotychczasowymi beneficjentami „Uczelni dostępnej”. W przypadku takiej konkurencji ich szanse na pozyskanie środków drastycznie by malały, bowiem beneficjenci realizowali kompleksowe projekty, znacząco zwiększające dostępność ich uczelni. Beneficjenci znajdują się więc – co do zasady – na innym poziomie aniżeli podmioty, które o wsparcie nie aplikowały lub aplikowały nieskutecznie (szczególnie jeżeli weźmie się pod uwagę fakt, że „Uczelnia dostępna” jest jedyną inicjatywą, która umożliwia tak kompleksowe zaadresowanie wyzwań związanych z dostępnością na uczelniach wyższych). Dedykowany nabór powinien być poprzedzony skierowaną bezpośrednio do potencjalnych beneficjentów akcją informacyjną – np. w postaci akcji mailingowej do wszystkich uprawnionych do aplikowania uczelni.

Rezygnacja ze ścieżek w odniesieniu do dotychczasowych beneficjentów naborów „Uczelnia dostępna” i utrzymanie ich w stosunku do uczelni niebędących beneficjentami nie unieważnia wcześniej formułowanych postulatów dotyczących zwiększenia wartości dofinansowania oraz wydłużenia czasu realizacji projektów. Proponuje się, by beneficjenci mogli w kolejnych naborach (ogłaszanych w FERS) ubiegać się o dofinansowanie, którego wysokość nie przekroczy 15 mln zł. Tym samym nie będą ich obowiązywały żadne progi kwotowe jak to miało miejsce dotychczas. Progi natomiast powinny nadal obowiązywać tych wnioskodawców, którzy nie są beneficjentami „Uczelni dostępnej” i tym samym będą zobowiązani do wpisania się w konkretną ścieżkę. Zaleca się natomiast podwyższenie maksymalnych możliwych do pozyskania kwot w ścieżkach MINI (w szczególności) i MIDI.

Zalecić należy również wydłużenie czasu realizacji projektów. Co do zasady powinien on wynosić 4 lata (zarówno dla dotychczasowych beneficjentów „Uczelni dostępnej” jak i uczelni niekorzystających ze wsparcia). Można rozważyć przyjęcie okresu trzyletniego dla wnioskodawców, którzy ubiegają się będą o dofinansowanie ze ścieżki MINI.

W kontekście spodziewanego wzrostu średniej wartości projektów, prawdopodobnie nieco niższej alokacji na samą inicjatywę w ramach nowego programu - FERS oraz proponowanej rezygnacji ze ścieżek w odniesieniu do dotychczasowych beneficjentów, w latach 2021-2027 punkt ciężkości powinien zostać położony na proces oceny projektów. Najprawdopodobniej konkurencja o środki ze strony uczelni będzie zdecydowanie wyższa niż w dotychczasowych naborach (liczba dofinansowanych projektów wyraźnie przewyższała liczbę projektów, które zostały ocenione negatywnie).

⁶² Dane dotyczą roku akademickiego 2020/21 i pochodzą z bazy POL-on.

Trafność konstrukcji wsparcia w stosunku do potrzeb grup docelowych

Uczelnie w ramach każdej ze ścieżek mogły realizować działania z tych samych sześciu obszarów⁶³. Zakres możliwych do podjęcia działań był szeroki i ograniczony tylko pułapem wartości projektu i limitem cross-financingu. Jeżeli chodzi o zawarte w Modelach „Przykłady działań, które powinny być realizowane przez uczelnię” w ramach ścieżki, to żaden z beneficjentów ani partnerów uczestniczących w badaniu jakościowym nie uważał, by katalogi tych działań ich ograniczały. Nikt z badanych nie był zdania, że wśród wymienianych w Modelach działań zabrakło takich, które chcieliby zrealizować, ani by Modele wymuszały działania, których badani nie uważali za potrzebne.

„Był bardzo przejrzysty, wskazuje co w jakiej ścieżce powinno się znaleźć. Ja nie mam żadnych zastrzeżeń”. (Cytat z wywiadu z beneficjentem)

„To w znaczący sposób porządkuje. Zwłaszcza dla osób, które wcześniej nie pracowały z grupami osób niepełnosprawnych. Pozwala to na skupieniu się na rzeczach, które są istotne, ale mogłyby uciec, gdyby nie były wypunktowane”. (Cytat z wywiadu z partnerem)

2.6.2 Ocena trafności zrealizowanych działań w dopasowanych do potrzeb studentów z niepełnosprawnościami

Badanie jakościowe SzN z uczelni, w których realizowano projekty „Uczelnia dostępna” przeprowadzono przede wszystkim, by ustalić, jakie szczególne potrzeby mają studenci i na ile trafnie projekty na nie odpowiadają. Z wywiadów ze SzN wynika, że część z nich nie ma specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE). Wśród badanych byli też studenci z takimi SPE, które były w pełni lub w znacznym stopniu zaspokojone jeszcze przed lub poza projektem. W przypadku części studentów działania w projektach wpisywały się w ich potrzeby. Szczegółowe wyniki w tym obszarze opisano w rozdziale 2.4. Podsumowując przeprowadzone badania warto podkreślić, że studenci dostrzegali i doceniali takie zmiany, jak: powstanie BON, nowe podjazdy, schodolazy, windy, a także rolety w oknach. Studenci nie zauważali przez ostatnie lata żadnych zmian w podejściu kadry do osób z niepełnosprawnościami, jednak w większości podkreślali, że od początku podejście to było pozytywne (choć wymieniali też problemy). Nie tylko w odniesieniu do kompetencji i postaw kadry, ale też innych wymiarów dostępności, wypowiedzi SzN wskazywały na ich niewielką wiedzę o możliwych działaniach, zwłaszcza jeśli porównać je z wypowiedziami partnerów. Stąd badanie studentów nie wystarcza do oceny trafności wsparcia.

Dlatego o adekwatności można wnioskować pośrednio, interpretując dane dotyczące rozpoznania potrzeb SzN oraz aktualnego stanu dostępności. Na podstawie zebranego materiału badawczego można stwierdzić, że prowadzone działania wpisywały się w konkretne potrzeby OzN. Nie było takich działań, które ktokolwiek z interesariuszy uznałby za zbędne. Zdarzały się tylko pojedyncze działania, które na istniejącą potrzebę odpowiadały nie najtrafniejszymi środkami. Na przykład, na jednej z uczelni powstał video-słownik PJM, mający służyć do samokształcenia dla zainteresowanych, który może dublować się⁶⁴ z innymi ogólnodostępnymi słownikami PJM, w tym słownikiem opracowanym przez Polski Związek Głuchych przy wsparciu EFS. Wsparcie było natomiast niewystarczające, co nie

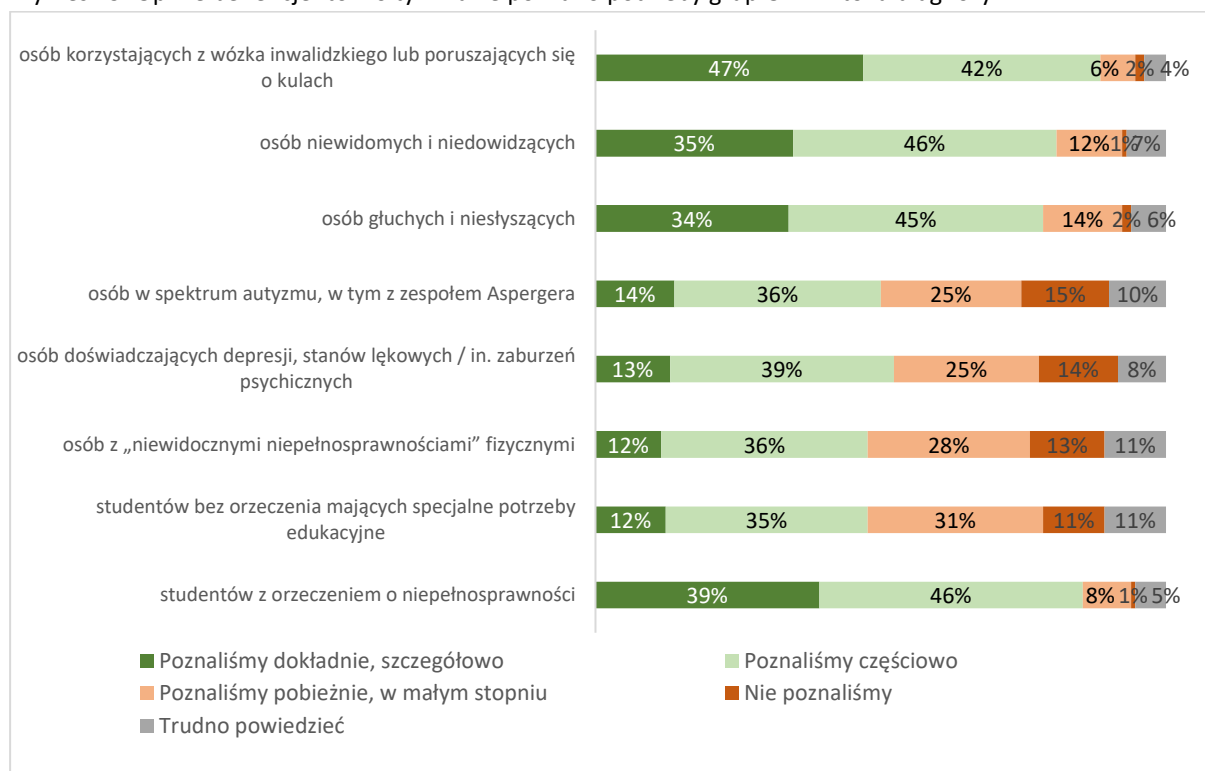
⁶³ Wskazano je w opisie logiki zawartej w rozdziale 2.1

⁶⁴ Ponieważ zasób nie jest ogólnodostępny, nie można było tego ustalić z pewnością.

umniejsza jego trafności. Na niezaspokojone potrzeby wskazują wyniki badania ilościowego uczelni (częstość nieosiągnięcia pełnej dostępności) oraz proponowane przez studentów działania do realizacji w przyszłości, takie jak indywidualizacja toku studiów, nauka hybrydowa, poprawa dostępności architektonicznej oraz zwiększenie liczby tłumaczy migowych i asystentów SzN.

Trafność wsparcia oznacza dopasowanie go do potrzeb odbiorców. Należy więc przypuszczać, że będzie ono słabiej dopasowane do potrzeb tych grup, których potrzeby słabiej rozpoznano. Z danych zaprezentowanych na wykresie 19 wynika, że najlepiej rozpoznali oni potrzeby studentów z niepełnosprawnościami narządów ruchu, wzroku i słuchu. Natomiast tylko po kilkanaście procent badanych było zdania, że szczegółowo rozpoznali potrzeby studentów z „niewidocznymi niepełnosprawnościami”. Niektórych studentów z przewlekłymi chorobami somatycznymi i z zaburzeniami psychicznymi łączy okresowe zapotrzebowanie na indywidualizację kształcenia, jest to też stała potrzeba części osób w spektrum autyzmu. Słabe rozpoznanie potrzeb tych grup sugeruje, że nie jest w pełni znane zapotrzebowanie na indywidualizację kształcenia, tak pod względem skali, jak i form. O tym, że wsparcie nie było w pełni trafne, jeżeli chodzi o te potrzeby świadczy też fakt, że szkolenia w ograniczonym stopniu zaspokoily potrzeby kadry w zakresie wiedzy i kompetencji niezbędnych do indywidualizacji kształcenia oraz pracy ze studentami w spektrum i z zaburzeniami psychicznymi.

Wykres 19. Opinie beneficjentów o tym na ile poznano potrzeby grup OzN w toku diagnozy



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród beneficjentów inicjatywy „Uczelnia dostępna” (N=130).

Dokonując oceny stanu dostępności na wejściu beneficjenci korzystali z uprzednio zgromadzonej wiedzy. W badaniu jakościowym podkreślali, że kluczowym źródłem wiedzy o potrzebach SzN są dla nich bieżące kontakty. Niektórzy badani byli zdania, że jeżeli uczelnia ma doświadczenie i wiedzę, to

nie potrzebuje prowadzić dodatkowych diagnoz, w tym badań ze studentami. Wyniki badania sugerują jednak, że zwolennicy tego podejścia nie mieli racji. W badaniu kwestionariuszowym beneficjentów wykazano statystycznie istotną zależność pomiędzy kompleksowym zdiagnozowaniem potrzeb, a obecnym stanem dostępności w wielu obszarach. Tam, gdzie (wg deklaracji) dokładniej rozpoznano potrzeby studentów z różnymi rodzajami niepełnosprawności lub wykorzystano więcej metod diagnozy lub organizacja partnerska była zaangażowana na etapie planowania wsparcia, istotnie częściej osiągnięto całkowitą dostępność (wg deklaracji beneficjenta) w zakresie:

- dostosowania strony uczelni do standardu WCAG;
- stanowisk komputerowych ze specjalistycznym oprogramowaniem i urządzeniami;
- pomocy psychologicznej;
- indywidualizacji nauczania i egzaminów;
- oferty dostosowanych zajęć sportowych;
- dostosowania form rekrutacji;
- zapisów o wyrównywaniu szans OzN w dokumentach statutowych;
- oraz procedur ewakuacji.

Dwa pierwsze z ww. działań dotyczą dostępności cyfrowej i tylko drugie z nich jednoznacznie dotyczy wyposażenia. Trzeci obszar należy do tzw. wsparcia miękkiego, wymagającego zatrudnienia specjalistów. Pozostałe należą do sfery procedur i praktyk, ich podstawą jest świadomość kadry, a podejmowane działania mogą być względnie nisko kosztowe. A zatem pogłębiona diagnoza i planowanie, o charakterze partycypacyjnym, współwystępuje z szerszym spojrzeniem na potrzeby i może przyczynić się do pełniejszego uwzględnienia działań odpowiadających na potrzeby osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności.

Także w badaniu jakościowym beneficjenci podawali przykłady działań zasugerowanych im przez studentów i organizacje partnerskie. Partnerzy m.in. robili przegląd infrastruktury i wskazywali miejsca, w których względnie tanie zmiany przyczyniłyby się do poprawy dostępności oraz pomagali trafnie wybrać kupowany sprzęt. Przeciwna sytuacja zdarzyła się na innej uczelni, gdzie bez współpracy z OzN zainstalowano tablicę tyflograficzną w miejscu, skąd była niewidoczna dla osób niedowidzących. Zdarzało się, że angażowano partnerów, gdy lepiej byłoby zaangażować studentów np. partner testował aplikację, z której mieli korzystać studenci.

Zdolność do przeprowadzenia kompleksowej diagnozy okazuje się częściowo niezależna od potencjału uczelni. Wskazuje na to fakt, że beneficjenci ścieżki MAXI nie różnili się do pozostałych pod względem liczby metod diagnozy ani konsultacji z partnerami na etapie przygotowania WoD. Różnica dotyczyła tylko dokładności rozpoznania potrzeb SzN. Według deklaracji beneficjenci ścieżki MAXI poznali je bardziej szczegółowo. Wynika stąd, że przeprowadzenie pogłębionej diagnozy jest osiągalne dla uczelni z mniejszym doświadczeniem.

2.6.3 Ocena trafności działań zrealizowanych w projektach do potrzeb kadry uczelni

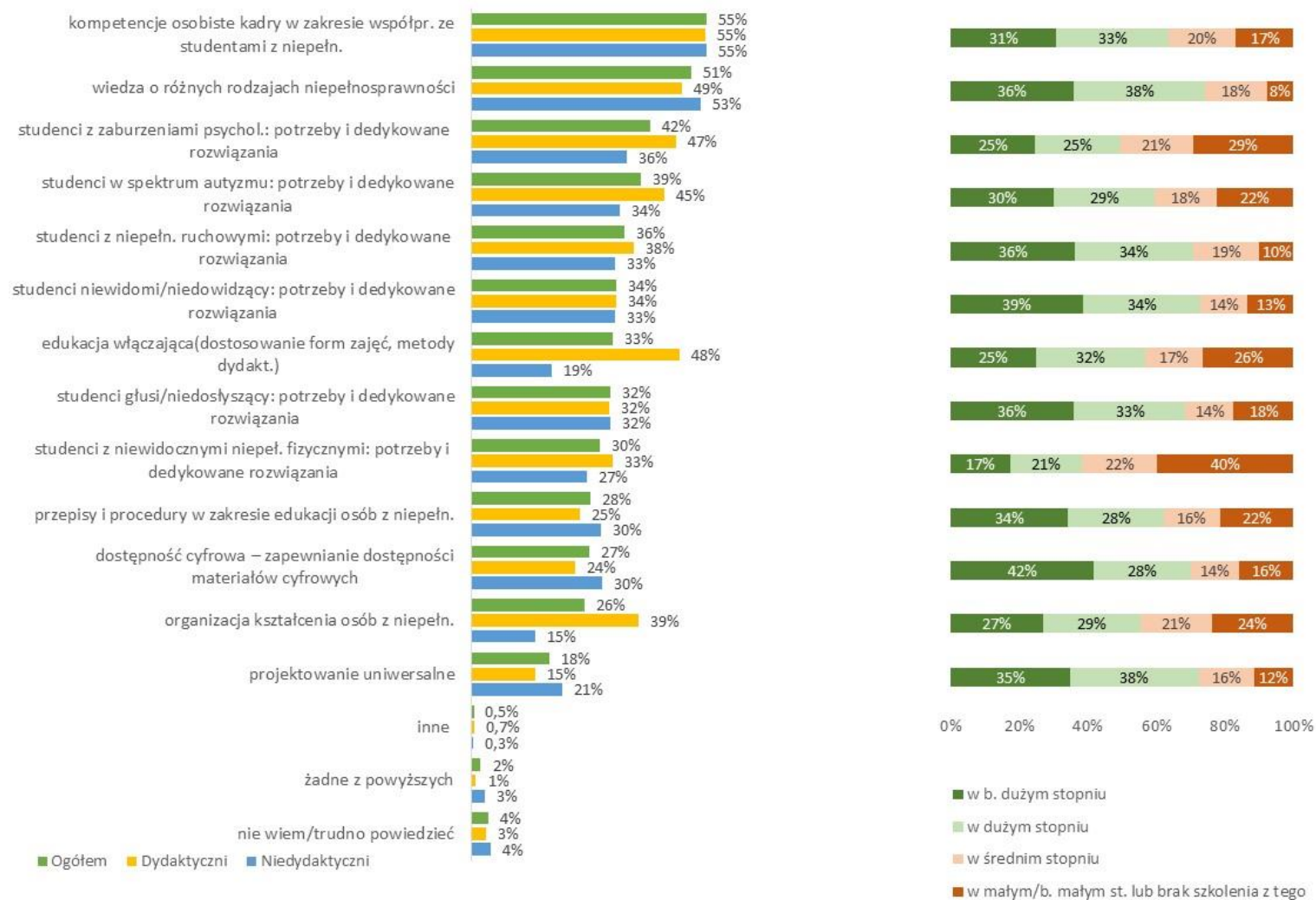
Analizując adekwatność wsparcia do potrzeb kadry należy odróżnić potrzeby uświadamiane od nieuświadamianych. Można też, odwołując się do modelu 4 poziomów kompetencji (etapów uczenia się) Noela Burcha, mówić o tym, że część kadry była na etapie nieświadomej niekompetencji. W badaniu ankietowym zapytano pracowników szkół wyższych o uświadamiane potrzeby (z tym, że

pytanie zadano po szkoleniach, gdy świadomość była już większa, co może wpływać na wyniki)⁶⁵.

Na poniższym wykresie przedstawiono odpowiedzi uczestników na pytanie o to, czy w swojej opinii potrzebowali podwyższyć kompetencje w poszczególnych obszarach oraz odpowiedzi na pytanie, czy osiągnęli odpowiadające tym potrzebom efekty. Odpowiedzi dotyczące efektów pochodzą z tego samego pytania, którego wyniki zaprezentowano wcześniej w rozdziale dotyczącym efektów (2.4), ale tym razem zostały zaprezentowane tylko w podgrupach tych osób, które zadeklarowały poszczególne potrzeby.

⁶⁵ Pytanie brzmiało: „Jakie były Pani/Pana potrzeby – przed rozpoczęciem udziału w projekcie – odnośnie wiedzy i umiejętności związanych z wiedzą o niepełnosprawnościach i zapewnianiu równych możliwości udziału w kształceniu dla studentów z niepełnosprawnościami? Proszę wskazać, w których obszarach chciał/a Pan/i wzbogacić swoją wiedzę / umiejętności”.

Wykres 20. Zapotrzebowanie na kompetencje przed projektem (lewy panel) i rezultaty (poziom zaspokojenia tych potrzeb dzięki szkoleniom) wśród tych, którzy wskazali daną potrzebę (prawy panel)



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród kadry uczelni uczestniczącej w doskonaleniu zawodowym z zakresu dostępności (Lewy panel: N=622, prawy panel: różne N).

Badani deklarowali największe zapotrzebowanie w zakresie podstawowej wiedzy i kompetencji: 51% uczestników chciało zdobyć ogólną wiedzę o różnych rodzajach niepełnosprawności, a 55% – rozwinąć umiejętności komunikowania się i współpracy ze studentami z różnymi niepełnosprawnościami (55%). Następnie wskazywano na poznanie potrzeb i rozwiązań dla studentów z zaburzeniami psychicznymi (42%) i w spektrum autyzmu (39%). Pracownicy najczęściej potrzebowali więc wiedzy o tych SzN, o których obecności często nie wiedzą, ale mimo to zauważają, że ich przybywa. Mniej pracowników uczelni chciało się dowiedzieć o potrzebach i rozwiązaniach dla studentów z innymi rodzajami niepełnosprawności (od 30% do 36%).

Potrzebę rozwinięcia umiejętności w zakresie edukacji włączającej zadeklarowało 48% pracowników dydaktycznych, a niewiele mniej spośród nich (39%) chciało się dowiedzieć o zindywidualizowanej organizacji nauki i zaliczeń. W obu tych obszarach wskazywali potrzeby istotnie częściej od pracowników niedydaktycznych. Byli też istotnie częściej od pracowników niedydaktycznych zainteresowani rozwinięciem wiedzy o zaburzeniach psychicznych i spektrum autyzmu, a istotnie rzadziej interesowała ich dostępność cyfrowa i projektowanie uniwersalne.

Szkolenia najlepiej odpowiedziały na uświadamiane potrzeby tych osób, które chciały poznać zasady dostępności cyfrowej, projektowania uniwersalnego, oraz potrzeby i rozwiązania dla OzN wzroku, słuchu i ruchowymi (prawy panel wykresu nr 20). Można więc przypuszczać, że szkolenia dotyczące technologii były częste lub te, które jej dotyczyły, były szczególnie wartościowe. Natomiast w dużo mniejszym stopniu zaspokoili zapotrzebowanie na wiedzę o „niewidocznych” niepełnosprawnościach i o rozwiązaniach dla tych studentów. Umiarkowanie trafne były szkolenia dotyczące spektrum autyzmu i zaburzeń psychicznych, a w najmniejszym stopniu zaspokajały zapotrzebowanie na wiedzę o przewlekłych chorobach somatycznych. Szkolenia były też umiarkowanie trafne, jeżeli chodzi o znajomość edukacji włączającej.

Jak wynika z badania jakościowego, szkolenia odpowiadały też na potrzeby nieuświadamiane. Pomagały weryfikować niekorzystne przekonania i zdobywać wiedzę o zagadnieniach, o których uczestnicy wcześniej nie myśleli, a po szkoleniu uznali je za ważne.

„Są grupy świadome, gdzie rozmawiamy o szczegółach jak to zrobić. Ale zdarzają się grupy, gdzie prowadzimy dyskusje czy na pewno osoby z niepełnosprawnościami mają prawo studiować”. (cytat z wywiadu z partnerem)

„Mi się wydaje, że kadra nie miała świadomości, że ma takie potrzeby przed tym projektem. (...) ja też (...) nie miałem świadomości, jaka skala potrzeb jest w tych niepełnosprawnościach. (...) uważam, że tak, zaspokoila te potrzeby, o których nie wiedzieliśmy”. (cytat z wywiadu z beneficjentem)

Pracownicy, którzy w badaniu ilościowym deklarowali potrzeby w danym obszarze, znacznie częściej (i statystycznie istotnie częściej) wskazywali, że zdobyli wiedzę na wskazany temat. Osoby, które nie wskazywały potrzeby podwyższenia kompetencji w danym obszarze:

- istotnie częściej wskazywały odpowiedź „nie dotyczy”, co oznacza brak udziału w szkoleniu na dany temat;
- ale też istotnie rzadziej wskazywały odpowiedź „w bardzo dużym / dużym stopniu”.

A zatem zainteresowanie tematem, czy też dostrzeżenie potrzeby podwyższenia kompetencji, przekładało się na to, jakie szkolenia pracownicy wybierali oraz co z nich wynieśli. Mogą być co najmniej dwa powody, dla których pracownicy, którzy nie deklarowali potrzeby w danym obszarze,

istotnie rzadziej uznali, że szkolenie przyczyniło się do pogłębienia ich wiedzy na dany temat:

- Już wcześniej mieli gruntowną wiedzę;
- lub ich nastawienie – przekonanie o nieprzydatności danego tematu – spowodowało, że byli mniej zaangażowani w szkolenie i mniej z niego zapamiętali.

W kontekście badania jakościowego, z którego wynika, że szkolenia pozwalały dostrzec kwestie wcześniej niedostrzegane, prawdopodobne wydaje się, że druga z ww. okoliczności była częstsza, czyli nastawienie wpływało na efekty szkoleń. Wskazywałoby to na pewien paradoks: z jednej, jeżeli osoby biorą udział w szkoleniu nie do końca z własnej woli lub temat ich nie interesuje, to mniej z niego wynoszą. Z drugiej, gdy osoby deklarujące brak potrzeb w danym obszarze jednak przyszły na szkolenia, to część z nich coś wyniosła ze szkoleń i chociaż te osoby względnie rzadko wskazywały na odpowiedzi „w bardzo dużym / dużym stopniu”, to takie wskazania nie były marginalne.

Wyniki analizy potwierdzają potrzebę kontynuacji szkoleń z zakresu dostępności, w tym podstawowych, tzw. świadomościowych. Niezbędne jest przy tym położenie większego nacisku na takie kwestie, jak:

- uczynienie dostępności sprawą wszystkich osób na uczelni;
- rozwijanie świadomości kadry dydaktycznej, kierowniczej i BON w zakresie indywidualizacji kształcenia;
- podnoszenie ich umiejętności w zakresie indywidualizacji, a zwłaszcza doskonalenie nauczycieli akademickich w edukacji włączającej;
- upowszechnienie wiedzy o dostępności architektonicznej w ujęciu uniwersalnego projektowania (ze szczególnym uwzględnieniem kadry administracyjnej i kierowniczej planującej, zamawiającej i nadzorującej prace budowlane i remontowe);
- oraz podnoszenie kompetencji kadry administracyjnej i dydaktycznej w zakresie komunikacji ze studentami (język migowy, dostosowanie komunikacji do osób w spektrum autyzmu i in.).

Niezbędne jest też nadanie wysokiego priorytetu dostępności w uczelniach, w tym zapewnienie udziału osób decyzyjnych, zwłaszcza rektorów, prorektorów, dziekanów, prodziekanów oraz kierowników katedr i zakładów w działaniach kształtujących wiedzę i postawy. Z uwagi na zróżnicowane zainteresowanie szkoleniami i na kulturę autonomii na uczelniach, warto – oprócz otwartych szkoleń – prowadzić działania adresowane specjalnie do kadry kierowniczej. Może to być np. zapraszanie specjalistów z organizacji partnerskich do poprowadzenia prezentacji i dyskusji na spotkaniach roboczych kierownictwa, posiedzeniach senatu uczelni, a także zamknięte warsztaty, gdzie osoby z kierownictwa będą mogły wymienić się opiniami i doskonalić się metodami niedyrektywnymi. Z badania jakościowego wynika, że rektorzy lub prorektorzy byli przychylni projektom, warto więc w przyszłych projektach wzmocnić ich rolę w upowszechnianiu idei dostępności, by oddziaływali na dziekanów, prodziekanów i całe uczelnie. Kwestia, jak mogą tego dokonać, może np. być przedmiotem dyskusji na forum KRASP i KRZASP w ramach prac nad wytycznymi (np. nowymi Modelami) dla „Uczelni dostępnej” w przyszłej perspektywie finansowej.

3 Wyniki ewaluacji – konkurs „Centrum wiedzy o dostępności”

Główne wnioski

- Wybór 5 „branż” konkursu na CWD, tj. Architektury, urbanistyki i budownictwa, Transportu i mobilności, Cyfryzacji i komunikacji, Designu i przedmiotów codziennego użytku oraz Zdrowia jest trafny z punktu widzenia roli, jaką CWD mają pełnić na uczelniach i priorytetów PD+. Wśród obszarów specjalizacji CWD brakuje obszaru „Edukacja”. Proponujemy też do obszaru „Zdrowie” dołączyć obszar „Żywność”;
- Potencjał do uruchamiania CWD na polskich uczelniach jest nierównomierny zarówno pod względem branżowym, jak i geograficznym. Tworzą go głównie beneficjenci programów kształcenia kadr i programów nauczania projektowania uniwersalnego. Należy w szczególności udostępnić możliwość dalszego rozwoju CWD zainicjowanym w ramach ścieżki MAXI i utworzonym w ramach konkursu na CWD;
- Projekty CWD są na wczesnym etapie realizacji, obecnie tworzone są warunki umożliwiające pełnienie przez CWD roli - zakładanej w dokumentacji projektowej oraz w stosunku do założeń, jakie na poszczególnych uczelniach leżały u podstaw decyzji o złożeniu wniosków o dofinansowanie;
- Dotychczasowe doświadczenia w realizacji projektów w sformalizowanej współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami zostały ocenione pozytywnie. Warto rozważyć w przyszłości wypracowanie standardu takiej współpracy, który wykorzystywany byłby w przyszłych konkursach jako wymóg „minimalny” lub pomocny przy ocenie wniosków;
- Zwiększona wartość dodana projektów, niemożliwa do osiągnięcia w przypadku działań podejmowanych indywidualnie lub poprzez zlecenie działań podmiotom zewnętrznym wobec wnioskodawcy, związana jest głównie z interdyscyplinarnym składem partnerstw; synergią wynikającą z charakterystyki i relacji pomiędzy partnerami oraz przyjętymi modelami działania.

3.1 Logika programu ukierunkowanego na upowszechnianie wiedzy o dostępności

Przesłanką interwencji w konkursie na Centrum wiedzy o dostępności (CWD) jest zdiagnozowany w rządowym programie Dostępność Plus⁶⁶ (PD+) „...brak powszechnej wiedzy jak wygląda wprowadzenie zmian technicznych warunkujących dostępność produktów i usług dla osób o szczególnych potrzebach w poszczególnych branżach, (co) ogranicza znacząco liczbę produktów na rynku dostosowanych do różnych potrzeb”.

PD+ identyfikuje kluczowe znaczenie **projektowania uniwersalnego** dla zmiany tej sytuacji: „Dostępność może być zapewniona głównie dzięki zastosowaniu (...) uniwersalnego projektowania, którego celem jest ułatwienie życia wszystkim członkom społeczeństwa, w tym osobom z niepełnosprawnościami”⁶⁷.

Konkurs na CWD służy wdrożeniu **Działania 31. Centra wiedzy projektowania uniwersalnego**. Działanie to, znajdujące się obszarze „Konkurencyjność” PD+, zakłada możliwość wypracowania przez

⁶⁶ Program rządowy Dostępność Plus 2018-2025. MIR, 2018, s. 55.

⁶⁷ Program rządowy Dostępność Plus 2018-2025. MIR, 2018, s. 9.

jednostki naukowe we współpracy z przedsiębiorcami wiedzy niezbędnej do dostosowania produktów czy usług do oczekiwań odbiorców o różnych potrzebach.

3.2 Konkurs i dotychczasowe efekty programu

Konkurs na CWD ogłoszono w lipcu 2020 r. Nabór wniosków trwał do 20.10.2020 r. Wyniki konkursu opublikowano w grudniu 2020 r., a umowy podpisano w marcu 2021 r. Regulamin konkursu „Centrum wiedzy o dostępności”⁶⁸ definiuje CWD jako jednostkę wspierającą stosowanie i upowszechnianie zasad projektowania uniwersalnego w obszarze kształcenia na poziomie wyższym.

PD+ zakłada, że Działanie 31. będzie prowadzone w pięciu branżach kluczowych dla funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami. Wskazane przez NCBR w konkursie na CWD branże kluczowe⁶⁹ to: Architektura, urbanistyka i budownictwo, Transport i mobilność, Cyfryzacja i komunikacja, Design i przedmioty codziennego użytku oraz Zdrowie.

Zastosowany w konkursie na CWD podział na branże nawiązuje do obszarów wsparcia PD+, ale ma także dodatkowy cel operacyjny, związany z pilotażowym charakterem konkursu. Zgodnie z warunkami konkursu wnioskodawcy konkurowali ze sobą w ramach danej branży a w wyniku konkursu miało powstać po jednym CWD w każdej z branż. Podejście to należy uznać za uzasadnione i użyteczne z punktu widzenia celów pilotażu – rozpoznania potencjału uczelni do tworzenia centrów doskonałości projektowania uniwersalnego w branżach objętych konkursem. Alokacja na konkurs wyniosła 30 mln zł. Każdy wnioskodawca mógł aplikować o dofinansowanie w maksymalnej wysokości 6 mln zł. Oczekiwane efekty konkursu scharakteryzowano wskaźnikami i w regulaminie konkursu określono ich wartości docelowe (tabela 12).

W ramach konkursu POWR.03.05.00-IP.08-00-CWD/20 wpłynęło 9 wniosków: 3 wnioski w obszarze Architektura, urbanistyka i budownictwo; po 2 na Transport i mobilność oraz Cyfryzacja i komunikacja; po jednym na Design i przedmioty codziennego użytku oraz Zdrowie. Podpisano 4 umowy: Architektura urbanistyka i budownictwo – Politechnika Krakowska (Kraków); Cyfryzacja i komunikacja – Uniwersytet Szczeciński (Szczecin); Design i przedmioty codziennego użytku – Politechnika Opolska (Opole); Transport i mobilność – Wojskowa Akademia Techniczna (Warszawa). Nie podpisano umowy w obszarze Zdrowie – wniosek Akademii WSB (Dąbrowa Górnicza) uzyskał ocenę negatywną na etapie oceny merytorycznej.

Przewidywany stopień realizacji celów konkursu, na podstawie podpisanych umów o dofinansowanie, przedstawiono w tabeli 12. Nie zostanie zrealizowany plan w zakresie uruchomienia pięciu CWD – powstaną 4 CWD. Dwa z trzech pozostałych wskaźników zostaną przekroczone, a wskaźnik dotyczący liczby inicjatyw w zakresie dostępności i projektowania uniwersalnego zostanie osiągnięty w 78%⁷⁰.

⁶⁸ POWR.03.05.00-IP.08-00-CWD/20.

⁶⁹ W konkursie na CWD używa się określenia „obszary”. Jednak dla pokreślenia specjalistycznego charakteru wiedzy tworzonej i gromadzonej w ramach każdego z obszarów w raporcie zostało przyjęte określenie branże.

⁷⁰ Planowana wartość końcowa tego wskaźnika we wniosku w obszarze Zdrowie, który nie został wybrany do dofinansowania wynosiła 19.

Tabela 12 Wskaźniki produktu i rezultatu założone w konkursie i przewidziane w umowach o dofinansowanie.

Wskaźnik	Wartość docelowa wskaźnika	Łączna wartość wskaźnika z umów	Procent wartości docelowej wskaźnika
Liczba centrów wiedzy o dostępności objętych wsparciem/funkcjonujących po zakończeniu projektu (produkt i rezultat) ⁷¹	5	4	80%
Liczba pracowników uczelni, którzy dzięki wsparciu z EFS podnieśli swoje kompetencje dydaktyczne (rezultat)	216	252	116%
Liczba pracowników kadry dydaktycznej uczelni objętych wsparciem EFS w zakresie procesu kształcenia (produkt)	240	290	121%
Liczba inicjatyw w zakresie dostępności i projektowania uniwersalnego zrealizowanych przez Centrum (produkt)	125	98	78%

Źródło: Regulamin konkursu, wnioski o dofinansowanie (załączniki do umów)

Na podstawie danych z systemu SL na koniec 2021 r. oszacowano postęp finansowy poszczególnych projektów, opisany wskaźnikiem - Kwoty rozliczone jako odsetek dofinansowania. Na tej podstawie można stwierdzić, że wydatkowanie w projektach jest na razie nieznaczne. Największe kwoty rozliczyła Politechnika Krakowska (7% kwoty dofinansowania) i Uniwersytet Szczeciński (4%), a pozostałe centra rozliczyły około 1% kwoty dofinansowania.

Należy także odnotować, że z upublicznionych na stronach internetowych CWD informacji wynika, że WAT w styczniu 2022 r. formalnie powołała Centrum Wiedzy o Dostępności do Transportu i Mobilności Osób o Specjalnych Potrzebach oraz uruchomiona została strona internetowa CWD. W CWD Design, którego liderem jest Politechnika Opolska, partner – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie – zorganizował i udostępnił od stycznia 2022 r. punkt informacyjno-konsultacyjny w zakresie dostępności i projektowania uniwersalnego. Na stronach internetowych Politechniki Opolskiej, Politechniki Krakowskiej i Uniwersytetu Szczecińskiego nie powstały strony-witryny CWD – znajdują się tylko informacje o realizacji projektu CWD dofinansowanego przez NCBR.

W ramach projektów przewidziana jest obligatoryjnie realizacja każdego z 6 działań wymienionych w pierwszej kolumnie tabeli 13. W kolumnie drugiej zestawiono działania przewidziane przez beneficjentów we wnioskach o dofinansowanie.

Tabela 13 Sześć obligatoryjnych zadań projektowych w konkursie CWD oraz działania (inicjatywy) przewidziane we wnioskach o dofinansowanie.

Zadanie określone w dokumentacji konkursowej	Sposób realizacji w wybranych do realizacji wnioskach o dofinansowanie
1. Wsparcie organizacyjne w powołaniu i prowadzeniu działalności Centrum Wiedzy o Dostępności;	Adaptacja pomieszczeń, zatrudnienie personelu merytorycznego, zasady działania (regulaminy), sale szkoleniowe, sale symulacyjne, strony internetowe, platformy e-learningowe, aplikacje mobilne;
2. Współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym;	Opracowanie standardów projektowania uniwersalnego, dobrych praktyk, konkursy na rozwiązania dostępne, współpraca z producentami, konferencje, rady ds. dostępności, udostępnianie /wypożyczanie sprzętu do symulacji;

⁷¹ Ten sam wskaźnik jest wskaźnikiem rezultatu w regulaminie konkursu i produktu w umowach o dofinansowanie.

3. Prowadzenie punktu informacyjno-konsultacyjnego;	Działalność informacyjno-edukacyjna w punktach informacyjnych u beneficjenta i partnerów projektu, gromadzenie danych, obsługa strony internetowej oraz platformy szkoleniowej i aplikacji mobilnej. Szkolenia specjalistyczne, wizyty studyjne dla kadry Centrum;
4. Wsparcie uczelni w przygotowaniu do prowadzenia kształcenia w zakresie projektowania uniwersalnego;	Rady programowe, programy szkoleń, zajęć warsztatowych, programy nauczania dla kadry akademickiej, studentów, osób z niepełnosprawnościami, otoczenia społeczno-gospodarczego, materiały dydaktyczne;
5. Podnoszenie kompetencji kadry uczelni w zakresie zasad projektowania uniwersalnego;	Szkolenia, warsztaty, webinaria, wzorcowe programy nauczania dla kadry akademickiej i studentów;
6. Upowszechnienie zasad projektowania uniwersalnego;	Szkolenia specjalistyczne, warsztaty, konferencje, konkursy, gry edukacyjne, studia podyplomowe, udostępnianie bazy wiedzy, podręczniki dobrych praktyk, wytyczne projektowania dla projektantów/konstruktorów, studentów, osób o szczególnych potrzebach, przedstawicieli otoczenia społeczno-gospodarczego;

Źródło: Wnioski o dofinansowanie w konkursie CWD

Zaawansowanie rzeczowej realizacji projektu było tematem wywiadów indywidualnych z przedstawicielami CWD. Wynika z nich, że żadne z CWD nie wprowadziło się jeszcze do swojej docelowej siedziby. We wszystkich projektach zanotowano opóźnienia w realizacji pierwszego zadania, które polegało na adaptacji lub remoncie pomieszczenia – siedziby Centrum. Powodem były opóźnienia w wyłonieniu wykonawców i realizacji prac budowlanych. Wynikały one z nieaktualności kosztorysów przetargowych w związku ze wzrostem cen materiałów i usług budowlanych, opóźnień w procedurach wewnętrznych i zewnętrznych związanych z procesem inwestycyjnym i chorobami personelu spowodowanymi COVID-19, a także z okresowych braków materiałów budowlanych. W projekcie CWD Politechniki Opolskiej i CWD Uniwersytetu Szczecińskiego uzyskano zgodę na przedłużenie realizacji projektu o 3 miesiące. Na Politechnice Krakowskiej opóźniło się zasiedlenie siedziby CWD ze względu na zmianę przeznaczenia pomieszczenia pierwotnie planowanego na siedzibę CWD.

Niezależnie od tego wszystkie CWD przygotowują lub już realizują inne zadania przewidziane umową np. szkolenia (Politechnika Krakowska) lub konsultacje (Politechnika Opolska) zgodnie z aktualnym harmonogramem. Żadna z osób koordynujących projekt CWD nie widzi zagrożenia dla terminowej realizacji zadań przewidzianych umową i osiągnięcia założonych wskaźników.

W związku z tak wczesnym etapem realizacji projektów, w opinii pracowników uczelni zaangażowanych w realizację projektów obecnie tworzone są warunki umożliwiające pełnienie przez CWD zakładanej roli w obszarach wskazanych w dokumentacji projektowej oraz w stosunku do założeń, jakie na poszczególnych uczelniach leżały u podstaw decyzji o złożeniu wniosków o dofinansowanie.

Nie zostały wskazane żadne obszary, w których realizujący projekty sygnalizowaliby rozbieżność pomiędzy zamierzeniami, a realnie pełnioną przez CWD rolą w funkcjonowaniu uczelni. Jedyny przypadek, w którym pierwotny zamysł dotyczący roli CWD na uczelni (w zakresie większej skali bezpośredniego oddziaływania na studentów z niepełnosprawnościami / specjalnymi potrzebami) okazał się niemożliwy do realizacji w ramach dofinansowania CWD, dotyczył sytuacji, w której takie zamiary zostały dostosowane do możliwości stwarzanych przez warunki konkursowe jeszcze na

etapie składania wniosku. Tylko w tym jednym przypadku pozostało natomiast w opinii przedstawicieli uczelni poczucie, że pierwotny zamysł był w jakimś stopniu lepszy od tego, co obecnie jest realizowane.

Zakresy zaplanowanych i realizowanych działań są odpowiednie i znaczące dla grup docelowych, w tym jako dopełnienie różnych funkcji i rozwiązań rozwijanych w ramach innych, równoległych lub wcześniejszych programów. Podkreślana jest rola CWD w rozwijaniu programów kształcenia oraz bazy wiedzy naukowej, ale także jako praktycznego narzędzia do zdobywania dalszego finansowania (poprzez zachowania rynkowe) i elementu budującego wartość marki uczelni poprzez korzystne skojarzenia z nowoczesnością i przyjaznością.

Charakterystyczny jest wyrażany wysoki poziom akceptacji i internalizacji koncepcji CWD przez przedstawicieli uczelni. Nie pojawiały się w dyskusjach wątpliwości co do zasadności realizacji projektu lub jego nieodpowiedniego (z punktu widzenia potrzeb uczelni lub rynku) ukierunkowania. W jednym z zaprezentowanych ujęć powstanie CWD postrzegane jest jako wielkie wydarzenie dla uczelni, istotny etap w jej rozwoju, zwłaszcza poprzez rolę stymulowania wyjścia uczelni do szerszego otoczenia społeczno-gospodarczego. W szczególności doceniono także rolę, jaką Centrum odgrywa stanowiąc bazę dla nowych inicjatyw, działań poszerzających zakres aktywności poza ten wynikający bezpośrednio z dofinansowania projektu. Z drugiej strony podkreślano także rolę CWD w koncentrowaniu lub kanalizowaniu w ramach uczelni inicjatyw w szeroko pojętej dostępności (a więc obejmującej również np. dostępność ekonomiczną) i unikaniu niepotrzebnej konkurencji pomiędzy różnymi jednostkami uczelni.

W dyskusjach udało się także uchwycić dwa odmienne kierunki myślenia o tym, gdzie „przewaga” danej uczelni realizującej CWD może leżeć w przyszłości. Jedna dostrzegana opcja może polegać na pogłębianiu wąsko specjalistycznej (czasami węższej niż branża/obszary tematyczne z konkursu),, ale szerszej rynkowo roli Centrum, jako np. lidera w skali kraju lub regionu Europy. Druga opcja może polegać na koncentracji uwagi na najbliższym rynku (np. lider w skali województwa), który to rynek jednak w zakresie dostępności zostaje zagospodarowany w możliwie szerokim zakresie (poszerzanie obszarów tematycznych konkretnego CWD, a tylko w przypadku bardzo specyficznych wymagań pośredniczenie w relacjach z całą paletą wysoce specjalistycznych ośrodków spoza regionu). W czasie realizacji badania w opinii grup docelowych to pierwsze podejście do rozumienia i rozwoju roli CWD było częściej wskazywane jako korzystniejsze.

3.3 Potencjał uczelni do tworzenia CWD

Konkurs na CWD był konkursem pilotażowym. Należy więc oczekiwać, że konkurs właściwy, już na większą skalę, zostanie przeprowadzony w przyszłości, z wykorzystaniem doświadczeń pilotażu.

W intencji organizatorów konkursu powstałe Centra wiedzy o dostępności to centra doskonałości w zakresie projektowania uniwersalnego. Dlatego też w warunkach konkursu, racjonalnie – według naszej oceny – wymagano, aby uczelnia wnioskująca o środki, wykazała się doświadczeniem w obszarze dostępności i we wdrażaniu idei projektowania uniwersalnego⁷².

⁷² W praktyce przekładało się to na warunki konkursowe: uczelnia realizuje elementy projektowania uniwersalnego w ramach kształcenia; uczelnia dysponuje kadrą merytoryczną, która ma doświadczenie na gruncie zawodowym we

W badaniu ilościowym beneficjentów programu „Uczelnia dostępna”, a więc najbardziej zaawansowanych w kwestiach dostępności polskich uczelniach, prawie 2/3 (63% - 93 uczelnie ze 147 ankietowanych) deklaroowało **brak doświadczeń** („Żadne z powyższych”) lub **brak wiedzy** („Nie wiem trudno powiedzieć”) w zakresie realizacji elementów projektowania uniwersalnego w ramach kształcenia na ich uczelni, 37% (54 uczelnie) deklaruje, że takie doświadczenia, przynajmniej od 2020 r. ich uczelnie mają, w tym najwięcej w obszarze architektura, urbanistyka i budownictwo (23% -34 uczelnie), cyfryzacja i komunikacja (14% - 21 uczelni), design i przedmioty codziennego użytku (9% - 13 uczelni) i zdrowie (9% - 13 uczelni). W kategorii „Inne” znalazły się 3 wskazania (2%) pedagogiki i pojedyncze dotyczące prawa, turystyki i rekreacji oraz pracy socjalnej. Biorąc pod uwagę niewielką liczbę uczelni deklarujących jakąkolwiek wiedzę i doświadczenia w zakresie projektowania uniwersalnego, zainteresowanie konkursem pilotażowym na CWD, czyli „centra doskonałości w projektowaniu uniwersalnym”, można uznać za adekwatne.

Potencjalnymi wnioskodawcami przyszłego konkursu na CWD mogą stać się obecni beneficjenci konkursu finansowanego z działania 3.4 POWER - POWR.03.04.00-IP.08-00-KPU/21 „Kadra dydaktyczna dla projektowania uniwersalnego” - 14 uczelni - oraz beneficjenci konkursu 3.5 POWR.03.05.00-IP.08-00-PUN/19 „Projektowanie uniwersalne”, gdzie wsparcie otrzymały 34 uczelnie. Wśród beneficjentów obu konkursów, wśród których przeważają uniwersytety i uczelnie o profilu humanistycznym oraz politechniki i uczelnie o profilu technicznym (pozostałe to uczelnie o profilu ekonomicznym i jedna uczelnia artystyczna) znalazło się 4 aplikujących (1 nieskutecznie i 3 skutecznie) do obecnego konkursu na CWD.

Podobnie beneficjenci kolejnych edycji konkursu „Uczelnia dostępna” mogą być zainteresowani w przyszłości aplikowaniem o wsparcie utworzenia Centrum wiedzy o dostępności. W badaniu ilościowym beneficjentów Uczelni dostępnej 15 uczelni (na 147 biorących udział w badaniu) zadeklarowało, że prowadziło konsultacje merytoryczne ze środowiskiem osób niepełnosprawnych w sprawie utworzenia na uczelni centrum wiedzy w zakresie projektowania uniwersalnego.

Ścieżka MAXI przewidywała możliwość aplikowania o środki na utworzenie (inicjację) centrum wiedzy w zakresie projektowania uniwersalnego. Takie działania przewidziało 7 z 15 beneficjentów ścieżki MAXI a kolejne trzy zaplanowały działania przygotowawcze (stworzenie zespołów eksperckich i gromadzenie wiedzy) do utworzenia w przyszłości centrów wiedzy o dostępności. Nie ma wśród nich uczelni o profilu medycznym.

Uczelnie, które mogą być zainteresowane aplikowaniem do przyszłego konkursu na CWD pochodzą z różnych regionów kraju. Jeśli potraktuje się beneficjentów konkursu na projektowanie uniwersalne i kształcenie kadr dydaktycznych dla projektowania uniwersalnego oraz beneficjentów ścieżki MAXI w konkursie „Uczelnia dostępna” jako potencjalnych wnioskodawców do konkursu na CWD to największa ich liczba zlokalizowana jest w województwie śląskim (10), mazowieckim i małopolskim (po 6-ciu) oraz w lubelskim i podlaskim (po 5-ciu). Najmniej z kolei w województwach: podkarpackim, warmińsko-mazurskim i świętokrzyskim (po 1) a w lubuskim nie ma żadnej uczelni, która byłaby beneficjentem któregoś z wymienionych powyżej konkursów.

współpracy z osobami niepełnosprawnymi lub organizacjami działającymi na rzecz osób z niepełnosprawnościami; ma biuro ds. osób z niepełnosprawnościami lub inną jednostkę ds. dostępności, funkcjonującą co najmniej od 3 lat.

W wywiadach indywidualnych z beneficjentami CWD potwierdzono adekwatność przyjętych założeń do potrzeb beneficjentów. Jako adekwatną określono maksymalną kwotę wsparcia (6 mln zł). Kryteria dostępu nie budziły wątpliwości i nie były barierą dla uczelni mających ambicję tworzenia centrów doskonałości w swojej specjalności. Nawet stosunkowo krótki okres realizacji szerokiego zakresu obligatoryjnych działań nie budził większych zastrzeżeń – w opinii beneficjentów była to kwestia zaangażowania większego zespołu, na co pozwalał stosunkowo duży maksymalny dostępny budżet projektu. Zastrzeżenia budził oczywiście niski udział procentowy środków na zakup środków trwałych, który był związany ze źródłem, z jakiego finansowany był konkurs (EFS). Potrzeby związane ze środkami trwałymi są w opinii beneficjentów znacznie większe. Jak to ujął jeden z rozmówców „Centrum wiedzy o dostępności nie może być niedostępne”, więc uzasadnione byłoby dysponowanie większymi środkami na adaptacje i remonty. Ponadto, w dyskusji na panelu ekspertów i w wywiadach indywidualnych podkreślano celowość wyposażenia CWD w rodzaj laboratorium - **przestrzeń do eksperymentowania** dla naukowców, studentów i przedsiębiorców.

Istnieje więc potencjał wśród uczelni, szczególnie tych biorących udział w programach projektowania uniwersalnego, kształcenia kadr dla projektowania uniwersalnego, w ścieżce MAXI i obecnym konkursie na CWD, do utworzenia i dalszego rozwoju centrów wiedzy o dostępności. W szczególności należałoby zadbać, aby mogły kontynuować rozwój CWD wyłonione w obecnym konkursie i te uczelnie, które inicjują lub planują inicjacje CWD w ramach ścieżki MAXI.

3.4 Podział na obszary tematyczne

PD+ zakłada, że Działanie 31. Centra wiedzy projektowania uniwersalnego będzie prowadzone w pięciu branżach kluczowych dla funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami. W konkursie na CWD wskazane przez NCBR **branże kluczowe** to: Architektura, urbanistyka i budownictwo, Transport i mobilność, Cyfryzacja i komunikacja, Design i przedmioty codziennego użytku oraz Zdrowie.

Projektowanie uniwersalne⁷³ oznacza projektowanie produktów, środowiska, programów i usług w taki sposób, by były użyteczne dla wszystkich, w możliwie największym stopniu, bez potrzeby adaptacji lub specjalistycznego projektowania. Idea projektowania uniwersalnego ulegała ewolucji – z czasem została rozszerzona i zmodyfikowana w innych pokrewnych podejściach do projektowania, jak „projektowanie dla wszystkich” (*Design for All*⁷⁴), projektowanie włączające⁷⁵ (Inclusive design) czy projektowanie zorientowane na użytkownika (*UX – User Experience*)⁷⁶.

⁷³ Zgodnie z art. 2 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2012 r. poz. 1169 oraz z 2018 r. poz. 1217).

⁷⁴ Projektowanie dla wszystkich rozszerza podejście projektowania uniwersalnego o adaptowalność (np. przez użycie nowoczesnych technologii) rozwiązań niedostatecznie dostępnych i standaryzację takich potencjalnych „interfejsów” przy projektowaniu nowych rozwiązań.

⁷⁵ W projektowaniu włączającym chodzi o to, aby produkt, usługa lub kontekst użycia były zoptymalizowane pod kątem konkretnego użytkownika o określonych potrzebach. Zwykle jest to użytkownik o skrajnych cechach. Koncentrując się na użytkownikach o trwałych niepełnosprawnościach projekt inkluzywny umożliwi przy okazji wielu innym użytkownikom nie mającym lub mającym (czasowo lub sytuacyjnie) podobne potrzeby skorzystać z projektowanego rozwiązania.

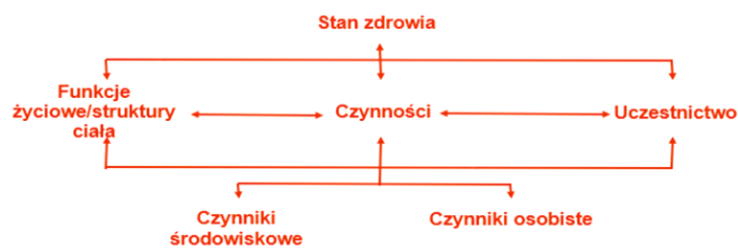
⁷⁶ Projektowanie zorientowane na użytkownika (UX) obejmuje całą ścieżkę użytkownika; jest to dziedzina multidyscyplinarna obejmująca m.in. projektowanie wizualne, programowanie, psychologię i projektowanie interakcji. Potrzeby użytkowników znajdują się w centrum wszystkich działań projektowych i badawczych a celem jest rozwiązanie wszystkich istotnych problemów i potrzeb użytkowników.

Projektowanie uniwersalne miało początkowo silną orientację branżową, głównie w architekturze i budownictwie, szczególnie mieszkaniowym⁷⁷. Jego nowsze odmiany - projektowanie dla wszystkich, włączające lub zorientowane na użytkownika – mogą zajmować się dowolnymi produktami i usługami, z dowolnych branż i dziedzin⁷⁸.

Odwołując się do roli CWD zdefiniowanej w Działaniu 31. PD+, centra wiedzy o dostępności powinny w założeniu gromadzić i produkować wiedzę, która może być wykorzystana przez przedsiębiorców do projektowania produktów i usług uwzględniających oczekiwania osób ze specjalnymi potrzebami. Zachodzi pytanie, na ile ta wiedza powinna mieć charakter branżowy, a na ile uniwersalny (horyzontalny, interdyscyplinarny).

Warto w tym miejscu odwołać się do opracowanego przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) zintegrowanego biopsychospołecznego modelu funkcjonowania i niepełnosprawności, będącego podstawą Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania (ICF- *International Classification of Functioning*)⁷⁹. ICF klasyfikuje funkcjonalności człowieka pozwalając na uporządkowany (opisany kodami alfanumerycznymi) opis jego codziennego funkcjonowania. Klasyfikacja funkcjonalności ICF stanowi bazę referencyjną, punkt odniesienia dla projektantów stosujących zasady projektowania uniwersalnego⁸⁰.

Rysunek 2. Model Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia



Źródło: Fal D., Znaczenie klasyfikacji ICF w opisie niepełnosprawności, *Wiadomości ubezpieczeniowe* 1/2018.

Odwołując się do modelu ICF łatwo zauważyć, że istnieje wiedza „branżowa” tworząca „bazę dowodową” przydatną dla projektowania uniwersalnego. Jest to przede wszystkim wiedza dotycząca

⁷⁷ W 1973 r. w Północnej Karolinie, przyjęto pierwszy w Stanach Zjednoczonych kodeks budowlany zorientowany na dostępność. Kodeks ten służył jako wzór dla innych stanów i był jednym z fundamentów późniejszego ruchu mającego na celu uchwalenie ustawodawstwa federalnego zakazującego dyskryminacji osób niepełnosprawnych, w tym Ustawy o Poprawkach do Spraw Mieszkaniowych z 1988 roku i Ustawy o Niepełnosprawnych Amerykanach z 1990 roku.

⁷⁸ Przykładem może być wykorzystanie tej techniki projektowania do modyfikacji procesów naboru i dokumentacji konkursowej przez w NCBR w tzw. „szybkiej ścieżce” PO IR Badanie własne NCBR na temat doświadczeń wnioskodawców POIR aplikujących do NCBR. NCBR, 2017.

⁷⁹ International Classification of Functioning, Disability and Health – Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, WHO.

⁸⁰ E. Steinfeld, G.S. Danford, *Universal Design and the ICF*, Buffalo: University of Buffalo, IDEA Center 2006.

funkcji i struktury ciała ludzkiego. Ta wiedza powstaje na uczelniach działających w dziedzinie nauk medycznych i nauk o zdrowiu.

Z kolei wśród czynników środowiskowych najważniejsze obszary modelu ICF, w kontekście roli CWD, to podzbiór o nazwie „Produkty i technologia”. ICF wymienia następujące grupy produktów i technologii istotnych z punktu widzenia ułatwień bądź barier dla Czynności lub Uczestnictwa:

- produkty i technologie używane w żywieniu i leki;
- produkty i technologie używane w codziennej aktywności takie jak ubranie, wyroby włókiennicze; meblowanie, urządzenia, środki czyszczące, narzędzia;
- produkty i technologie służące do poruszania się i transportu we wnętrzu i na zewnątrz;
- produkty i technologie służące do porozumiewania się, wysyłania i odbierania informacji;
- produkty i technologie stosowane w edukacji - wyposażenie, produkty, procesy, metody i technologie stosowane do zdobywania wiedzy, nabywania kompetencji lub umiejętności;
- produkty i technologie stosowane w miejscu zatrudnienia związane z wykonywaną pracą, takie jak narzędzia, maszyny i sprzęt biurowy;
- ogólne produkty i technologie stosowane w dziedzinie kultury, rekreacji i sportu, takie jak np. zabawki, sprzęt sportowy i instrumenty muzyczne;
- produkty i technologie, służące do tworzenia odpowiednich warunków wewnątrz i na zewnątrz budowli do użytku publicznego lub prywatnego;
- produkty i technologie służące do zagospodarowania terenu - projektowanie, planowanie i rozwój przestrzenny obszarów wiejskich, obszary podmiejskich, rezerwatów itp.

Produktom i technologiom wskazanym powyżej odpowiadają w klasyfikacji ICF usługi np. usługi architektoniczne i budowlane, związane z planowaniem przestrzeni, edukacyjne, kulturalne, zdrowotne, sportowe, turystyczne, edukacyjne, transportowe, związane z zatrudnieniem, mobilnością i porozumiewaniem się.

Porównując powyższą listę z „branżami” wskazanymi w konkursie na CWD można zauważyć, że każda z 5 branż z konkursu znajduje swoje odpowiedniki w modelu ICF. Te obszary Produktów i technologii, które nie znajdują pokrycia to: Produkty i technologie stosowane w edukacji⁸¹ oraz żywieniu (zakładając, że leki objęte są „branżą” Zdrowie).

Granice oczywiście są nieostre. Bariery dostępności **w edukacji** mają charakter „wielobranżowy”. Wydaje się jednak, że obszar ten ma swoją wyraźną specyfikę „branżową” związaną ze procesem kształcenia. Pojęcie projektowania uniwersalnego zostało przeszczepione na płaszczyznę edukacji między innymi za sprawą amerykańskiego Centrum Zastosowania Specjalnych Technologii (*Center for Applied Special Technology* - CAST), które stworzyło termin: **projektowanie uniwersalne** w nauczaniu (ang. *universal design for learning*). Chodzi w nim przede wszystkim o takie przygotowanie procesu dydaktycznego, które zaspokajałoby potrzeby uczniów z różnymi możliwościami i predyspozycjami percepcyjnymi w zakresie widzenia, słyszenia, mówienia, poruszania się, czytania, pisanie, rozumienia języka oraz zapamiętywania⁸².

⁸¹ Produkty i technologie w dziedzinie kultury, sportu i rekreacji oraz w miejscu zatrudnienia mieszczą się naszym zdaniem w „branży” Design i przedmioty codziennego użytku; produkty i technologie służące do zagospodarowania terenu – w „branży” Architektura i budownictwo.

⁸² Fedorowicz M. Projektowanie uniwersalne. Implementacja w obszarze edukacji i bibliotekarstwa szkolnego, Przegląd Biblioteczny. 2007 z. 3. s. 401.

Do pewnego stopnia rola przypisywana CWD w edukacji jest uwzględniania w konkursach „Uczelnia dostępna”. Zakres wsparcia konkursu obejmuje bowiem m.in dostosowanie procedur kształcenia w kształceniu na poziomie wyższym zapewniających ich dostępność dla studentów z niepełnosprawnościami, a ścieżka MAXI przewidywała utworzenie centrum wiedzy w zakresie projektowania uniwersalnego⁸³. Niemniej jednak dotyczyło to tylko kształcenia na poziomie wyższym, a projektowanie uniwersalne może i powinno obejmować wszystkie poziomy edukacji. Grupą docelową ewentualnego wsparcia dla utworzenia Centrum wiedzy o dostępności w obszarze edukacji mogłyby być uczelnie pedagogiczne.

Żywność ma również swoją specyfikę z punktu widzenia osób ze specjalnymi potrzebami. Można tu dać przykłady w postaci technologii żywności produktów bezglutenowych, a także produktów wegetariańskich lub wegańskich, niskokalorycznych, energetycznych itp.

Eksperti w dyskusji na panelu podkreślali, że choć projektowanie uniwersalne ma charakter interdyscyplinarny, w praktyce nie da się przewidzieć jacy eksperci, o jakich specjalnościach będą potrzebni do rozwiązania konkretnego problemu projektowego, więc nie ma sensu budowanie interdyscyplinarnego zespołu w CWD na stałe. Jest to więc argument za specjalizacją z jednej strony, a z drugiej wskazuje to na konieczność współpracy powstających branżowych CWD przy rozwiązywaniu konkretnych problemów. Potrzeba stworzenia platformy wymiany doświadczeń pomiędzy CWD przewijała się w dyskusji na panelu ekspertów i w wywiadach indywidualnych z beneficjentami CWD. Jako inicjatora i moderatora takiej platformy beneficjenci wskazywali NCBR.

Co do zasady więc podział na branże wydaje się być słuszny, a sam wybór branż kluczowych – właściwy. Należałoby tylko rozszerzyć ten katalog o obszar „Edukacja”. Z kolei obszar „Żywność”, którego grupą docelową byłyby uczelnie kształcące technologów żywienia, należałoby dołączyć do obszaru „Zdrowie”.

Analiza potencjału uczelni do tworzenia centrów doskonałości projektowania uniwersalnego w poprzednim rozdziale pokazuje, że potencjał ten istnieje choć nie jest równomiernie rozłożony pomiędzy branże. Dlatego wydaje się, że przy zachowaniu podziału na branże należałoby dopuścić więcej niż jednego zwycięzcę w każdym z obszarów tematycznych i zachować możliwość realokacji części budżetu pomiędzy obszarami tematycznymi w zależności od jakości złożonych wniosków. Tym bardziej, że branże te są określone hasłowo i ogólnie i mogą zawierać wiele „podspecjalizacji”. Przykładem może być CWD tworzone przez WAT w obszarze „Transport i mobilność”, które skupia się na transporcie indywidualnym pozostawiając niezagospodarowanym transport zbiorowy.

Komplementarnie do tworzenia wyspecjalizowanych CWD w wybranych branżach należy udostępnić – jak to miało miejsce w Działaniu 3.4 i 3.5 POWER - środki na tworzenie programów kształcenia w zakresie projektowania uniwersalnego i kształcenie kadr uczelni w tym zakresie, adresowanych również do uczelni spoza branż kluczowych.

3.5 Obszar tematyczny - zdrowie

W pilotażu założono powstanie CWD w obszarze Zdrowie. Jednak w konkursie złożono jedynie jeden wniosek o dofinansowanie, – który został on oceniony negatywnie na etapie oceny merytorycznej i

⁸³ Konkurs nr POWR.03.05.00-IP.08-00-DOS/20

nie uzyskał środków finansowych. W opinii przedstawiciela zespołu projektowego, wniosek nie uzyskał wystarczającej punktacji ze względu na niedostateczny – w ocenie ekspertów NCBR udostępnionej wnioskodawcy – potencjał instytucjonalny konsorcjum. Jak wynika z wywiadu, Akademia WSB czyniła starania, aby pozyskać partnera o większym potencjale instytucjonalnym – jedną z akademii medycznych – ale nie udało się skutecznie przekonać potencjalnego partnera do aplikowania w konsorcjum.

Opisany powyżej przypadek jest znamieny, bowiem, jak się wydaje, duże uczelnie medyczne nie są zainteresowane problematyką dostępności, w tym samym stopniu co uczelnie o innym profilu kształcenia. Świadczy o tym choćby odsetek beneficjentów – uczelni medycznych – wśród beneficjentów konkursów dotyczących dostępności i projektowania uniwersalnego. W konkursach „Uczelnia dostępna” dofinansowanie otrzymało łącznie 12 uczelni o profilu medycznym (w tym 5 uczelni publicznych i 7 niepublicznych) na 202 beneficjentów (6%). W konkursach POWR.03.04.00-IP.08-00-KPU/21 „Kadra dydaktyczna dla projektowania uniwersalnego” oraz 3.5 POWR.03.05.00-IP.08-00-PUN/19 „Projektowanie uniwersalne” wśród beneficjentów nie ma żadnej uczelni o profilu medycznym.

Przyczyny takiego stanu rzeczy wydają się wynikać z małej „obecności” problematyki dostępności i projektowania uniwersalnego na uczelniach medycznych, związanej ze stereotypami postrzegania zawodu lekarza. Uważa się, że środowisko medyczne jest nieprzychylnie nastawione do niepełnosprawności we własnej grupie zawodowej. Opinia ta ma źródło w przekonaniu, że studia medycyny ogólnej należą do najbardziej wymagających studiów uniwersyteckich (co znajduje potwierdzenie m.in. w większym niż na innych kierunkach odsetku studentów, którzy nie kończą studiów⁸⁴). W opinii samych studentów medycyny niepełnosprawność ogranicza możliwości studiowania i późniejszego wykonywania zawodu lekarza⁸⁵. Dostępne niepełne dane statystyczne nie potwierdzają jednoznacznie mniejszego odsetka studentów z niepełnosprawnością na uczelniach medycznych w porównaniu do innych uczelni, ale może tu działać mechanizm ukrywania niepełnosprawności z obawy przed utrudnieniami w uzyskaniu dyplomu lub przyszłego zatrudnienia⁸⁶. Wykonywanie zawodu lekarza wymaga konkretnych sprawności fizycznych, różnych w zależności od specjalizacji⁸⁷ i odporności i „sprawności” psychicznej⁸⁸.

Powstaje rodzaj błędnego koła wynikającego z niewielkiej liczby praktykujących lekarzy, w tym również nauczycieli akademickich, z niepełnosprawnościami. Konsekwencją jest brak wzorców

⁸⁴ Rosebraugh, C. J. Learning disabilities and Medical Schools. *Medical Education*, 34, 2000, 994-1000.

⁸⁵ Sochorova, H. i Zavacka, Special Educational Needs and the Study at the Field of Medicine, *Creative Education*, Vol.9 No.8, 2018, s. 1258

⁸⁶ Cook, V., Griffin, A., Hayden, S., Hinson, J., & Raven, P. (2012). Supporting Students with Disability and Health Issues: Lowering the Social Barriers. *Medical Education*, 46, 564-574.

⁸⁷ Zobacz np. CIOP, Czynniki utrudniające zatrudnienie w zawodzie i możliwość zatrudnienia w zawodzie osób z niepełnosprawnością
<https://m.ciop.pl/CIOPPortalWAR/appmanager/ciop/mobi?nfpb=true&pageLabel=portalsouterPortalhtmlBookPage&htmltrEscrootid=300008037&htmltrescid=300007>

⁸⁸ O skali problemu świadczy fakt, że częstość problemów ze zdrowiem psychicznym jest wyższa w populacji lekarzy niż w całym społeczeństwie. Lekarzy szczególnie często dotykają uzależnienia (do 7%), a częstość samobójstw w tej grupie jest również znamienne wyższa. Za: Janczukowicz, J. Niepełnosprawni lekarze i studenci medycyny – bariery społeczne w dostępie do profesji, *Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Medycyna po Dyplomie*, nr 5, 2018

postaw i mentorów dla niepełnosprawnych kandydatów na studia oraz studentów medycyny, co automatycznie utrudnia ich dostęp oraz funkcjonowanie zawodowe⁸⁹.

Bariery w dostępie do studiów medycznych i zawodu lekarza są różne, w zależności od rodzaju niepełnosprawności. W procesie wyrównywania szans studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczelnia ma ograniczone możliwości modyfikacji kształcenia, ponieważ muszą być w pełni zapewnione wysokie wymagania akredytacyjne i obowiązujące przepisy zdrowotne⁹⁰.

W wywiadach z przedstawicielami uczelni medycznych, beneficjentów konkursów „Uczelnia dostępna”, wskazywano, że barierą są też normy prawne regulujące odpowiedzialność lekarza za stan bezpieczeństwa pacjenta, które nie różnicują lekarzy z niepełnosprawnościami i pozostałych. Podkreślano ponadto, że procedury medyczne, których uczy się studentów, nie uwzględniają specjalnych potrzeb pacjentów z niepełnosprawnością związanych komunikacją w trakcie rozmowy diagnostycznej lub ograniczeń ruchowych, których nie uwzględnia konstrukcja aparatury diagnostycznej (np. do tomografii komputerowej).

Z wywiadu z przedstawicielem MFiPR wynika, że kwestia dostępu osób z niepełnosprawnościami do usług publicznej służby zdrowia została rozpoznana jako najbardziej paląca potrzeba i w związku z tym jest priorytetem programu rządowego Dostępność Plus. Świadczy o tym uruchomienie dużego programu grantowego Dostępność Plus dla zdrowia, który jest częścią programu Dostępność Plus i udostępnia środki na inwestycje związane z dostępnością architektoniczną, cyfrową i informacyjno-komunikacyjną i organizacyjną w szpitalach i placówkach Podstawowej Opieki Zdrowotnej (POZ).⁹¹.

Akademie medyczne są pośrednio beneficjentem programu PD+ dla zdrowia, ponieważ szpitale kliniczne, które mogą być beneficjentami PD+ dla zdrowia, są nadzorowane przez rektorów właściwych akademii medycznych, stanowiąc ich bazę naukowo-dydaktyczną. W ten sposób studenci akademii medycznych w ramach procesu dydaktycznego realizowanego w szpitalach klinicznych mogą w praktyce stykać się z problematyką dostępności i rozwiązaniami usuwającymi bariery w placówkach służby zdrowia.

Program PD+ dla zdrowia, biorąc pod uwagę zakres i grupę docelową nie jest zatem konkurencją dla działań realizowanych w konkursach „Uczelnia dostępna” ani programu Centrum wiedzy o dostępności. Przeciwnie, można mówić o komplementarności wszystkich trzech wymienionych programów.

⁸⁹ Janczukowicz, J. Niepełnosprawni lekarze i studenci medycyny – bariery społeczne w dostępie do profesji, Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Medycyna po Dyplomie, nr 5, 2018.

⁹⁰ Sochorova, H. i Zavacka, Special Educational Needs and the Study at the Field of Medicine, Creative Education, Vol.9 No.8, 2018, s. 1259

⁹¹ Zakłada się wsparcie 250 placówek POZ oraz 50 szpitali w całej Polsce. Przejdą one audyt, a następnie zrealizują projekt pod kątem poprawy dostępności dla osób ze szczególnymi potrzebami. Dodatkowo pracownicy tych podmiotów zostaną przeszkoleni z komunikacji z osobami z niepełnosprawnościami. Zmiany obejmą też zasady obsługi takich pacjentów np. poprzez wsparcie osoby niewidomej asystentem, czy wyjaśnienie procedury medycznej prostym językiem przed wyrażeniem zgody na zabieg. Nabór wniosków prowadzony jest w ramach projektu grantowego pn. Dostępność Plus dla zdrowia (nr POWR.05.02.00-00-0044/18) - Działanie 5.2 Działania projakościowe i rozwiązania organizacyjne w systemie ochrony zdrowia ułatwiające dostęp do niedrogich, trwałych oraz wysokiej jakości usług zdrowotnych, POWER 2014-2020. Maksymalna wartość grantu dla POZ wynosi 720 tys. zł a dla szpitali – 2 mln zł. Wydatki na środki trwałe łącznie z cross-finansowaniem nie mogą przekroczyć 70% wartości grantu. Krótki jest też horyzont czasowy realizowanych projektów ze względu na kończącą się perspektywę finansowa 2014-2020. Można zatem uznać, że program ten adresuje niewielką część problemów z dostępnością w służbie zdrowia. <https://www.gov.pl/web/zdrowie/program-dostepnosc-plus>.

W wywiadzie z przedstawicielami uczelni medycznych potwierdzono potrzebę i potencjał uczelni medycznych do tworzenia centrów doskonałości projektowania uniwersalnego w medycynie. W pierwszej kolejności powinny one gromadzić i upowszechniać wiedzę na temat uniwersalnych procedur medycznych. Zwracano też uwagę na wiedzę około-medyczną związaną z zarządzaniem zdrowiem publicznym, organizacją publicznej służby zdrowia oraz wiedzę specjalistyczną z obszaru fizjoterapii, psychoterapii i pielęgniarstwa. Potencjał uczelni niepublicznych jest w tym zakresie rozpoznawalny, a ich motywacja do uczestnictwa w takim programie zapewne większa niż w przypadku akademii medycznych.

3.6 Plany i dotychczasowe doświadczenia w sformalizowanej współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami

Zakres planowanej współpracy był na etapie konkursu oceniany i nagradzany dodatkową pulą punktów jako jedno z kryteriów premiujących. W opinii osób zaangażowanych w realizację projektów po stronie uczelni podejście takie jest uzasadnione i korzystne. Rola środowiska osób z niepełnosprawnościami, czy o szczególnych potrzebach, jest wysoko ceniona na różnych etapach opracowywania i realizacji projektów, natomiast nie powinna być określana w sposób obligatoryjny. Różnorodność projektów wymaga bowiem elastyczności i dominuje pogląd, że oddolne kształtowanie rozwiązań prowadzi do wyższej jakości i autentyczności współpracy. Dodatkowo postrzega się w niektórych obszarach pewną „rynkową” środowiska osób z niepełnosprawnościami. W takich sytuacjach rozwiązania obligatoryjne mogłyby prowadzić do niekorzystnych zjawisk ograniczających konkurencję pomiędzy uczelniami, poprzez blokowanie lub poważne ograniczanie możliwości startu w konkursach. Jako alternatywę wskazano natomiast podjęcie się przez NCBR systematycznego mapowania organizacji pozarządowych jako potencjalnych partnerów dla uczelni przy realizacji projektów w szerszych niż tylko CWD obszarach.

Wydaje się natomiast, że warto rozważyć w przyszłości wypracowanie standardu takiej współpracy, który wykorzystywany byłby w przyszłych konkursach jako wymóg „minimalny” lub pomocny przy ocenie takiego kryterium premiującego. Analogicznie jak np. na poziomie UE wymaga się stosowania zasady partnerstwa (*European Code of Conduct on Partnership*) lub też „przedsiębiorczego odkrywania”. Można również rozważyć skonstruowanie listy (katalogu) cech, których zakres spełnienia w danym wniosku o dofinansowanie określałby jakość zaproponowanego podejścia.

Dotychczasowe doświadczenia w realizacji projektów w sformalizowanej współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami zostały ocenione pozytywnie. Jak dotychczas nie pojawiły się lub nie zostały zgłoszone jakieś istotniejsze obszary problemowe – formalne, związane z obsługą administracyjną udziału w projekcie, kompetencjami oraz uczestnictwem partnerskim.

Sposoby realizacji sformalizowanej współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami w projektach są dosyć zróżnicowane i wynikają przynajmniej częściowo z dotychczasowych poziomów współpracy poszczególnych uczelni ze środowiskiem osób niepełnosprawnych. Interesujący model współpracy realizowany jest na przykład w projekcie Uniwersytetu Szczecińskiego, gdzie najważniejsi partnerzy z tego środowiska to organizacje, które działają na rzecz osób z niepełnosprawnościami w środowiskach akademickich. Założeniem jest, że poprzez taką **dobrą praktykę** realizowana jest najszybsza ścieżka oddziaływania pomiędzy CWD, a społecznością uczelni.

W projekcie WAT założono z kolei systematyczne komunikowanie się z różnymi środowiskami osób z niepełnosprawnościami i w odpowiedzi na ich zainteresowanie angażowanie się w sformalizowane (jak i niesformalizowane) formy współpracy w ramach poszczególnych zadań CWD (m.in. przy ankietyzacjach prowadzących do budowy bazy wiedzy).

W przypadku projektu Politechniki Krakowskiej współpraca sformalizowana ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami w jakimś zakresie wypełnia funkcję konsultacyjną (m.in. poprzez bardzo cenione wywiady), ale w szczególności ukierunkowana jest na usługi: specjalistyczne szkolenia oraz audyty dostępności. Oprócz wywiadów jako **dobrą praktykę** postrzega się także udrożnienie w ten sposób bezpośredniego kontaktu pomiędzy uczelnią, a osobami z niepełnosprawnościami.

Politechnika Opolska podkreśla **dobrą praktykę** pozyskiwania dzięki takiej współpracy trenerów - osób z niepełnosprawnościami - prowadzących szkolenia oraz szersze oddziaływanie współpracy na uczelnię (instytucjonalne „uczenie się” oraz możliwość lepszego pozycjonowania na rynku wobec tych grup jako potencjalnych studentów).

Podkreśla się także jaką rolę, może odgrywać sformalizowana współpraca ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami w stymulowaniu niezbędnej synergii na linii pomiędzy naukowcami a praktykami (przedstawicielami organizacji pozarządowych, wolnymi strzelcami specjalizującymi się w tej tematyce, firmami doradczo-szkoleniowymi). Interesujące jest spostrzeżenie, że w oczach części pracowników uczelni zaangażowanych w realizację projektów CWD, współpraca sformalizowana ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami jest postrzegana w bardzo podobnych kategoriach, jak współpraca z partnerem (inną uczelnią) zaangażowanym bezpośrednio w realizację projektu. W ramach projektu jest pewien podział zadań pomiędzy organizacjami. Po stronie formalnej programu jest rozróżnienie pomiędzy „partnerem” (uczelnią) a innymi uczestnikami (w sformalizowanej współpracy ze środowiskiem osób z niepełnosprawnościami). Część rozmówców komentowała korzyści z takich potencjalnie bardziej zróżnicowanych (co do składu) konsorcjów, wspólnie opracowujących i realizujących projekty typu CWD, jako kierunku do rozważenia przy projektowaniu przyszłych interwencji.

3.7 Wartość dodana pracy w partnerstwie

Jednym z kryteriów dostępu w ramach konkursu CWD był wymóg dotyczący realizacji projektu w partnerstwie z przynajmniej jedną uczelnią, gdzie intencją partnerstwa jest budowa i rozwijanie interdyscyplinarnego podejścia do projektowania uniwersalnego w danym obszarze tematycznym (branży). Kryterium to było zrozumiałe dla beneficjentów, nie stanowiło przeszkody w aplikowaniu, w zasadzie deklarowano, że gdyby w konkursie wymóg taki nie byłby obligatoryjny, to prawdopodobnie wniosek zostałby złożony w trym samym lub bardzo podobnym układzie partnerskim. Równocześnie program oczekiwał, że przyjęty model (praca w partnerstwie) zwiększa wartość dodaną projektów, niemożliwą do osiągnięcia w przypadku działań podejmowanych indywidualnie lub poprzez zlecenie działań podmiotom zewnętrznym wobec wnioskodawcy.

W opinii pracowników uczelni zaangażowanych w opracowanie i realizację projektów obrany kształt partnerstw wynikał z dbałości o zapewnienie konkurencyjności wniosku. Po pierwsze trzeba konkurs wygrać, by móc zamierzenia zrealizować. Osiąganie konkurencyjności wniosku dotyczyło natomiast w równej mierze kwestii formalnych (przynajmniej z jedną uczelnią, budowa i rozwijanie interdyscyplinarnego podejścia do projektowania uniwersalnego w danym obszarze tematycznym),

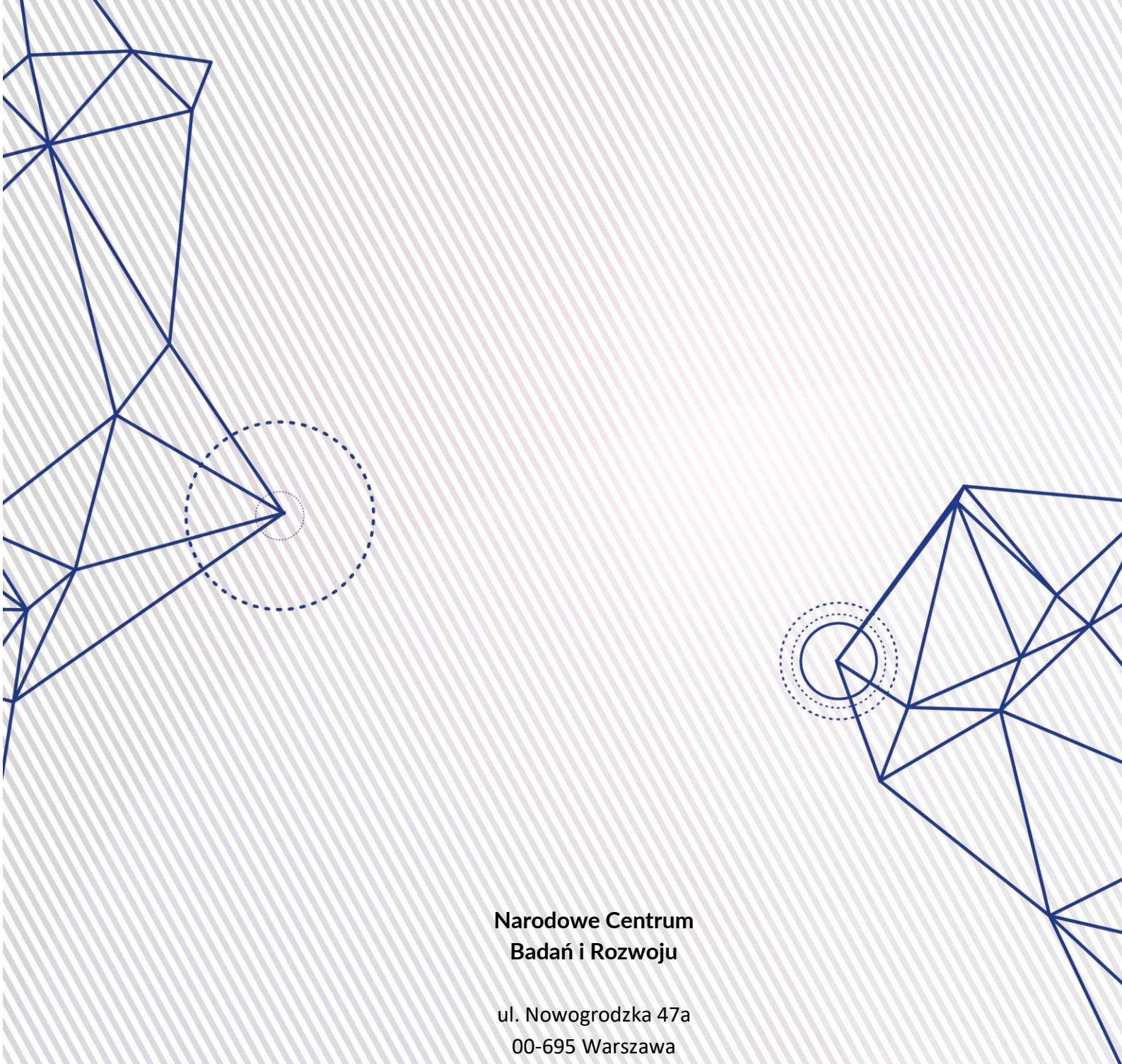
praktycznych (liczne konsorcjum jest trudne w zarządzaniu, wcześniejsze doświadczenia w udanej współpracy) oraz merytorycznych (skład partnerstwa powinien odzwierciedlać wartość dodaną, rozumianą głównie jako interdyscyplinarność).

Na etapie realizacji projektów CWD oprócz wartości dodanej wynikającej z interdyscyplinarności dostrzegane są także inne aspekty pojawiającej się wartości dodanej z modelu pracy w partnerstwie. W przypadku projektu **Politechniki Krakowskiej** dostrzeżono na przykład wartość wynikającą z odmiennych charakterystyk uczelni (bardziej „humanistyczno-artystycznej” i bardziej „inżynierskiej”), a zwłaszcza z synergii wynikającej ze wspólnej realizacji projektu z partnerem „młodym i energicznym”, z dużo lepszym dostępem do przedsiębiorstw i w ogóle sektora gospodarki (Politechnika Świętokrzyska). Z kolei przy realizacji projektu **Politechniki Opolskiej** obok „merytorycznego dopasowania i logiki (wymogi w zakresie dotychczasowego doświadczenia i istniejących zdolności) partnerowania mniejszych uczelni z większymi (Politechnika Krakowska), szczególną wartość dodaną dostrzeżono w kluczowej dla sukcesu pracy z Uniwersytetem Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Dotyczy to zwłaszcza etapu przygotowywania projektu, dzięki dużo większej wrażliwości partnera na tematykę i związane z nią niuanse. **Projekt WAT** zbudowano wokół partnerstwa z Instytutem Transportu Samochodowego (prowadzącym m.in. Centrum Usług Motoryzacyjnych dla Osób Niepełnosprawnych) oraz Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego (Instytutem Psychologii) w odpowiedzi na analizę, w jaki sposób najlepiej gromadzić wiedzę o potrzebach osób o szczególnych potrzebach w transporcie indywidualnym. Rozważano jeszcze współpracę z partnerem z dziedziny medycyny i to raczej względy praktyczne (zarządzanie konsorcjum) przeważały o mniejszej liczbie partnerów. Podejście charakteryzuje się wysoką oczekiwaną wartością dodaną wkładów psychologów do procesów, które w przypadku braku partnerstwa, realizowane byłyby bardziej z perspektywy inżynierów.

Wydaje się, że nieco inne podejście zostało zaprezentowane w projekcie Uniwersytetu Szczecińskiego, gdzie partnerem jest Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny. Partner może być postrzegany jako istotny pas transmisyjny dla interdyscyplinarnych rozwiązań obszaru cyfryzacji i komunikacji w architekturze. Według wypowiedzi osób zaangażowanych w realizację projektu CWD największa wartość dodana, obok interdyscyplinarności partnerów, wynika w trakcie realizacji z bezpośredniej wymiany doświadczeń pomiędzy partnerami, na temat sposobu realizacji oddzielnych zadań. I tak np. dla Uniwersytetu Szczecińskiego bardzo interesujące jest przyjrzenie się sposobom, w jaki partner realizuje studia podyplomowe z zakresu dostępności z obszaru cyfryzacji i komunikacji. Podejście natomiast podkreśla wartość dodaną wynikającą z koncentracji projektu wokół problematyki regionalnej, a więc i na partnerach bliskich geograficznie i jest związane z realizacją modelu CWD mocno ukierunkowanego na potrzeby uczelni i jej najbliższego otoczenia.

Zwiększona wartość dodana projektów wynika zatem głównie z interdyscyplinarnego składu partnerstw, synergii i dynamiki wynikających z charakterystyki i relacji pomiędzy partnerami oraz przyjętych modeli działania. Pierwsze doświadczenia z realizacji projektów potwierdzają zasadność stosowania obligatoryjnych zapisów konkursowych na temat partnerstw. W przeciwnym przypadku logika kształtowania „konkurencyjnego wniosku” może, ale nie musi, uwzględniać takie rozwiązanie. Tymczasem wartość dodana najczęściej powiązana jest ze wspólnym (partnerskim) opracowaniem i realizacją projektu, co jest utrudnione w przypadku np. współpracy na zasadach podwykonawstwa.

Do rozważenia natomiast pozostaje kwestia, czy kolejne interwencje będą stosowały ten mechanizm oddolnie (tak, jak dotychczas) czy kierunkowo (np. w celu pogłębiania interdyscyplinarności i specjalizacji, lub osiągnięcia celów pokrycia terytorialnego).



**Narodowe Centrum
Badań i Rozwoju**

ul. Nowogrodzka 47a
00-695 Warszawa
Polska

ncbr.gov.pl

sekretariat@ncbr.gov.pl

+48 22 39 07 401