

Czynniki ryzyka wypalenia akademickiego u studentów z niepełnosprawnościami i ich znaczenie dla inkluzji w szkolnictwie wyższym

Risk Factors for Academic Burnout Among Students with Disabilities and Their Implications for Inclusion in Higher Education

Agnieszka Feliniak¹, Patrycja Kawczyńska²

¹ Instytut Ekspertyz Medycznych w Łodzi; ORCID: 0009-0004-5296-5522

² Instytut Ekspertyz Medycznych w Łodzi; ORCID: 0009-0000-6005-4711

ABSTRAKT

W artykule przedstawiono problematykę wypalenia akademickiego wśród studentów z niepełnosprawnościami w kontekście realizacji zasady normalizacji w szkolnictwie wyższym. Tekst omawia podstawowe założenia koncepcji normalizacji oraz wskazuje na ich znaczenie dla organizacji środowiska akademickiego. Zaprezentowano również mechanizmy i uwarunkowania wypalenia w populacji studenckiej. Przedstawiono zróżnicowane doświadczenia studentów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, przedstawiając typowe obciążenia, najczęstsze trudności oraz ich implikacje dla ryzyka wypalenia akademickiego. Uwzględniono także zagadnienia dotyczące barier środowiskowych, jakości relacji społecznych oraz dostępności wsparcia, które w literaturze uznawane są za kluczowe dla dobrostanu i uczestnictwa edukacyjnego tej grupy. Ustalenia syntetyzują aktualny stan wiedzy oraz wskazują obszary wymagające dalszych badań, w szczególności dotyczące studentów z niepełnosprawnością intelektualną i niewidocznymi formami niepełnosprawności.

Słowa kluczowe: wypalenie akademickie, studenci z niepełnosprawnościami, normalizacja, inkluzja, JD-R, edukacja wyższa

WPROWADZENIE

Współczesne dążenia do budowania szkolnictwa wyższego opartego na zasadach inkluzji i normalizacji podkreślają konieczność tworzenia środowiska akademickiego, które umożliwi pełne uczestnictwo studentom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Jednocześnie liczne analizy pokazują, że przejście od deklaracji politycznych do praktyki dostępności przebiega nierównomiernie, a studenci z niepełnosprawnościami nadal napotykają istotne bariery infrastrukturalne, organizacyjne i komunikacyjne (Zwierzchowska, Szołtysek, 2019; Lejzerowicz, 2019). Dane ogólnopolskie potwierdzają, że udział studentów z orzeczoną niepełnosprawnością utrzymuje się na niskim poziomie, wyraźnie odbiegając od poziomu charakterystycznego dla krajów o rozwiniętych systemach wsparcia (Ślęzak i in., 2025; OECD, 2011). Na tym tle coraz widoczniej rysuje się problem wypalenia akademickiego, rozumianego jako reakcja na przewlekły stres edukacyjny, niedopasowanie wymagań do zasobów jednostki oraz jej otoczenia (Maslach, Leiter, 2016; Bakker, Demerouti, 2007). W przypadku studentów z niepełnosprawnościami wspomniane czynniki mogą mieć

charakter zarówno indywidualny, jak i strukturalny, jednak dotychczasowe opracowania opisują je fragmentarycznie, najczęściej na podstawie lokalnych diagnoz lub raportów (Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2015). Warto wspomnieć, że brakuje natomiast analiz syntetyzujących wiedzę o zróżnicowaniu obciążeń między grupami studentów z odmiennymi rodzajami niepełnosprawności oraz o tym, w jakim stopniu wypalenie odzwierciedla jakość środowiska edukacyjnego.

W niniejszym artykule podjęto próbę uporządkowania dostępnych ustaleń dotyczących wypalenia akademickiego studentów z niepełnosprawnościami oraz wskazania wybranych uwarunkowań środowiskowych i indywidualnych sprzyjających jego rozwojowi. Omówiono także obszary, które mogą stanowić punkt wyjścia do projektowania skutecznych form wsparcia dydaktycznego i organizacyjnego w warunkach edukacji inkluzyjnej.

NORMALIZACJA ŻYCIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI W KONTEKŚCIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Wzrost liczby zarejestrowanych studentów z niepełnosprawnościami oraz rosnąca różnorodność społeczności akademickiej sprawiają, że szkolnictwo wyższe staje się jednym z kluczowych obszarów realizacji zasady normalizacji (Konarska, 2020; Szulc, 2022). Wynika z niej obowiązek zapewnienia równych możliwości kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego, zapisany zarówno w regulacjach krajowych, jak i w Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami. Koncepcja ta, wywodząca się z klasycznych prac Bengta Nirjego i rozwinięta w ujęciu Wolfensbergera, zakłada tworzenie możliwie typowych warunków funkcjonowania, w których osoby z niepełnosprawnościami mogą uczestniczyć w życiu społecznym w sposób zbliżony do swoich pełnosprawnych rówieśników. W szkolnictwie wyższym oznacza to dostęp do takich form studiowania, które umożliwiają realizację ról charakterystycznych dla środowiska akademickiego, niezależnie od rodzaju czy nasilenia ograniczeń zdrowotnych (Krause, 2016). Jednocześnie liczne analizy pokazują, że implementacja tych założeń bywa fragmentaryczna, a niekiedy sprowadza się do rozwiązań o charakterze formalnym, niewystarczająco osadzonych w codziennej praktyce dydaktycznej i relacjach społecznych (Czerw i in., 2019). Kluczowe jest zatem tworzenie rozwiązań, które umożliwiają realizację programu studiów na zasadach równorzędnych z pełnosprawnymi rówieśnikami oraz realnie wzmacniają podmiotowość i sprawczość studentów z niepełnosprawnościami. W takim ujęciu punktem odniesienia stają się nie tyle deficyty jednostki, ile jakość i dostępność ról studenckich oraz stopień ich waloryzacji w środowisku akademickim.

Badania wskazują, że działania normalizacyjne sprzyjają rozwojowi samodzielności i kompetencji społecznych, jednak ich skuteczność zależy od długofalowego wsparcia oraz zmiany postaw w społeczności akademickiej (Dorba, 2010; Wołosz, 2013). Brak tych elementów prowadzi do utrwalania ograniczeń, szczególnie w obszarze relacji rówieśniczych, uczestnictwa społecznego oraz integracji środowiskowej. Z perspektywy psychologicznej oznacza to również podwyższone ryzyko chronicznego stresu, poczucia osamotnienia i obniżonego dobrostanu – czynników dobrze udokumentowanych jako predyktory wypalenia w badaniach nad populacją studencką. Istotne pozostaje zaspokojenie podstawowych potrzeb emocjonalnych, przeciwdziałanie stygmatyzacji oraz zapewnienie stabilnego wsparcia zdrowia psychicznego (Martinelli, 2025).

Uwzględniając wielopoziomowy charakter środowiska akademickiego, czynniki sprzyjające normalizacji można analizować na poziomie mikro (doświadczenia i sprawczość

studenta), mezo (praktyka dydaktyczna, organizacja studiów i klimat społeczny uczelni) oraz makro (polityka instytucjonalna i ramy prawne). W tabeli 1 zestawiono wybrane obszary wsparcia wraz z ich potencjalnym znaczeniem dla ograniczania ryzyka wypalenia akademickiego. Tabela ma charakter modelu konceptualnego: syntetyzuje rekomendacje obecne w literaturze i praktyce uczelnianej, wskazując, w jaki sposób działania normalizacyjne mogą oddziaływać na procesy prowadzące do przeciążenia i wyczerpania.

Tabela 1. Poziomy wsparcia dla studentów z niepełnosprawnościami i ich znaczenie dla wypalenia akademickiego

Poziom	Główne obszary wsparcia	Znaczenie dla ryzyka wypalenia akademickiego
Mikro (student)	Podmiotowość, autonomia w wyborze form wsparcia; jasne wymagania i strukturyzacja procesu studiowania	Wzmacnianie poczucia wpływu i kompetencji; redukcja lęku, bezradności, poczucia niesprawiedliwości
Mezo (kadra i środowisko studiów)	Przygotowanie dydaktyczne kadry; atmosfera akceptacji i życzliwości; integrujące relacje rówieśnicze	Ograniczanie stresu interpersonalnego; wzrost poczucia przynależności; mniejsze ryzyko dystansu emocjonalnego wobec studiów
Makro (uczelnia i polityka)	Systemowe adaptacje procesu kształcenia; sprawnie działające biuro ds. osób z niepełnosprawnościami; polityka antydyskryminacyjna, dostęp do pomocy psychologicznej	Zapobieganie kumulacji obciążeń zdrowotnych i akademickich; możliwość wczesnej interwencji; stabilne ramy bezpieczeństwa sprzyjające przeciwdziałaniu wypaleniu

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szulc (2022).

MECHANIZMY I UWARUNKOWANIA WYPALENIA AKADEMICKIEGO W POPULACJI STUDENCKIEJ

Współczesne środowisko akademickie generuje wysokie obciążenia poznawcze, emocjonalne i organizacyjne, które przy ograniczonych zasobach studentów sprzyjają rozwojowi wypalenia akademickiego. W klasycznym ujęciu Maslach i Jackson (1981) wypalenie obejmuje narastające zmęczenie, dystans wobec obowiązków oraz obniżone poczucie skuteczności – reakcje dobrze oddające specyfikę przewlekłego stresu edukacyjnego. Model Wymagań i Zasobów Pracy (JD-R) zakłada, że wypalenie rozwija się wtedy, gdy obciążenia przewyższają dostępne zasoby ochronne oraz gdy nie są spełnione podstawowe potrzeby psychologiczne (Demerouti i in., 2001; Bakker, Demerouti, 2007).

W warunkach studiowania rolę stresorów pełnią m.in. intensywne tempo nauki, presja ocen, niejasność wymagań czy utrudniony dostęp do wsparcia, a sam proces kształcenia przybiera charakter aktywności quasi-zawodowej (Baka, Basińska, 2016). Ryzyko wypalenia zwiększa również brak zaspokojenia potrzeb autonomii, kompetencji i relacji społecznych (Strzelecki, 2023) oraz cechy indywidualne, takie jak wysoka neurotyczność czy deficyty samo-regulacji (Goral, Zdun-Ryżewska, 2022). Zasobem ochronnym pozostają natomiast wspierające relacje rówieśnicze oraz rodzinne, identyfikacja z kierunkiem studiów czy poczucie sensu, które stabilizują motywację przeciwdziałając wyczerpaniu (Gil-Calderón i in., 2021). Przewlekłe przeciążenie sprzyja również strategiom kompensacyjnym, takim jak nadmierne korzystanie z mediów społecznościowych (Tomaszek, Muchacka-Cymerman, 2021), podczas gdy harmonijna pasja studiowania działa buforująco oraz wzmacnia

zaangażowanie akademickie (Mudło-Głagolska, Larionow, 2023). W świetle tych ustaleń wypalenie akademickie można postrzegać jako rezultat dynamicznego splotu wymagań stawianych przez uczelnię, indywidualnych zasobów studentów i jakości dostępnego wsparcia. Ujęcie JD-R oraz klasyczne modele wypalenia stanowią w dalszej części artykułu ramę analityczną dla interpretacji sytuacji studentów z niepełnosprawnościami, u których nierównowaga między obciążeniami a zasobami bywa szczególnie wyraźna oraz systemowo uwarunkowana.

WYPALENIE AKADEMICKIE W GRUPIE STUDENTÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI: SPECYFIKA, RYZYKA I KONSEKWENCJE DLA INKLUZJI

Zauważalny wzrost liczby studentów z niepełnosprawnościami na uczelniach morskich, teologicznych czy artystycznych potwierdza, że proces inkluzji stopniowo obejmuje także kierunki o wysokim stopniu specjalizacji (Garbat, Paszkowicz, 2015). Wymaga to doprecyzowania współczesnego rozumienia inkluzji. Jak podkreśla Mrózek (2021), koncepcja ta ma charakter wielowymiarowy i złożony, utrudniając przy tym jej jednoznaczną implementację. W ujęciu ogólnym oznacza ona włączenie jednostki do szerokiej wspólnoty, natomiast w szkolnictwie wyższym – tworzenie warunków umożliwiających pełne i autonomiczne uczestnictwo w życiu uczelni. Nie sprowadza się to wyłącznie do zniesienia formalnych barier dostępu, lecz obejmuje również realny wpływ studentów na kształtowanie procesów dydaktycznych, budowanie kultury poszanowania różnorodności oraz wzmacnianie poczucia przynależności. Istotnym kierunkiem działań pozostaje wdrażanie zasad uniwersalnego projektowania uczenia się, sprzyjających elastycznym formom dydaktyki i przejrzystemu systemowi indywidualnych dostosowań (Bartolo i in., 2025). W tym podejściu różnorodność traktowana jest jako zasób edukacyjny, a nie bariera. Hockings (2010) wskazuje, że inkluzyjne nauczanie wymaga projektowania programu oraz metod oceny w sposób angażujący i dostępny dla wszystkich. Moriña (2017) zauważa jednak, że mimo rosnącej obecności idei inkluzji w dokumentach strategicznych, praktyka akademicka nie zawsze je odzwierciedla – m.in. z powodu oporu wobec dostosowań, dystansu rówieśniczego i subtelnych form stygmatyzacji. Niespójne wdrażanie inkluzji może prowadzić do kumulacji stresu, zwłaszcza w grupach studentów o specyficznych potrzebach, zwiększając podatność na wypalenie akademickie. Uwzględnienie powyższych uwarunkowań pozwala dostrzec znaczną heterogeniczność doświadczeń studentów z niepełnosprawnościami. Rodzaj ograniczeń zdrowotnych wiąże się z odmiennymi źródłami stresu, strategiami radzenia sobie oraz poziomem ryzyka wypalenia. Wybrane trudności oraz ich potencjalne implikacje dla funkcjonowania akademickiego zestawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Wybrane typy niepełnosprawności, najczęstsze trudności oraz implikacje dla wypalenia akademickiego

Typ niepełnosprawności	Najczęściej opisywane trudności / obciążenia	Implikacje dla wypalenia akademickiego	Kluczowe potrzeby wsparcia
Niepełnosprawność ruchowa	Bariery architektoniczne, ograniczona sprawność manualna, konieczność korzystania ze sprzętu specjalistycznego, zwiększone obciążenie poznawcze i zależność od wsparcia (Biuro RPO, 2015; Matandala, Francis, 2024).	Podwyższone ryzyko przeciążenia, stresu i obniżonego poczucia sprawczości; częstszy lęk i depresyjność (Adiela, 2023).	Elastyczne zasady zaliczeń, wsparcie techniczne, indywidualne dostosowania oraz wzmacnianie samooceny i poczucia skuteczności (Byra, Ćwirynkało, 2019).
Dysfunkcja wzroku	Niedostępność materiałów dydaktycznych i treści audiowizualnych, ograniczona dostępność alternatywnych formatów, trudności w orientacji, niedoszacowanie potrzeb sensorycznych (Biuro RPO, 2015; Szczupał, 2022; Wilkens, 2025).	Wysoki poziom stresu i poczucia zależności; utrwalony model deficytowy ogranicza indywidualizację (Croft, 2020).	Dostępne formaty materiałów, wsparcie technologiczne, elastyczne zasady egzaminowania oraz likwidacja barier cyfrowych (Biegasiewicz, 2025).
Studenci głusi i słabosłyszący (d/DHH)	Bariery komunikacyjne, zależność od jakości tłumaczeń PJM, niekorzystne warunki akustyczne, zmęczenie słuchowe, izolacja społeczna oraz niejasne procedury wsparcia (Biuro RPO, 2015; Percival i in., 2025; Van den Heuij i in., 2022).	Wysokie ryzyko przeciążenia poznawczego i marginalizacji; źródłem trudności jest niewystarczająca wrażliwość społeczności słyszącej (Batista, García, 2023).	Stabilny dostęp do tłumaczy PJM, poprawa akustyki, szkolenia kadry oraz współtworzenie polityk z udziałem studentów d/DHH (Percival i in., 2025; Batista, García, 2023).
Niepełnosprawność psychiczna	Lęk, depresja, trudności w regulacji emocji, obawy przed ujawnieniem diagnozy, unikanie wsparcia, mikroagresje ze strony kadry (Collins, Mowbray, 2005; Kain i in., 2019).	Najwyższe ryzyko wypalenia i rezygnacji ze studiów; brak korzystania z dostosowań zwiększa przeciążenie (Brockelman i in., 2006; Kain i in., 2019).	Dyskretnie wsparcie psychologiczne, przeciwdziałanie stygmatyzacji oraz wzmacnianie kompetencji kadry (Brockelman i in., 2006).
Specyficzne trudności w uczeniu się	Wysoki lęk i stres, objawy depresyjne, deficyty funkcji wykonawczych, trudności w samoregulacji oraz mniej efektywne strategie uczenia się (Iaia i in., 2024; Khouri i in., 2025).	Lęk jako mechanizm łączący wypalenie z depresyjnością (Camia i in., 2025).	Strukturyzacja materiałów, jasność instrukcji, wsparcie funkcji wykonawczych oraz szkolenie kadry (Dumitru i in., 2024).

Niepełnosprawność intelektualna	Ograniczone możliwości studiowania, brak przygotowania instytucjonalnego, ograniczanie autonomii, zależność od rodziny, liczne bariery organizacyjne i społeczne (Taylor i in., 2020; Kubiak i in., 2021; Soldovieri, Myers, 2025).	Obciążenia wynikają głównie z barier instytucjonalnych; brak sprawczości zwiększa podatność na wypalenie (Taylor i in., 2020; Kubiak i in., 2021).	Modele wsparcia oparte na pełnym uczestnictwie, tutoringu rówieśniczym, indywidualnych profilach uczenia się i stopniowym wprowadzaniu do środowiska akademickiego (Sala-Bars i in., 2023; O'Callaghan i in., 2025).
Choroby przewlekłe	Niestabilność zdrowia, zmęczenie, stres chorobowy, konieczność godzenia terapii z nauką, przerwy w zajęciach, sztywne procedury oraz niewidoczny charakter choroby (Konieczna, 2023; Hamilton i in., 2023).	Obciążenia wynikają głównie z braku elastyczności organizacyjnej; podwyższone ryzyko poczucia niesprawiedliwości i rezygnacji (Konieczna, 2023; Hamilton i in., 2023).	Elastyczne formy zaliczeń, proaktywne dostosowania, uwzględnienie niewidocznych niepełnosprawności oraz wspierające relacje (Konieczna, 2023; Hamilton i in., 2023).
Spektrum autyzmu	Wysokie ryzyko wypalenia, lęku i depresji; przeciążenie sensoryczne; brak spersonalizowanego wsparcia; niska świadomość autyzmu; trudności w autoreprezentacji; obawy przed ujawnieniem diagnozy (Cage, McManemy, 2022; Horlin i in., 2024).	Funkcjonowanie oparte na stałym przeciążeniu; częstsze rozważanie rezygnacji ze studiów (Cage, McManemy, 2022; Siva i in., 2025).	Jasne i przewidywalne wymagania, dostępność sensoryczna, ciągłość wsparcia, podejście neuroafirmujące oraz udział studentów w projektowaniu dostosowań (Gurbuz i in., 2019).

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury.

Zestawione dane wskazują na wielowymiarowy charakter obciążeń studentów z niepełnosprawnościami, obejmujących funkcjonowanie codzienne oraz sferę emocjonalną, poznawczą i społeczną. Ich nasilenie wynika z interakcji czynników indywidualnych (stan zdrowia, sposób funkcjonowania) z uwarunkowaniami środowiskowymi, takimi jak bariery infrastrukturalne i cyfrowe, sztywne procedury oraz jakość wsparcia akademickiego. W ujęciu inkluzyjnym ryzyko wypalenia i uczestnictwo w życiu uczelni są więc współdeterminowane przez zasoby jednostki oraz poziom dostosowania środowiska. Dane empiryczne wskazują, że studenci z niepełnosprawnościami częściej doświadczają niekorzystnych wskaźników dobrostanu powiązanych z wypaleniem. W badaniu porównawczym studentów medycyny w USA wypalenie deklarowało 80,41% osób z niepełnosprawnością (wobec niższych wartości w grupie bez niepełnosprawności), a równolegle częściej odnotowywano wysoki dystres i depresję (Seaborne i in., 2025). Podobny kierunek różnic opisano także wśród studentów z trudnościami neurorozwojowymi, osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykazywały wyższy poziom wypalenia niż ich rówieśnicy (Camia i in., 2025). W polskim kontekście, choć nadal brakuje licznych badań ilościowych skoncentrowanych wyłącznie na studentach z niepełnosprawnościami, akcentuje się znaczenie barier i jakości wsparcia na uczelni jako

warunku dobrostanu i rzeczywistej inkluzji (Krawczyk, 2024), a problem wypalenia analizuje się m.in. w grupach silnie związanych z tematyką niepełnosprawności (np. studentki pedagogiki specjalnej) (Strzelecki, 2023).

DYSKUSJA

Wypalenie akademickie studentów z niepełnosprawnościami ma charakter wieloczynnikowy i wynika ze współoddziaływania czynników indywidualnych oraz środowiskowych w warunkach studiowania. Ujęcie to jest spójne z modelem Wymagań i Zasobów Pracy (JD-R), który wyjaśnia mechanizmy przeciążenia w warunkach przewagi obciążeń nad zasobami ochronnymi (Demerouti i in., 2001; Bakker, Demerouti, 2007), oraz ze społecznym modelem niepełnosprawności, akcentującym kluczową rolę barier architektonicznych, cyfrowych i psychospołecznych w kształtowaniu funkcjonowania jednostki (Krause, 2016; Biuro RPO, 2015). W tym świetle wypalenie akademickie może być traktowane jako wrażliwy wskaźnik jakości organizacji środowiska edukacyjnego i stopnia realizacji zasady normalizacji. Warto dodać, że w badaniach nad rezygnacją ze studiów (drop-out) prowadzonych w populacji ogólnej studentów przeciążenie jest wskazywane jako jeden z wielu współwystępujących czynników ryzyka (Wiktorko i in., 2020).

Na podstawie dostępnych badań szczególnie wyraźnie rysuje się luka dotycząca studentów z niepełnosprawnością intelektualną oraz osób z niewidocznymi formami niepełnosprawności. Dotychczasowe analizy koncentrują się głównie na barierach dostępu, rzadziej zaś opisują codzienne funkcjonowanie akademickie, poczucie sprawczości czy ryzyko wypalenia (Taylor i in., 2020; Kubiak i in., 2021; Sala-Bars i in., 2023). Decyzje o formach wsparcia zapadają często bez udziału tych studentów, a główne obciążenia wynikają z barier instytucjonalnych – sztywnych procedur, niedostatecznej elastyczności czy ograniczeń organizacyjnych. Sytuacja ta pokazuje konieczność rozwijania badań, które w większym stopniu uwzględnią perspektywę samych osób studiujących, w tym studentów neuroróżnorodnych i z niepełnosprawnością intelektualną. Liczne ustalenia podkreślają rolę zasobów ochronnych – relacji rówieśniczych, tutoringu, adekwatnych strategii uczenia się oraz poczucia skuteczności – w łagodzeniu skutków niedostosowanego środowiska (Byra, Ćwirynkało, 2019; Bourke i in., 2025). Zasoby te nie są jednak w stanie trwale obniżyć poziomu przeciążenia bez zmian strukturalnych w organizacji studiów i kulturze instytucjonalnej. Dalsze badania powinny zatem koncentrować się na trzech komplementarnych obszarach:

- (1) identyfikacji elementów środowiska akademickiego szczególnie sprzyjających przeciążeniu studentów z różnymi rodzajami niepełnosprawności,
- (2) analizie skuteczności realnie stosowanych praktyk inkluzyjnych – w tym rozwiązań opartych na uniwersalnym projektowaniu uczenia się,
- (3) partycypacyjnym rozpoznaniu doświadczeń grup dotąd marginalizowanych, zwłaszcza osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz niewidocznymi formami niepełnosprawności.

PODSUMOWANIE

Wypalenie akademickie studentów z niepełnosprawnościami stanowi zjawisko wynikające przede wszystkim z organizacji środowiska akademickiego, jakości relacji społecznych oraz dostępności wsparcia, a także z indywidualnych ograniczeń zdrowotnych. Wszechstronne wymagania edukacyjne, połączone z barierami infrastrukturalnymi, cyfrowymi i psychospołecznymi, prowadzą do narastającego stresu, dystansu wobec studiów oraz

obniżonego dobrostanu. Zjawisko to potwierdzają ustalenia modeli wypalenia i koncepcji JD-R. Szczególnie narażone na przeciążenie są osoby z niewidocznymi niepełnosprawnościami, zwłaszcza neuroróżnorodne oraz z trudnościami psychicznymi, u których częściej odnotowuje się poczucie marginalizacji i rozważanie rezygnacji z nauki. Zróżnicowanie obciążeń w tej grupie wskazuje, że o ich intensywności decyduje przede wszystkim sposób funkcjonowania uczelni oraz poziom faktycznej inkluzji. Jednocześnie widoczna jest luka badawcza dotycząca studentów z niepełnosprawnością intelektualną, których perspektywa rzadko znajduje odzwierciedlenie w analizach codziennego funkcjonowania akademickiego. Otrzymane ustalenia podkreślają znaczenie środowiska edukacyjnego jako kluczowego czynnika kształtującego doświadczenie studiowania oraz dobrostan studentów z niepełnosprawnościami, a także potrzebę dalszych badań nad zróżnicowaniem ich obciążeń i zasobów.

BIBLIOGRAFIA

- Adiela, O. N. P. (2023). Psychological challenges and school adjustments of undergraduates with physical disabilities in Rivers State owned universities. *European Journal of Educational and Development Psychology*, 11(1), 20–36. <https://doi.org/10.37745/ejedp.2013/vol11n12036>
- Baka, Ł., Basińska, B. (2016). Psychometric properties of the Polish version of the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI). *Medycyna Pracy*, 67(1), 29–41. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00353>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bartolo, P. A., Borg, M., Callus, A.-M., Camilleri, L., De Gaetano, A., Mangiafico, M., Mazzacano D'Amato, E., Sammut, C., Vidal, R. V., Vincent, J. (2025). Students with disabilities in higher education call for personal empowerment, equitable inclusive systems, and individualized accommodations. *Frontiers in Education*, 10, 1432682. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1432682>
- Batista, M. Á. H., García, N. S. (2023). Deaf students and the challenges they face in higher education. *South Florida Journal of Development*, 4(6), 2473–2491. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n6-021>
- Biegasiewicz, P. (2025). From challenges to opportunities: Advancing inclusivity for blind students in higher education. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 25(18), 29–49. <https://doi.org/10.34739/sn.2025.25.02>
- Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich. (2015). *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia (Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich 2015, nr 5; Zasada równego traktowania – prawo i praktyka nr 16)*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Bourke, J., Caldwell, J., Martin, R., Grainger, R. (2025). The need for active allies: A narrative analysis of disabled medical students' perspectives of their medical school. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 26(1), 40–59. <https://doi.org/10.11157/fohpe-vol26iss1id830>
- Brockelman, K. F., Chadsey, J. G., Loeb, J. W. (2006). Faculty perceptions of university students with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 30(1), 23–30. <https://doi.org/10.2975/30.2006.23.30>

- Byra, S., Ćwiryńkało, K. (2019). Coping strategies in students with physical disabilities – predictive role of self-esteem, general self-efficacy and basic hope. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 54(2), 1–11. <https://doi.org/10.31299/hrri.54.2.1>
- Cage, E., McManemy, E. (2022). Burnt out and dropping out: A comparison of the experiences of autistic and non-autistic students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 792945. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792945>
- Camia, M., Reho, M., Ferrari, E., Boni, C. D., Ferretti, V., Guaraldi, G., Genovese, E., Varallo, G., Benassi, E., Scarano, A., Baldini, V., Ciaramidaro, A., Scorza, M. (2025). Academic burnout in university students with specific learning disorders: The mediating role of anxiety in the relationship between burnout and depression. *Journal of Clinical Medicine*, 14(18), 6400. <https://doi.org/10.3390/jcm14186400>
- Collins, M. E., Mowbray, C. T. (2005). Higher education and psychiatric disabilities: National survey of campus disability services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 304–315. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.2.304>
- Croft, E. (2020). Experiences of visually impaired and blind students in UK higher education: An exploration of access and participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 145–155. <https://doi.org/10.16993/sjdr.721>
- Czerw, M., Karpuszenko, E., Kukła, D. (2019). Niepełnosprawni w szkolnictwie wyższym – stan obecny i perspektywy. *Szkola – Zawód – Praca*, 17(2), 150–159. <https://doi.org/10.34767/SZP.2019.02.09>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dorba, M. (2010). Normalizacja, integracja i inkluzja społeczna w życiu osób niepełnosprawnych. Możliwości i ograniczenia. Część 1. Edukacja. *Szkola Specjalna*, 71(1), 5–19.
- Garbat, M., Paszkowicz, M. A. (2015). Students with disabilities at Polish universities. *Studia Oeconomica Posnaniensia*, 3(10), 113–130. <https://doi.org/10.18559/SOEP.2015.10.7>
- Gil-Calderón, J., Alonso-Molero, J., Dierssen-Sotos, T., Gómez-Acebo, I., Llorca, J. (2021). Burnout syndrome in Spanish medical students. *BMC Medical Education*, 21(1), 231. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02661-4>
- Goral, A., Zdun-Ryżewska, A. (2022). Personality traits, agentic and communal orientation, and burnout in remote learning of students in different years. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 35(2), 69–87. <https://doi.org/10.17951/j.2022.35.2.69-87>
- Gurbuz, E., Hanley, M., Riby, D. M. (2019). University students with autism: The social and academic experiences of university in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 617–631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>
- Hamilton, P. R., Hulme, J. A., Harrison, E. D. (2023). Experiences of higher education for students with chronic illnesses. *Disability & Society*, 38(1), 21–46. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1907549>
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: A synthesis of research*. York: Higher Education Academy.
- Horlin, C., Almond, K., Bowen, A., Robertson, A. (2024). Thriving... or just surviving? Autistic journeys in higher education. *Current Psychiatry Reports*, 26(12), 771–776. <https://doi.org/10.1007/s11920-024-01560-x>

- Iaia, M., Vizzi, F., Carlino, M. D., Turi, M., Marinelli, C. V., Angelelli, P. (2024). Specific learning disabilities and associated emotional-motivational profiles: A study in Italian university students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1365980. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1365980>
- Kain, S., Chin-Newman, C., Smith, S. (2019). "It's all in your head": Students with psychiatric disability navigating the university environment. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 411–425.
- Khoury, M., Massarwe, A., Cohen, N. (2025). Challenges in higher education: Differences between students with and without specific learning disorder and the moderating role of executive functions. *PLOS One*, 20(9), e0331375. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0331375>
- Konarska, J. (2020). Społeczeństwo i niepełnosprawność. Wprowadzenie. *Państwo i Społeczeństwo*, 20(1). <https://doi.org/10.34697/2451-0858-pis-2020-1-000>
- Konieczna, I. (2023). Education of students with a chronic disease in a treatment facility in the light of paradigmatic changes. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(3), 119–135. <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.3.119-135>
- Krawczyk, J. (2024). Sytuacja osób z niepełnosprawnością na polskich uczelniach wyższych w opinii studentów. *Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej*, 17, 250–261.
- Krause, A. (2016). Normalizacja versus waloryzacja ról społecznych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 21, 58–64.
- Kubiak, J., Aston, D., Devitt, M., Ringwood, B. (2021). University students with intellectual disabilities: Empowerment through voice. *Education Sciences*, 11(10), 571. <https://doi.org/10.3390/educsci11100571>
- Lejzerowicz, M. (2019). Osoby niepełnosprawne: Dostępność edukacji wyższej. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 9(16), 235–250.
- Martinelli, A. (2025). The key pillars of psychosocial disability: A European perspective on challenges and solutions. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1574301. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1574301>
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Matandala, T., Francis, S. (2024). Adaptability of students with mobility impairments in higher learning institutions in the Kilimanjaro region of Tanzania. *Open Journal of Social Sciences*, 12(11), 619–654. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.1211043>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Mrózek, S. (2021). Przejawy normalizacji środowiska życia osób z niepełnosprawnościami w strategiach gminnych – przykłady działań o charakterze proinkluzyjnym w gminach powiatu cieszyńskiego. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(16), 77–98. <https://doi.org/10.19265/kp.2021.1.16.309>
- Mudło-Głagolska, K., Larionow, P. (2023). The role of study passion in the subjective vitality, academic burnout and stress: The person-oriented approach and latent profile analysis of study passion groups. *Colloquium*, 15(1), 85–104. <https://doi.org/10.34813/06COLL2023>
- O'Callaghan, E., Leane, M., Maxwell, N., Busteed, E. (2025). Inclusive higher education for people with intellectual disability: Obligations for higher education institutions under the

- United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Higher Education*, e1-e14. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01536-7>
- OECD. (2011). *Inclusion of students with disabilities in tertiary education and employment*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264097650-en>
- Percival, K., Ahmed, M., Khan, N. B. (2025). Adjustment to the learning environment among university students who are deaf or hard of hearing. *South African Journal of Communication Disorders*, 72(1), e1–e9. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v72i1.1114>
- Sala-Bars, I., Moriña, A., Casas, A., Van der Mel, L. (2023). Reasons and external factors that influence access to university and job placement programs for individuals with intellectual disability. *Behavioral Sciences*, 13(9), 745. <https://doi.org/10.3390/bs13090745>
- Siva, C., Mujumdar, S., Perry, T., Woods, M. (2025). Study stress, perceived support and support-seeking intentions in university students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2025.2571765>
- Seaborne, H. J., Chehab, L. Z., Rajapuram, N., Sammann, A. (2025). Disparities in well-being outcomes among medical students: A comparative study between medical students with and without disability. *BMC Medical Education*, 25, 199. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06770-2>
- Soldovieri, S. J., Myers, B. (2025). “Nothing Separate”: Understanding Why Students With Intellectual Disabilities Choose Inclusive Post Secondary Education. *British Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 223–229. <https://doi.org/10.1111/bld.12650>
- Strzelecki, D. (2023). Samoocena i zaspokojenie podstawowych potrzeb psychologicznych jako predyktory wypalenia akademickiego wśród studentek pedagogiki specjalnej. *Edukacja Dorosłych*, 87(2), 95–112. <https://doi.org/10.12775/ED.2022.016>
- Szczupał, B. (2022). Academic education in the context of its accessibility for blind students. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(4), 193–209. <https://doi.org/10.17951/lrp.2022.41.4.193-209>
- Szulc, D. (2022). Normalizacja i włączenie społeczne w teorii i w praktyce kształcenia akademickiego. Wsparcie studentów słabosłyszących i niesłyszących w ekosystemie szkoły wyższej – prezentacja ustaleń badawczych. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 118–142. <https://doi.org/10.34767/PP.2022.01.07>
- Ślęzak, M., Rolski, T., Kowalczyk, P., Ścisłowicz, K., Bembnista, M., Surowiecki, K., Bila, V., Ryszawy, E. (2025). *Raport WCAG 2025: Strony internetowe uczelni wyższych w Polsce*. Wrocław: Ambiscale.
- Taylor, J. P., Rooney-Kron, M., Whittenburg, H. N., Thoma, C. A., Avellone, L., Seward, H. (2020). Inclusion of students with intellectual and developmental disabilities and postsecondary outcomes: A systematic literature review. *Inclusion*, 8(4), 303–319. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-8.4.303>
- Dumitru, C., Koulianiou, M., Mastrothanasis, K. (2024). Inclusion of students with specific learning disorders in higher education: A systematic literature review. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 15(76)(2), 46–64. <https://doi.org/10.51865/JESP.2024.2.06>
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2021). Be aware of burnout! The role of changes in academic burnout in problematic Facebook usage among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8055. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158055>
- Van den Heuij, K. M. L., Neijenhuis, K., Coene, M. (2022). Perspectives of d/HH students on mainstream higher education: A qualitative study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(4), 385–398. <https://doi.org/10.1093/deafed/enac020>

- Wilkins, L. (2025). Using videos in higher education: Experiences of students with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 44(2), 487-499. <https://doi.org/10.1177/02646196251322134>
- Wolbring, G., Paquette, A. J. (2025). Social factors causing burnout of disabled students: Views of one group of allies of disabled people. *Trends in Higher Education*, 4(4), 60-75. <https://doi.org/10.3390/higheredu4040060>
- Wołoskiuk, B. (2013). Integracja osób z niepełnosprawnością – możliwości i bariery. *Rozprawy Społeczne*, 7(1), 69-73.
- Zwierzchowska, A., Szołtysek, J. (2019). Educational support for university students with hearing impairments in public universities of the Silesian urban area (preliminary report: Pilot study). *Men Disability Society*, 43(1), 15-29. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.3137>

NETOGRAFIA

- Wiktorko, P., Czarnocka-Cieciura, M., Feldy, M., Łobodzińska, A., Pawlik, B., Witkowska, E. (2020). *Drop-out w szkolnictwie wyższym: Raport z realizacji zadania zleconego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*. Pobrane 5 grudnia 2025 z: https://irsw.pl/wp-content/uploads/2024/04/DROP-OUT_RAPORT-OPI-PIB.pdf

ABSTRACT

The article addresses the issue of academic burnout among students with disabilities in the context of implementing the principle of normalization in higher education. It discusses the foundational assumptions of the normalization concept and highlights their relevance for the organization of the academic environment. The text also presents key mechanisms and determinants of burnout in the student population. Diverse experiences of students with different types of disabilities are examined, including typical burdens, common difficulties, and their implications for the risk of academic burnout. The analysis further considers environmental barriers, the quality of social relationships, and the accessibility of support services, which are identified in the literature as crucial for the well-being and educational participation of this group. The findings synthesize the current state of knowledge and indicate areas requiring further research, particularly concerning students with intellectual disabilities and those with non-visible disabilities.

Keywords: academic burnout, students with disabilities, normalization, inclusion, JD-R, higher education

zgłoszone: 15.12.2025; zaakceptowane: 27.02.2026; opublikowane: 20.08.2026