Autorstwo własnego życia studenta z niepełnosprawnością a doświadczenia edukacyjne i społeczne

Magda Lejzerowicz
https://orcid.org/0000-0001-7225-2387
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Katarzyna Podstawka
https://orcid.org/0000-0002-3054-3749
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

https://dx.doi.org/10.18778/8220-475-9.04

Streszczenie
Wprowadzenie. Stawanie się osoby z niepełnosprawnością autorem/podmiotem jest procesem, na który składa się wiele doświadczeń z życia człowieka. W prowadzonych analizach autorki wykorzystują połączenie perspektywy pedagogicznej, socjologicznej, psychologicznej i analiz filozoficznych.
Cel. Celem prowadzonych badań w działaniu jest pobudzenie krytycznej refleksji nad współtworzeniem rzeczywistości naukowej, własną praktyką, podniesienie kompetencji badawczych i zawodowych, jak również wykazanie znaczenia aktywności edukacyjnej i społecznej w procesie stawania się autorem swojego życia studentki z niepełnosprawnością.
Materiał i metody. W badaniach zastosowana została metodologia współuczestniczących badań w działaniu (Denzin, Linkoln 2009, Glaser, Strauss 2009, Charmaz 2009, Reason, Torbert 2010, Cervinkova, Gołębniak 2010, Czerepaniak-Walczak 2014), wykorzystano metodę autoetnograficzną (Geertz 2005, Wolcott 2008, Chang 2007, Freeman 2004, Anderson 2014).
Wyniki. Przeprowadzone analizy doświadczeń studentki z niepełnosprawnością w środowisku akademickim wskazują na znaczące braki we wsparciu w obszarach kształtowania autorstwa: podmiotowych doświadczeniach, dobrostanie, niezależności, realizacji zadań rozwojowych, kontaktów społecznych.
Wnioski. Badania w działaniu wzmocnione metodą autoetnograficzną to przydatne narzędzie w procesie podnoszenia kompetencji badawczych i zawodowych tak studentów, jak i nauczycieli akademickich. Udział studentów ze zróżnicowanymi potrzebami w kształceniu i badaniach naukowych może umożliwić zwiększenie poziomu inkluzji w środowisku akademickim oraz wpłynąć na wszechstronną jakość edukacji.

Słowa kluczowe
inkluzja, badania uczestniczące w działaniu, autoetnografia, podmiotowość, autorstwo, student z niepełnosprawnością.

Authorship of the own's life of student with disability: educational and social experiences

Abstract
Introduction. Being an author/subject by person with disability is a complex process. In analyzes interdisciplinary research of pedagogical, sociological, psychological and philosophical perspectives were used.
Aim. The aim of the research in action is to stimulate the critical reflection of participants on the co-creation of scientific reality, their own practice, and raising research and professional competences. The next aim is to demonstrate the importance of educational and social activity in the process of becoming the subject/author of the own's life of student with disability.
Materials and methods. The research used the methodology of participatory research in action (Denzin, Linkoln 2009, Glaser, Strauss 2009, Charmaz 2009, Reason, Torbert 2010, Cervinkova, Gołębniak 2010, Czerepaniak-Walczak 2014) and the autoetnographic method was used (Geertz 2005, Wolcott 2008, Chang 2007, Freeman 2004, Anderson 2014).
Results. The analysis of the experiences of a student with disability in the academic environment indicates significant deficiencies in supporting the areas of authorship: subjective experiences, well-being, independence, implementation of development tasks, social contacts.

Conclusions. Autoethnographic-enhanced action research is a useful tool in the process of improving research and professional competences of both students and academic teachers. The participation of students with diversed needs in academic education may enable an increase in the level of inclusion in the academic community and affect the quality of education for all.

Keywords
inclusion, participatory research in action, autoethnography, subjectivity, authorships of own's life, student with disability.

WPROWADZENIE

Realizacja prawa do edukacji przez osoby z niepełnosprawnością jest często ograniczona. Wsparcie osób z niepełnosprawnością w kształceniu akademickim koncentruje się głównie na wsparciu materialnym. Studenci mogą korzystać ze specjalnych stypendiów ze względu na niepełnosprawność. Uczelnie wprowadzają dostosowania architektoniczne dla osób z niepełnosprawnością ruchową, oznaczenia dla osób z niepełnosprawnością wzroku, usługi tłumacza języka migowego dla osób z niepełnosprawnością słuchu. Oferują miejsce w akademiku w pokoju przystosowanym do potrzeb osób z niepełnosprawnością, najczęściej z niepełnosprawnością ruchową. Jednakże dostosowanie procesu nauczania do potrzeb osób z niepełnosprawnością występuje dość rzadko na polskich uczelniach wyższych poza dostosowaniem form zaliczeń i egzaminów. Projektowanie uniwersalne w nauczaniu w celu dostosowania kształcenia do potrzeb jak największej liczby uczestników w zasadzie nie jest stosowane. Sytuację tę potwierdził raport: Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami: analiza i zalecenia, opracowany na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich (RPO 2015).

Wynika to ze stereotypowego postrzegania niepełnosprawności i utożsamiania osoby z niepełnosprawnością tylko i wyłącznie z osobą z niepełnosprawnością ruchową. Nie bierze się pod uwagę innych rodzajów niepełnosprawności. Brak znajomości potrzeb osób z niepełnosprawnością wzroku czy słuchu, autyzmem, niepełnosprawnością psychiczną czy intelektualną tak wśród kadry akademickiej, jak i studentów.

Współcześnie prowadzonych jest wiele badań koncentrujących się na doświadczeniach studentów ze zróżnicowanymi potrzebami w szkołach wyższych, m.in. Alsalamah (2020), Guarnaccia (2019), Kendall (2016), Riddell, Weedon (2014). Badania dotyczące studentów z niepełnosprawnością prowadzili m.in. O'Sullivan (2018), Rubtsov, Vasina, Kuravsky, Sokolov (2017), Gibson (2012), Redpath, Kearney, Nicholl, Mulvenna, Wallace, Martin (2013), Claiborne, Cornforth, Gibson, Smith (2010), Morina, Cortés-Vega, Molina (2015). Na gruncie polskim badania te były prowadzone przez Leszczyńską (2010), Cierpiałowską (2009), Żuchowską (2015), Gajdzicę (2015), Lejzerowicz (2016), Skalską (2015), Myśliwiec (2011), Parchomiuk (2010). Problematyka barier w kształceniu wyższym była podejmowana przez Larkową (1988), Kirenko (2002), Kosakowskiego (2003), Bąbkę (2004), Gąciarz (2010, 2014), Giermanowską, Kumaniecką-Wiśniewską, Racław, Zakrzewską-Manterys (2015).

Celem prowadzonych badań w działaniu jest pobudzenie krytycznej refleksji uczestników nad współtworzeniem rzeczywistości naukowej, własną praktyką, podniesienie kompetencji badawczych i zawodowych nakierowanych na rozwijanie własnego profesjonalizmu w przyszłości – a w efekcie próba wprowadzenia zmian w środowisku akademickim. Rozważania autorek koncentrują się na przedstawieniu punktu widzenia studentki z niepełnosprawnością zarówno z perspektywy podmiotu, jak i przedmiotu badań, biorąc pod uwagę spojrzenie insidera i outsidera. Z jednej strony osoba z niepełnosprawnością – podmiot uczestniczy w życiu społecznym, edukacji, co wymaga spojrzenia na nią jako osobę sprawczą, autonomiczną, niezależną, samostanowiącą. Z drugiej strony jest przedmiotem tychże działań czy oddziaływań wykładowców, administracji, innych studentów, przedstawicieli organizacji pozarządowych, społeczników na rzecz osób z niepełnosprawnością, w których często brak perspektywy upodmiotowienia. Przyjęta strategia metodologiczna umożliwia spojrzenie na rzeczywistość społeczną oczami osoby badanej, zaangażowanej uczestniczki, jak i realizację kolejnego celu, jakim jest wykazanie znaczenia aktywności edukacyjnej i społecznej w rozwoju poczucia sprawstwa, autonomii, niezależności, tożsamości, samostanowienia, w procesie stawania się podmiotem/autorem swojego życia studentki z niepełnosprawnością. Dodatkowo poddano badaniu funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością na uczelni wyższej, (nie)dostosowanie procesu edukacyjnego oraz warunki wsparcia osób z niepełnosprawnością w procesie inkluzji społecznej.

METODYKA BADAŃ

W badaniach zastosowana została metodologia współuczestniczących badań w działaniu (Denzin, Linkoln 2009, Glaser, Strauss 2009, Charmaz 2009, Freire 2005, Lewin 2010, Reason, Torbert 2010, Cervinkova, Gołębniak 2010, Czerepaniak-Walczak 2014), wykorzystano metodę autoetnograficzną (Geertz 2005, Wolcott 2008, Chang 2007, Freeman 2004, Anderson 2014). Przyczyną przyjęcia tej procedury jest poruszana problematyka badawcza. Wprowadzenie metody etnograficznej do praktyki akademickiej sprzyja kreowaniu nowej jakości badań. Kadra akademicka i studenci stają się współpracownikami, współbadaczami procesów rozwojowych i edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak 2014).

W artykule przyjęto definiowanie badań w działaniu za Czerepaniak-Walczak (2014) jako sytuacyjne, partycypacyjne, samooceniające, zespołowe. W prowadzeniu badań autorki kierowały się modelem Lewina (2010). Badanie rozpoczęto od fazy koncepcyjnej, poprzez planowanie i prowadzenie działań, a skończono na ustaleniu wyników podjętego działania, refleksji i modyfikacji kolejnych działań. Badania takie Peter Reason i William Torbert określają jako pierwszoosobowe, odnoszące się do „zdolności badacza do rozwinięcia badawczego podejścia do własnego życia, świadomego działania i dokonywania wyborów, a także oceniania w trakcie działania efektów w świecie zewnętrznym" (Reason, Torbert 2010: 136).

Badania autorstwa życia studenta z niepełnosprawnością wymagają udziału podmiotu tychże badań – osoby z niepełnosprawnością. Osoby z niepełnosprawnością mogą, a nawet powinny być czynnymi uczestnikami badań, co rzadko wykorzystują badacze *disability studies*.

Badania włączające z udziałem osób z niepełnosprawnością stopniowo zyskują na znaczeniu, co przedstawiają m.in.: Barton (2005), Fullana, Pallisera, Català, Puyalto (2017), Strnadová, Cumming, Knox, Parmenter (2014), Morina (2018), Goodley (1999), Woodin (2017), Walmsley (2001). Jednakże na gruncie polskim niewielu badaczy je stosuje, są to m.in. Wos, Kamecka-Antczak (2019), Cytowska (2012), Kumaniecka-Wiśniewska (2006), Lindyberg (2012), Borowska-Beszta (2013), Żyta (2011), Wołowicz (2018), Parchomiuk (2019).

Kasnitz i Shuttleworth (1999) podkreślają, że w badaniach o niepełnosprawności warto wykorzystywać historie życia i kontekst kulturowy, różnorodność fenomenu niepełnosprawności, jak również prowadzić je z perspektywy interdyscyplinarnej. Borowska-Beszta (2013) wskazuje na istotność etnograficznego poznania rzeczywistości osób z niepełnosprawnością, a autoetnografię określa jako interpretowaną historię życia. W swoim podejściu podkreśla postawę opartą na kontakcie, uczestnictwie, wywiadach pogłębionych w środowiskach grup defaworyzowanych. Istotność autoetnografii w badaniach społecznych podkreślają: Anderson (2014), Collins, Gallinat (2010), Ellis (2009), Ellis, Bochner (2006).

W prowadzonych badaniach autorki odwołują się do koncepcji autoetnografii analitycznej Andersona, definiowanej jako podejście, w którym badacz „jest pełnym uczestnikiem badanej grupy bądź środowiska, pojawia się jako członek badanej grupy w publikowanych przez siebie tekstach i angażuje się w rozwijanie teoretycznych wyjaśnień dotyczących szerszych zjawisk społecznych" (Anderson 2014: 146).

W artykule autorki koncentrują się na autorstwie życia studenta z niepełnosprawnością. Należy jednak pamiętać, że do momentu podjęcia nauki na uczelni wyższej każdy student musi przejść pozostałe etapy edukacyjne. Analizując autorstwo życia studenta z niepełnosprawnością bierzemy pod uwagę całość procesu edukacyjnego, podajemy przykłady dobrych i złych praktyk w relacji nauczyciel – uczeń, jak również zwracamy uwagę na postawy podmiotów procesu uczenia się.

Badaczka – badana w procesie autonarracji przedstawia krytyczną perspektywę swoich doświadczeń w określonym kontekście społecznym. Opisując własne doświadczenia prezentuje perspektywę insidera, a będąc jednocześnie badaczem – outsidera. Autoetnografia umożliwia wgląd w świat życia codziennego autorki. Z perspektywy uczestnika insidera zaprasza do poznania świata społecznego osoby z niepełnosprawnością, bycia razem z autorką w jej świecie, oferuje możliwość zrozumienia/poznania Innego.

AUTONARRACJA[1]

KP: Chciałabym się podzielić swoimi doświadczeniami edukacyjnymi oraz poddać refleksji proces uczenia się, który wpłynął na jakość mojego życia. Jestem studentką I roku studiów II stopnia – Interdyscyplinarne Studia nad Niepełnosprawnością. Od dziecka poruszam się niekonwencjonalnie z powodu mózgowego porażenia dziecięcego. W powyższym zdaniu dotykam, w mojej opinii, jednego z kluczowych czynników, które wpływają na jakość kształcenia osób z niepełnosprawnościami[2], a mianowicie komunikacji – sposobu nazywania napotkanych trudności czy wyzwań w życiu osoby uczącej się. W początkowych etapach życia człowiek przejawia naturalną chęć do zdobywania wiedzy. Dziecko rozpoczynając edukację często nie wie, co to znaczy prawidłowo bądź nieprawidłowo wykonane zadanie. To postawa znaczącego Innego: rodzica, terapeuty, nauczyciela wpływa na podejście dziecka do oceny zadania, które właśnie zostało wykonane.

Wyobraźmy sobie, że zadaniem dziecka z MPD jest wycięcie z papieru elementów potrzebnych do zbudowania rakiety kosmicznej. Dziecko decyduje się na wycięcie elementu w kształcie koła. Przed rozpoczęciem zadania zgłasza nauczycielowi, że nie potrafi wycinać. Reakcja osoby wspierającej dziecko może być różna: nauczyciel może „odpuścić" zadanie stwierdzając, że uczeń nie jest w stanie wykonać zadania pomimo tego, że nie podjął próby; nauczyciel może narzucić sposób wykonania zadania nie będąc uważnym na potrzeby dziecka, tym samym nie proponując rozwiązań, takich jak różne nożyczki, kilka rodzajów grubości papieru, inna pozycja ciała ucznia w trakcie wykonywania zadania. W konsekwencji uczeń nie wykonuje zadania w aktywny sposób. Dostaje komunikat, że jest osobą niezdolną do wycięcia koła, co może skutkować obniżeniem poczucia sprawczości oraz zniwelować do zera chęć uczenia się.

W opisywanym przykładzie intencją jest wyeliminowanie jakiejkolwiek oceny z procesu uczenia się. W tym przypadku nie chodzi o dążenie do oceny, lecz do stworzenia sytuacji umożliwiającej poznanie różnych wariantów, które doprowadzą do ukształtowania się samoświadomości ucznia, co do jego potrzeb, w konsekwencji pozwoli mu to na autorskie podejście do życia. Poniżej opisana jest propozycja podejścia wspierająca ucznia w wycinaniu. Warto dodać, że ocena w procesie uczenia się prawie nigdy nie jest kształtująca. Zauważenie, nazwanie zaistniałej sytuacji i wspólne szukanie rozwiązania prowadzi do jakościowego procesu zdobywania wiedzy. Źródłem wiedzy jest doświadczenie a nie ocena nauczyciela.

---

[1] Tekst autonarracji jest autorstwa Katarzyny Podstawki – współautorki artykułu, został oznaczony inicjałami KP oraz kursywą, pozostałe fragmenty powstały we współpracy obu autorek: Magdy Lejzerowicz i Katarzyny Podstawki. Autorki wywodzą się ze środowiska Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Magda Lejzerowicz jest adiunktem w Katedrze Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością, Katarzyna Podstawka jest studentką studiów magisterskich Interdyscyplinarne Studia nad Niepełnosprawnością.

[2] Większość z przedstawionych postaw nauczycieli dotyczy każdego ucznia/studenta, nie tylko osób z niepełnosprawnością. Natomiast artykuł dotyczy procesów edukacyjnych osoby z niepełnosprawnością, dlatego używamy tego sformułowania.

Przyjrzenie się różnym aspektom wycinania koła ma na celu doprowadzenie do normalizacji procesu uczenia się przez włączenie ucznia w proces zdobywania wiedzy i umiejętności. Podejście to opieramy na teorii normalizacji życia osób z niepełnosprawnościami (Bank-Mikkelsen 1976, Nirje 1985). Istotne jest zauważenie jednostki z niepełnosprawnością z jej indywidualnymi potrzebami czy przekonaniami. Nirje zauważa aspekty w rozwoju człowieka, które są takie same dla każdego niezależnie od tego, czy dana osoba jest osobą bez niepełnosprawności czy z niepełnosprawnością. W teorii normalizacji podkreśla się znaczenie umożliwienia wszystkim jednostkom równego dostępu do dóbr umożliwiających osiąganie takich samych korzyści.

KP: Wracając do zadania wycinania koła z uczniem z MPD, który zgłasza, że nie potrafi wycinać, możemy uszanować jego komunikat, jednocześnie stwarzając przestrzeń do wykonania zadania. Po tym, gdy uczeń podzielił się swoim doświadczeniem, które pokazało mu brak kompetencji w wycinaniu, można przypuszczać, że najprawdopodobniej potrzebuje zrozumienia. Wyobraźmy sobie, że nauczyciel reaguje na tego typu komunikat mówiąc: „Rozumiem, że jest ci trudno wycinać, dlatego nie musisz tego robić. Proszę cię jednak żebyś za pomocą nożyczek zmniejszał odległość do koła, przybliżał się do konturu koła". W trakcie wykonywania zadania nauczyciel proponuje dziecku różne rodzaje nożyczek, jednocześnie rozmawia z uczniem o sposobie chwytania nożyczek. Co ważne, nauczyciel podkreśla, że uczeń w każdej chwili może wrócić do wybranego przez siebie sposobu. Dzięki temu uczeń ma okazję poznać inne rodzaje chwytu, ale jego sposób nie jest deprecjonowany, a co za tym idzie, motywacja poznawcza wzrasta.

Powyższa relacja jest relacją podmiotową, dającą poczucie sprawstwa, autonomii w podejmowaniu decyzji. Bycie podmiotem jest immanentną cechą przysługującą człowiekowi. To człowiek jest przyczyną podejmowanych przez siebie działań. Zjawisko to w obszarze psychologii określane jest jako autodeterminacja, czyli wewnętrzne źródło przyczynowości. Warto zastanowić się, na ile to podmiot kreuje własne działania, a na ile kieruje się warunkami zewnętrznymi, w jakiej mierze dostosowuje własne działania (Deci, Ryan 2000). Rozważając problem autodeterminacji, autorki przyjmują jej rozumienie zgodnie z teorią samostanowienia Deciego i Ryana, w której człowiek jest postrzegany jako aktywny system z potencjałem do działania. Źródła ludzkiego potencjału umiejscowione są zarówno wewnątrz jednostki, jak i w środowisku, w którym funkcjonuje. Teoria ta opisuje człowieka jako zdolny do samoregulacji system posiadający możliwość do samorozwoju i integrowania swojego funkcjonowania (Deci, Ryan 2000).

KP: Opisany wyżej przykład jest sytuacją z zajęć, które przeprowadziłam podczas praktyk studenckich. W trakcie wykonywania zadania uczeń sam stwierdził, że jednak potrafi wycinać, był z siebie bardzo zadowolony. Niestety po skończeniu zadania do klasy weszła pani psycholog, uczeń chcąc się pochwalić swoim sukcesem powiedział, że wyciął koła. Pani psycholog patrząc na koła wycięte przez ucznia, który robił to w zasadzie pierwszy raz w życiu powiedziała: „Brawo, prawie ci się udało", poprawiając nierówności w pracy ucznia.

Uczeń z niepełnosprawnością – autor własnego życia, by miał możliwość bycia osobą autonomiczną, musi mieć warunki do działań sprawczych. Na tworzenie tych warunków czy ich zaistnienie wpływ ma najbliższe otoczenie, tzw. znaczący Inni (Gasik, Lejzerowicz, Mazurek, Patejuk-Mazurek, Pągowska, Sipowicz 2020). Bardzo istotna w tym

kontekście jest możliwość wyboru, podejmowania decyzji, które wzmacniają poczucie sprawstwa, samoocenę, poczucie bycia podmiotem. Upodmiotowienie w relacji wychowawczej to podejście do dziecka z niepełnosprawnością jako podmiotu wychowania, akceptacja indywidualności, zrozumienie potrzeb i możliwości (Juszczyk-Rygałło 2016). Upodmiotowienie w podejściu do uczniów z niepełnosprawnością tworzy warunki do rozwoju ich autonomii.

KP: Zaczęłam opis mojego procesu edukacyjnego od podania przykładu pracy z osobą z niepełnosprawnością. Jednakże chciałabym podkreślić, że celem opisania tego przypadku jest zainspirowanie do tworzenia pozytywnych doświadczeń w procesie uczenia się, a nie chęć przekazania gotowego scenariusza, jak stworzyć osobie z niepełnosprawnością satysfakcjonujące życie edukacyjne.

Rolę edukacji w procesie budowania autorstwa życia, stawania się podmiotem, człowiekiem sprawczym, niezależnym podkreślają Głodkowska (2015), Lejzerowicz (2015), Cierpiałowska (2009), Gasik, Lejzerowicz, Mazurek, Patejuk-Mazurek, Pągowska, Sipowicz (2020). Koncepcja edukacji równych szans Cierpiałowskiej (2009) opiera się na pięciu zasadach: podmiotowości, dialogu, wsparciu, integracji i pełnym uczestnictwie oraz indywidualnym i elastycznym podejściu. Konieczność zapewnienia w edukacji autonomii, niezależności, podmiotowości, wsparcia podkreślana jest w koncepcji autorstwa własnego życia skonceptualizowanej przez Głodkowską (2014), a następnie rozwijanej przez Głodkowską, Gosk, Pągowską (2018) oraz Gasik, Lejzerowicz, Mazurek, Patejuk-Mazurek, Pągowską, Sipowicza (2020).

KP: Autorstwo w moim życiu zaczęło przejawiać się dzięki temu, że pojawiły się w nim osoby, które z uważnością i otwartością towarzyszą mi w procesie rozwoju. Zyskałam siłę do realizowania mojej autorskiej wizji życia. W Metodzie Feldenkraisa, która, odkąd zaczęłam studia, jest bardzo ważną częścią mojego życia, dużo się mówi o wewnętrznym autorytecie. Ta wiedza pozwoliła mi na zaufanie samej sobie i tworzenie własnego autorskiego życia. Zadając sobie pytanie, czym jest autorstwo własnego życia, mogę odpowiedzieć, że jest to możliwość tworzenia w procesie swojego życia, wykorzystywanie tego, co się dzieje, ale w zgodzie ze sobą. Moje funkcjonowanie nie opiera się na tym, że ktoś mi każe coś robić. To ja dokonuję wyboru dzięki temu, że mam świadomość wpływu. Chciałabym podkreślić, że tworzenie autorskiego życia nie jest pozbawione relacji z innymi ludźmi. Chcę wykorzystywać sytuacje, które świat, środowisko, w którym żyję, stwarza.

Ze stwierdzeniem tym koreluje określenie osoby z niepełnosprawnością jako podmiotu „kreującego siebie i świat wokół siebie, ale także działającego w określonych relacjach wyznaczonych okolicznościami życia" (Głodkowska 2014: 91). Bycie osobą – podmiotem charakteryzują takie cechy jak „sprawczość, podejmowanie decyzji, inicjowanie, poczucie tożsamości, indywidualność, samodzielność, sprawowanie kontroli, autonomia, samostanowienie, dobrostan, jakość życia" (Głodkowska 2014: 106).

KP: Moje autorstwo przejawia się w życiu zawodowym, ale też w mojej samodzielności, w sposobie, jak myślę. Uważam, że w życiu codziennym funkcjonuję bardzo dobrze jako osoba z niepełnosprawnością, mieszkająca sama, zaradna ekonomicznie, potrafiąca sprzątnąć (ale nie pod presją). Moją samodzielność zaczęłam od małego pokoju u przyjaciół. Ruchowo funkcjonowałam wtedy inaczej. Potem wynajmowałam mieszkanie, którego

z nikim nie dzieliłam. To, z czego jestem zadowolona i bywam wdzięczna sobie sama, to, że umiem zorganizować pomoc. Moją samodzielność i zaradność życiową dostrzegam również w tym, że daję sobie przestrzeń na to, żeby się z kimś nie zgadzać (jeśli się nie zgadzam). To się zdarza całkiem często.

Jestem 23-letnią absolwentką studiów nauczycielskich – Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną. Decyzję o wyborze studiów pedagogicznych podjęłam całkowicie świadomie. Można powiedzieć, że od czasu gimnazjum autorsko podchodziłam do swojej przyszłości, której ważnym elementem są studia wyższe. Niestety przed podjęciem studiów ze strony niektórych nauczycieli spotykałam się z jawnym deprecjonowaniem moich planów na przyszłość. Nauczyciele tłumaczyli mi, że nie mogłabym zostać nauczycielką, ponieważ jestem osobą z niepełnosprawnością. Argumentem była wyraźna wada wymowy oraz problemy z poruszaniem się. Moja aktualna sytuacja życiowa i edukacyjna jest wynikiem długiego procesu i uważnej pracy.

Potencjalne role społeczne dostępne osobom z niepełnosprawnością zdaniem Witkowskiego (2000) nie układają się w odbiorze społecznym, ale i opinii jednostki, w spójny i wartościowy obraz własnej aktywności życiowej. Osoby z niepełnosprawnością w procesie socjalizacji, tak w rodzinie, jak i w szkole, są postrzegane jako osoby zależne, słabsze, którymi trzeba się opiekować, doświadczają siebie głównie w rolach podporządkowanych (Lausch-Żuk 2004, Barton 2005).

KP: Jako uczennica szkoły podstawowej byłam dość bierną uczestniczką zajęć edukacyjnych. Dzisiaj poddając ten fakt refleksji wydaje mi się, że nie czułam się sprawcza w zdobywaniu wiedzy oraz nie wiedziałam, w jakim celu ją zdobywam. Moją bierność można powierzchownie ocenić jako lenistwo, brak zaangażowania w zdobywaniu wiedzy, a może nawet udałoby się znaleźć nauczycieli, którzy zinterpretowaliby to jako złośliwość. W klasie pierwszej nauczycielka wspomagająca postanowiła, że podczas lekcji będę korzystała z komputera. Pomysł okazał się być bardzo dobry, ale niestety już w klasie trzeciej komputer przestał być przeze mnie używany. Szkołę podstawową zaczynałam w 2004 roku, w tamtym czasie komputery nie były tak powszechne jak dziś, dlatego w mojej małej, dziecięcej główce, która od początku chciała być „normalna", propozycja korzystania z komputera była wielkim ostracyzmem.

Świadomość holistycznego podejścia do pracy z uczniem jeszcze wtedy w moim środowisku nie istniała, a co za tym idzie, komunikaty mojego sprzeciwu były opacznie interpretowane przez osoby chętne do wspierania mojego rozwoju. Pod koniec drugiej klasy szkoły podstawowej dotychczasowa nauczycielka wspomagająca zmieniła pracę, a jej następczyni nie podjęła próby kontynuowania pracy z komputerem. Tworzy się przestrzeń do szukania winnych. Czy to ja jako uczennica zawiodłam i nie domagałam się narzędzia pracy? Czy może nauczycielka niewystarczająco zaangażowała się we współpracę ze mną? Otóż według mnie warto jest zadać sobie pytanie: Co sprawiło, że praca przy użyciu komputera się nie powiodła? Moja pamięć emocjonalna przypomina mi poczucie bycia dziwną – silną potrzebę udowodnienia, że dostosowanie robienia notatek jest mi niepotrzebne. W zasadzie nazwałabym to uczucie silnym przekonaniem, że muszę walczyć o swoje, o to, żeby być normalną. W mojej ocenie pominięcie zapoznania mnie z najbardziej istotną częścią wprowadzania dostosowania, tj. w jakim celu wprowadzono dostosowanie w postaci komputera,

zaburza możliwość jego przyjęcia. Mam tu na myśli stworzenie sytuacji, w których uczeń na bazie własnego doświadczenia sprawdzi i zrozumie cel zaproponowanego rozwiązania. Powiedzenie uczniowi, że ma robić to i to, bo taka jest wola nauczyciela, może doprowadzić do tego, że uczeń będzie wykonywał polecenia, natomiast wybór dostosowania nie będzie spójny z jego procesem uczenia się. Innymi słowy – uczeń nie będzie używał komputera dlatego, że mu ułatwia sporządzanie notatek, lecz dlatego, że chce bądź też musi spełnić wymagania nauczyciela. Należy pamiętać, że szukanie sposobów podnoszących jakość procesu uczenia się ucznia nie tylko ma na celu poprawę funkcjonowania w sytuacjach szkolnych, ale również ma ona wpływ na dalsze życie współautora procesu uczenia się. Uczestniczenie w procesie podejmowania decyzji może być początkiem autorskiego podejścia do własnego życia. Powszechnie uważa się, że dziecko w klasie pierwszej nie jest w stanie zdecydować, czy zaproponowane dostosowania są trafne, czy też nie. Natomiast według mnie należy pamiętać, że nauczyciel również nie wie, czy dostosowanie jest adekwatne, czy nie.

Pedagogika zorientowana na dziecko – podmiot umożliwia jednostce podejmowanie decyzji, jak również ponoszenie konsekwencji tych decyzji, które mogą zwiększyć, ale też ograniczyć autonomię (Aviram 2000). Uczeń – autor to jednostka podejmująca decyzje, dokonująca wyborów, przyjmująca odpowiedzialność, niezależna. Można tu zadać pytanie: czy znaczący Inni: rodzice, nauczyciele, terapeuci umożliwiają takie działania, tworzą przestrzeń na autonomię, umożliwiają autorskie warunki życia osobie z niepełnosprawnością? Autonomia w uczeniu się to „gotowość do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, aby sprostać własnym potrzebom i celom, wynikiem czego jest chęć i zdolność do działania niezależnie lub we współpracy z innymi jako jednostka społecznie dostosowana" (Littlewood 1996: 430).

Rozważając ucznia jako podmiot, wykorzystujemy teorię pedagogiki krytycznej (Freire 2005). Krytyczność pedagogiki krytycznej można zdaniem Szkudlarka podzielić na kilka poziomów. Po pierwsze, wyrasta z niezgody na niesprawiedliwość istniejącego świata (świat jest taki, jaki nie powinien być). Po drugie, by poznać uwarunkowania rozmaitych procesów społecznych posługuje się interpretacją uwzględniającą kontekst badanych zjawisk Po trzecie, w swych interpretacjach jest otwarta na różne sposoby myślenia, dążąc do rozumienia i wyjaśnienia (Szkudlarek 2003).

KP: W pewnym momencie pisania tego artykułu zaczęłam się zastanawiać, czy na pewno przedstawiona sytuacja ma sens? Czy rzeczywiście jesteśmy w stanie powierzyć „odpowiedzialność" za podjęcie decyzji o konkretnych dostosowaniach pracy osobie z niepełnosprawnością? Następnego dnia rano zaczynałam nowy semestr na studiach. Zajęcia prowadzili nieznani mi wykładowcy. Na pierwszym wykładzie usiadłam w ławce, siedziałam i słuchałam wykładu. Po pewnym czasie zorientowałam się, że właśnie o takiej postawie piszę w artykule – przedstawiając brak notowania jako coś negatywnego. Na następnym wykładzie zaintrygowana swoją postawą wyjęłam komputer i zaczęłam notować. Zauważyłam, że moja decyzja wynika z wielu różnych doświadczeń w obszarze robienia notatek. Sposób notowania nie zależy tylko i wyłącznie od rodzaju niepełnosprawności czy sposobu, w jaki dana osoba najłatwiej przyswaja wiedzę, ale również od sposobu prowadzenia zajęć edukacyjnych, poziomu zainteresowania tematyką zajęć, poziomu zmęczenia.

Równolegle ze studiami zaczęłam uczęszczać na lekcje Metody Feldenkraisa. Doświadczenia zdobywane podczas lekcji Metodą Feldenkraisa oraz wiedza, którą zdobywam na treningu, przygotowującego mnie do bycia nauczycielką tej metody, kształtują moją świadomość istoty autorskiego, samodzielnego wpływania na własny proces uczenia się oraz tworzenie sytuacji, które pozwoliły mi na świadome odczuwanie własnych potrzeb oraz na jakość mojego kształcenia.

Wykorzystanie zaproponowanych rozwiązań w postaci szukania sposobów na najbardziej korzystne dostosowanie nauki ucznia przy jego czynnym udziale ma na celu świadome wykorzystanie potencjału układu nerwowego. Metoda pozwala na tworzenie nowych połączeń nerwowych przez specjalnie stworzone lekcje ruchowe, które umożliwiają poznawanie wielu wariacji ruchowych, a w konsekwencji korzystanie z najbardziej optymalnego, korzystnego i niewymagającego nadmiernego wysiłku rozwiązania (Feldenkrais 2012).

KP: Od początku studiów zaczęłam eksperymentować z różnymi możliwościami w procesie uczenia się. Miałam okres, że notowałam na każdym wykładzie, dzieląc się nawet swoimi notatkami z innymi studentami, jak również korzystałam z dostosowania w postaci nagrywania wykładów na dyktafon. Po pewnym czasie zamieniłam komputer na długopis. Dokładnie pamiętam wykład z teorii wychowania na pierwszym roku studiów, na którym robiłam ręczne notatki. Poziom pozytywnych emocji był bardzo duży. Z założenia niemożliwa czynność stała się możliwa. Dokonałam tego, co wydawało mi się dobre.

Autonomia w procesie nauczania to branie na siebie odpowiedzialności w zakresie kierowania własnym procesem uczenia się, podejmowanie decyzji o kierunkach czy obszarach kształcenia. W takim podejściu uczniowie/studenci są traktowani przez nauczycieli jako współuczestnicy procesu nauczania, którzy nie tylko tworzą wiedzę, ale także odgrywają kluczową rolę w podejmowaniu decyzji dotyczących zakresu uczenia się (Keifert, Krist, Scipio, Phillips 2018, Melville, Kerr, Verma, Campbell 2018).

KP: W procesie mojej edukacji miałam okazję doświadczyć różnicy pomiędzy posiadaniem wyboru a jego brakiem. W ogóle wydaje mi się, że w ocenie jakości świadczonego wsparcia istotne jest poczucie wpływu, doświadczanie różnych możliwości rozwiązania problemu czy sytuacji, która wymaga wsparcia. Mogę stwierdzić, że sytuacje, które ograniczały mój rozwój, jednocześnie wspierały budowanie świadomości tego, co jest mi potrzebne do stworzenia komfortowej sytuacji, która pozytywnie wpłynie na dalsze doświadczenia życiowe.

Człowiek mający poczucie sprawstwa jest źródłem własnych działań, posiada aspiracje, jest wytrwały w dążeniu do celów, przekracza bariery na drodze do ich realizacji, szuka różnych rozwiązań, uczy się na błędach, a sukces umacnia go w poczuciu sprawstwa i dobrostanu. Natomiast osoba niekierująca własnymi działaniami może stać się podatna na wpływy innych osób, nie wyznaczać własnych celów, mieć niskie aspiracje, trudności z rozwiązywaniem problemów, porażki obniżają jej zaufanie we własne możliwości. Może to prowadzić do alienacji, depresji, bezradności, braku motywacji czy zachowań antyspołecznych (Little, Hawley, Henrich, Marsland 2002, Deci, Ryan 2000).

KP: Na 3 roku studiów miałam przedmiot poświęcony metodyce matematyki. Na pierwszych zajęciach wykładowczyni poprosiła, żebyśmy napisali pracę pod tytułem „Moja edukacja matematyczna. Wspomnienia, refleksje, przemyślenia". W pracy skupiłam się na

opisaniu swojego podejścia emocjonalnego do procesu uczenia się matematyki. Uważa się, że matematyka jest królową nauk. Według znanych mi twierdzeń głoszonych przez moich nauczycieli teza ta nie dotyczy osób z niepełnosprawnościami. Nie wiem, czy wynika to z faktu, że król czy królowa z niepełnosprawnością nie jest brana pod uwagę w przypadku ewentualnej koronacji. Czy też w czasach monarchii sposób dostosowywania przestrzeni edukacyjnej ucznia, czy po prostu umożliwienie uczniowi zdobywania doświadczeń, był inaczej spostrzegany przez tych, którzy mieli wpływ na kształtowanie się umysłów przyszłych członków społeczeństwa? To zgoła dziwne wtrącenie może się wydawać niepotrzebne, ale to właśnie w taki sposób w moim dzieciństwie przedstawiono mi matematykę jako niedostępną czy też dostępną, ale poza moim zasięgiem poznawczym. Dlatego też siadając do studenckiej ławki nie miałam żadnych ambicji, by spostrzegać siebie jako przyszłą nauczycielkę matematyki. Dość szybko zorientowałam się, że mogę wykorzystać zajęcia studenckie jako przestrzeń do doświadczania, obserwowania tego, jak osoba z niepełnosprawnością, a dokładnie jak ja czuję się na zajęciach z matematyki. Dostrzegłam, że uważne przyjrzenie się procesowi uczenia się matematyki może znacząco wpłynąć na jakość mojej pracy jako pedagożki specjalnej. Wykładowczyni prowadząca zajęcia była bardzo otwarta na mój pomysł. Nie wyartykułowałam swojego pomysłu w tak klarowny sposób, jak go teraz opisuję, ponieważ nie miałam pojęcia, że w tę stronę skieruję swoje zainteresowania. Wykładowczyni poświęcała część zajęć na przybliżenie nauki matematyki poprzez gry. Jedną z gier, w którą graliśmy, był tangram. Gra polega na tym, żeby z figur ułożyć określony kształt, np. z trzech trójkątów kaczkę. Dla mnie była to czarna magia. Nie miałam pojęcia, jak odwzorować symbol/schemat z kartki na figury. Poprosiłam, więc wykładowczynię, żeby pożyczyła mi grę do domu. Zakładałam, że skorzystam z niej w domu i będę doskonaliła swoje umiejętności w zakresie figur. Grę pożyczyłam na kilka tygodni. Muszę przyznać, że gra przeleżała ten czas na akademickiej półce. Wydaje mi się, że nie warto jest wspominać ilości potencjalnego kurzu. No właśnie, nie warto jest wspominać o moim zaniechaniu. Czy na pewno? Otóż po czasie zorientowałam się, że moje podejście do tej gry było spowodowane głęboko zakorzenionym schematem myślowo-ruchowym i podejściem emocjonalnym. Mam tu na myśli moje głęboko zakorzenione przekonanie, że niemożliwe jest znalezienie sposobów, które ułatwią mi sprawne korzystanie z wiedzy matematycznej. Dziś jestem przekonana, że dzięki zaniechaniu próby pracy z pożyczoną grą jestem świadoma, z czego może wynikać niechęć do nauki matematyki wśród moich potencjalnych uczniów. Ważne dla mnie jest to, że właśnie dzięki nieskorzystaniu z pożyczonej gry paradoksalnie zdobyłam umiejętności edukacyjne. Uważam, że właśnie takie podejście jest przejawem autorstwa własnego życia.

Uważność w pracy z uczniem, nie tylko z uczniem z niepełnosprawnością, jest cechą, której często brakuje współczesnemu nauczycielowi. Uważność i refleksja, o której pisze narratorka, jest konieczna w procesie kształcenia (Skrzetuska 2019, Perkowska-Klejman 2013). Osoby z niepełnosprawnością nie stanowią homogenicznej grupy, ich potrzeby i sytuacja są bardzo różne. Może warto tę różnorodność przyjąć za punkt wyjścia we wsparciu tak w życiu społecznym, jak i edukacyjnym?

KP: Pod koniec moich studiów licencjackich na jednych z zajęć pojawił się temat o jakościowych cechach nauczyciela. Grupa studencka liczyła około 30 osób, z czego znacząca część grupy była zainteresowana przyszłą karierą zawodową w kierunku edukacji dzieci

z niepełnosprawnościami. Byłam jedyną osobą z niepełnosprawnością w grupie. Padały różne odpowiedzi na zadane pytanie: Co powinno charakteryzować nauczyciela? Na zajęciach panowała atmosfera „burzy mózgów", poszczególni studenci dzielili się swoimi pomysłami. Jedną z koncepcji zaproponowanych przez uczestniczkę zajęć był pomysł, że nauczyciel nie może mieć wady wymowy. Jako studentka z wadą wymowy czułam się niejako zobowiązana do zabrania głosu. Zaczęłam dzielić się swoją perspektywą patrzenia na postawioną tezę. Powiedziałam o swoim doświadczeniu w pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Podkreśliłam fakt, że znam pracę pedagoga specjalnego z dwóch stron – zarówno od strony ucznia, jak i nauczyciela, podając przykłady z mojego doświadczenia. W odpowiedzi jedna z uczestniczek stwierdziła, że gdyby była dyrektorem jakiejkolwiek szkoły, to na pewno nie dałaby mi pracy. Po czym inna studentka dodała, że ja nie muszę jej tłumaczyć, jak to jest być osobą z niepełnosprawnością, ponieważ ma bratanka z autyzmem. Temat się zakończył zawieszony w powietrzu.

Sytuacja opisana przez narratorkę była znakomitą okazją do dyskusji, wymiany opinii, wzajemnego przekonywania się, poszukiwania rozwiązań przemyślenia sytuacji, zaobserwowania ograniczeń, podniesienia jakości uczenia się (Zbróg 2014). Otwartość na różnorodność potrzeb, a w szczególności na różnorodność fenomenu niepełnosprawności, jest jedną z kluczowych kompetencji nauczyciela i terapeuty (Skrzetuska 2019, Perkowska-Klejman 2013).

KP: Przywołałam powyższą sytuację, ponieważ chciałabym pokazać, jak trudno jest wykształcić otwartego na różne rozwiązania nauczyciela, nawet w sytuacji, kiedy wiąże swoją przyszłość z edukacją w szkolnictwie specjalnym. Można byłoby stwierdzić, że podany przykład jest sytuacją jednostkową, jednak niestety tak nie jest. Podczas wspomnianych zajęć nie było studentów, którzy weszliby w dyskusję z koleżankami zabierającymi głos, pomimo tego, że podjęłam próbę uargumentowania swojego stanowiska. W momencie, kiedy jest się „na celowniku" dwudziestu paru osób, trzeba mieć siłę, by zostać przy swoim punkcie widzenia, a jednocześnie nie zamykać się na otoczenie. Myślę, że warto jest zwrócić uwagę na fakt, że grupa wspomnianych studentów będzie miała realny wpływ na spostrzeganie osób z niepełnosprawnościami. Uważam, że takie sytuacje pokazują, jak ważne jest wykorzystywanie własnych zasobów i interpretowanie potencjalnych przeciwności jako bazowe, pozytywne punkty wyjścia. To nie była jedyna sytuacja, w której różne osoby kwestionowały moje kompetencje zawodowe. Włożyłam sporo siły w budowanie umiejętności komunikacyjnych, które pomagają mi w sytuacjach wymagających obrony własnego stanowiska. Myślę, że budowanie tych umiejętności bardzo mi pomogło w autorskim podejściu do własnego życia.

Cała edukacja jest ograniczaniem autonomii. Zajęcia w szkołach specjalnych bazujące na metodach behawioralnych są bardzo dużym ograniczeniem autonomii. Jako przykład opiszę sytuację, która zdarzyła się w szkole specjalnej. Dzieci witały się z nauczycielką grając na instrumentach. Jeden z uczniów postanowił, że podejdzie autorsko do zadania. Położył się na ławce, przy której siedział, nie grał na instrumencie i zdecydował, że tak będzie wyglądało jego uczestnictwo. Pani wyjęła pudełko z cukierkami i powiedziała: – Jak wstaniesz, to dostaniesz cukierka. – Pojawia się tu pytanie: jak w takiej sytuacji uczeń ma móc decydować i doświadczać konsekwencji swojego postępowania? Ja wolałabym mieć wpływ na swoje życie, mieć możliwość, że ktoś zauważa moją potrzebę decydowania, a nie

daje mi cukierka, gumę, żeby zmienić moje zachowanie. Po takich doświadczeniach można przypuszczać, że w całym życiu będę potrzebowała osoby, która powie mi, co mam robić.

Czy są to charakterystyczne postawy pedagogów i terapeutów wobec dziecka z niepełnosprawnością? Czy obecne w refleksjach pedagogów kategorie związane z podmiotowością, to jedynie teoretyczne konceptualizacje? Widoczny jest duży rozdźwięk pomiędzy ideami podmiotowego traktowania a praktyką edukacyjną czy terapeutyczną (Juszczyk-Rygałło 2016, Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala 2015, Formella 2018, Lejzerowicz, Galbarczyk 2018).

KP: Do zaliczenia jednego z przedmiotów uprawniających mnie do kontynuowania nauki na 3 roku studiów obowiązywało przeczytanie 2 lub 3 lektur, a następnie odpowiedzenie na pytania w formie zamkniętej, wielokrotnego wyboru z ograniczeniem czasowym. Podczas przedstawiania wymagań egzaminacyjnych nie zastanowiłam się, czy dostosowanie egzaminu będzie mi potrzebne. Dziś, po fakcie, interpretuję swoje zachowanie jako przejaw schematu myślenia, że wykładowca powinien się domyślić, co mi ułatwi zdanie egzaminu. Podczas zaliczenia wykładowca podzielił grupę na dwie tury, po czym dając 15 minut na 10 pytań, rozpoczął egzamin. Byłam przydzielona do pierwszej grupy. Wykładowca rozdał kartki i zaczął odliczać czas. W sali wykładowej łatwo było poczuć atmosferę napięcia spowodowaną ograniczeniem czasowym. Odpowiadając na pytania moja uwaga musiała się podzielić na aktywne rozumienie treści pytań, wybór odpowiedzi, jak również na opanowanie stresu spowodowanego upływem czasu. Wykładowca ogłosił koniec czasu, kiedy byłam przy przedostatnim pytaniu, zdążyłam zaznaczyć losową odpowiedź w ostatnim pytaniu i kartka została mi zabrana. Wykładowca powiedział, że nie został poinformowany o potrzebie dostosowania egzaminu w postaci wydłużenia czasu pracy, podkreślił również, że teraz wchodzi kolejna część grupy. Oburzona wyszłam na korytarz i zaczęłam słuchać rozmów innych studentów na temat egzaminu. Część z nich dzieliła się spostrzeżeniem, że również odczuwali presję czasu i omawiali poszczególne pytania egzaminacyjne uzgadniając prawidłową odpowiedź.

Wykładowcy uczelni wyższych często nie zauważają zróżnicowanych potrzeb studentów. Powszechna jest opinia, że to studenci powinni dostosować się do standardów zajęć a nie odwrotnie (Byra 2010, RPO 2015, Shelvin, Kenny, McNeel 2004). Nauczyciele akademiccy oczekują, że to osoba z niepełnosprawnością zadba o swoje potrzeby i poinformuje o tym, jakich dostosowań potrzebuje.

KP: Po jakimś czasie zaczęłam się zastanawiać, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, dana sytuacja wpłynęła na mój proces uczenia się. Analizując zdarzenie zauważyłam, że wykładowca uczelni wyższej, który kształtuje postawy przyszłych nauczycieli, powinien posiadać wystarczająco duże doświadczenie i empatię dla studentów i zauważyć zaistniałą potrzebę wydłużenia czasu. Pozwolę sobie zauważyć, że powyższa myśl może być częsta. Natomiast znalazłam w sobie przestrzeń na poszukanie wartości w danej sytuacji. Zupełnie tak, jakbym miała znaleźć sposób na świadome współtworzenie sytuacji i naukę przez doświadczenie. To właśnie takie podejście sprawia, że moje życie jest autorskie. Zachowanie wykładowcy stworzyło mi przestrzeń do doświadczenia tego, czym jest świadomy czy też autorski wpływ na moje życie. Nieprzedłużenie czasu sprawiło, że mogłam doświadczyć siebie w sytuacji niedostosowanego egzaminu i wykorzystać swoją wiedzę na innym egzaminie.

Kolejnym z mojego punktu widzenia ważnym spostrzeżeniem jest aspekt społeczny i inkluzyjny tej sytuacji. Tak jak wspomniałam wyżej, po napisaniu egzaminu wielu z moich współtowarzyszy edukacyjnych dzieliło się spostrzeżeniem, że było za mało czasu na napisanie egzaminu. Niestety nie włączyłam się w tę rozmowę, ponieważ moje dotychczasowe doświadczenia społeczne były na stosunkowo niskim poziomie. Uważałam się za osobę inną niż reszta studentów. Towarzyszyło mi przeświadczenie, że moja potrzeba dostosowania egzaminu wynikała tylko i wyłącznie z niepełnosprawności. Dopiero po jakimś czasie zauważyłam, że fakt przeznaczenia za małej ilości czasu dostrzega więcej osób ubiegających się o zaliczenie przedmiotu. Chciałabym zauważyć, że nikt z nas nie dostrzegł przestrzeni na rozmowę z wykładowcą. Czy można stwierdzić, że rozmowa mogłaby być skutecznym, a przynajmniej wnoszącym jakąś wartość doświadczeniem w procesie uczenia się? Moim zdaniem tak. Właśnie zadawanie pytań umożliwia mi autorstwo własnego życia. W opisanej sytuacji rozmawiałam sama ze sobą o swoich potrzebach, co umożliwiło mi doświadczenie poczucia wpływu na własne życie.

Uczestnictwo w grupie społecznej, partycypacja w życiu studenckim, możliwość aktywnego udziału w społeczności akademickiej, kontakty ze studentami bez niepełnosprawności, zarówno w trakcie zajęć, jak i poza nimi, to ważny element edukacji (Ferrucci, Cortini 2015, Thomas 2016, Giermanowska, Kumaniecka-Wiśniewska, Racław, Zakrzewska-Manterys 2015, RPO 2015, Sztobryn-Giercuszkiewicz 2016).

DYSKUSJA

Osoba z niepełnosprawnością musi być zauważanym podmiotem w relacji student z niepełnosprawnością – wykładowca. Jedynie relacja upodmiotowiająca umożliwia stawanie się autorem własnego życia. Żeby student z niepełnosprawnością mógł być autorem własnego życia, potrzebny jest etap budowania autorstwa w jego środowisku, m.in. w domu, w szkole, ośrodku rehabilitacyjnym. Stąd tak istotna jest w tym procesie relacja dziecko/uczeń z niepełnosprawnością – nauczyciel – terapeuta – rodzic. Na znaczenie procesu wychowania, terapii i edukacji w tworzeniu warunków stawania się podmiotem zwracają uwagę w swoich pracach Wehmeyer (2014), Gasik, Lejzerowicz, Mazurek, Patejuk-Mazurek, Pągowska, Sipowicz (2020), Little, Hawley, Henrich, Marsland (2002). Jednakże doświadczenia dziecka z niepełnosprawnością, jak i ucznia, tak w domu, w szkole, jak i w procesie terapeutycznym często wskazują, że trudno jest mu spostrzegać siebie jako podmiot. Młody człowiek jest stawiany w sytuacji braku wyboru, uprzedmiotawiany w procesie wychowawczym, dydaktycznym i terapeutycznym. Badania wskazują, że relacja dziecko z niepełnosprawnością – rodzic, uczeń z niepełnosprawnością – nauczyciel czy pacjent – terapeuta to często relacja zależności, czasem wręcz przemocowa (Ziółkowska 2006, Lausch-Żuk 2004, Cytowska 2012, Lejzerowicz 2016, Barton 2005, Cureton, Silvers 2017).

Wyniki analiz autorstwa własnego życia studentki z niepełnosprawnością wskazują na znaczenie jednostkowej biografii oraz zwracają uwagę na tworzenie doświadczeń kształtujących świadomość własnego procesu uczenia się, a w konsekwencji procesu własnego

życia. Każdy człowiek jest oddzielną osobą, która może mieć wpływ na własne życie. Jednocześnie tworzymy społeczeństwo, w którym zauważanie siebie wzajemnie podnosi jakość naszych doświadczeń. Dlatego warto jest brać pod uwagę różne rozwiązania wobec napotkanych wyzwań. Z opisanej historii życia studentki wynika, że uważna obserwacja oraz duża otwartość na nowe doświadczenia poprawiają jakość życia.

Autonarracja studentki z niepełnosprawnością wskazuje na niepowtarzalność biografii, niemożność stworzenia typowego obrazu studenta z niepełnosprawnością. Podkreśla to również Gibson (2012) we wnioskach z badań etnograficznych opartych na historiach życia badanych studentów z niepełnosprawnością, ich doświadczeń przejścia ze szkoły na uniwersytet, pozytywnych i negatywnych aspektów uczenia się. Na wyjątkowość wątków biograficznych studentów z niepełnosprawnością odbiegających od stereotypowego wizerunku zwracają uwagę Giermanowska, Kumaniecka-Wiśniewska, Racław, Zakrzewska-Manterys (2014) we wnioskach z badań na podstawie wywiadów biograficznych z 60 absolwentami szkół wyższych z różnymi typami niepełnosprawności. Wielu badanych wskazało, że etap studiów był dla nich okresem przełomowym w życiu.

Perspektywa patrzenia na osobę z niepełnosprawnością jako autora swojego życia, budującego własną tożsamość na podstawie różnorodnych doświadczeń związanych nie tylko z niepełnosprawnością, a może wręcz koncentrujących się na innych cechach konstytuujących Ja, jest obecna w pracach Ryana, Kuhla, Deciego (1997), Deciego, Ryana (2000), Davisa (1997), Głodkowskiej (2014, 2015), Wehmeyera (2014).

Na rolę osób z niepełnosprawnością jako podmiotów działań społecznych wskazują Żuchowska, Stojkow (2014), Gąciarz (2014), Lejzerowicz (2015). Osoby z niepełnosprawnością przestają być przedmiotami, których problemy rozwiązuje tzw. większość społeczeństwa czy w jej imieniu specjaliści, patronizując osoby z niepełnosprawnością. Gąciarz (2014) wskazuje, że bez uwzględnienia perspektywy osób z niepełnosprawnością, które są rzecznikami we własnej sprawie, proponowane przez większość społeczną rozwiązania nie spełniają oczekiwań i nie są odpowiedzią na potrzeby tego środowiska. Upodmiotowienie osób z niepełnosprawnością może dać szansę na inkluzję do znaczącego nurtu społecznego (Gąciarz 2015, Lejzerowicz 2015).

Przeprowadzone analizy doświadczeń osoby z niepełnosprawnością wskazują na braki wsparcia ze strony szkoły czy uczelni wyższej w obszarach kształtowania autorstwa: podmiotowych doświadczeniach, dobrostanie, niezależności, realizacji zadań rozwojowych, wsparcia społecznego. Potwierdzają to w badaniach edukacji osób z niepełnosprawnością Leszczyńska (2010), Giermanowska, Kumaniecka-Wiśniewska, Racław, Zakrzewska-Manterys (2014), Lejzerowicz (2018), Redpath, Kearney, Nicholl, Mulvenna, Wallace, Martin (2013), Stunell (2020).

WNIOSKI

Refleksja i partycypacja w badaniach pozwoliły uczestnikom na dostrzeżenie, jak ważne jest dzielenie się doświadczeniami. Obecność osoby z niepełnosprawnością ustrzegło zespół przed nadinterpretacją narracji, a prowadzenie badań w środowisku akademickim

umożliwiło „mówienie własnym głosem" o problemach w relacji student – wykładowca. Proces badawczy prowadzony zgodnie z modelem Lewina (2010) umożliwił przyglądanie się światu z uważnością na drugiego człowieka oraz empatyczne szukanie sposobów na jakościowe wsparcie osób z niepełnosprawnością w autorskim podejściu do własnego życia. Współpraca pozwoliła na dostrzeżenie jakości pracy w dialogu, identyfikację własnych ograniczeń w postrzeganiu niepełnosprawności, przeobrażenie poglądów i ocen, podniesienie kompetencji badawczych i zawodowych nakierowanych na rozwijanie własnego profesjonalizmu, doświadczenie, że badania zespołowe, współuczestniczące wprowadzają dodatkową wartość w badaniach naukowych – brak występowania w badaniach w działaniu relacji przedmiotowo-podmiotowej.

Badania w działaniu wzmocnione metodą autoetnograficzną to przydatne narzędzie w procesie podnoszenia kompetencji badawczych i zawodowych tak studentów, jak i nauczycieli akademickich.

Upodmiotowienie osób z niepełnosprawnością w procesie edukacji i wsparcia społecznego wpływa na ograniczenie izolacji i dyskryminacji społecznej, zwiększenie samodzielności.

Istotne jest, aby nauczyciele akademiccy charakteryzowali się uważnością na potrzeby studentów, prowadzili zajęcia z wykorzystaniem w nauczaniu projektowania uniwersalnego.

Udział studentów ze zróżnicowanymi potrzebami w kształceniu akademickim może umożliwić zwiększenie poziomu inkluzji w środowisku akademickim oraz wpłynąć na powszechną jakość edukacji.

BIBLIOGRAFIA

Alsalamah, Anwar (2020). *Assessing Students in Higher Education in Light of UDL Principles*. „American Research Journal of Humanities & Social Science", vol. 3(1), s. 24–27.

Anderson, Leon (2014). *Autoetnografia analityczna*. „Przegląd Socjologii Jakościowej", vol. 10(3), s. 144–167.

Aviram, Aharon (2000). *Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Educaton*. „Studies in Philosophy and Education", vol. 19(5), s. 465–489.

Bank-Mikkelsen, Niels Erik (1976). *The principle of Normalization*. W: B. Nielsen (red.). *Flash #2 on the Danish National Service for the Mentally Retarded*. Copenhagen: Personnel Training School.

Barton, Len (2005). *Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions*. „Educational Review", vol. 57(3), s. 317–327.

Bąbka, Jarosław (2004). *Człowiek niepełnosprawny w różnych fazach życia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

Borowska-Beszta, Beata (2013). *Etnografia stylu życia kultury dorosłych torunian z zaburzeniami rozwoju*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Byra, Stanisława (2010). *Rola poczucia koherencji w kształtowaniu temporalnej satysfakcji z życia osób z niepełnosprawnością nabytą*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo", vol. 12(2), s. 73–88.

Cervinkova, Hana (red.) (2008). *Animatorzy społeczni na rzecz osób niepełnosprawnych: Animacja środowiska na pograniczu*. Wrocław: Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego.

Cervinkova, Hana (2013). *Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli*. „Forum Oświatowe", vol. 1(48), s. 123–137.

Cervinkova, Hana, Gołębniak, Bogusława (red.) (2010). *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Chang, Heewon (2007). *Autoethnography as methods*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Charmaz, Kathy (2009). *Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods*. W: Janice M. Morse, Phyllis Noerager Stern, Juliet M. Corbin, Barbara J. Bowers, Kathy Charmaz, Adele E. Clarke (red.). Developing Grounded Theory: *The Second Generation*. Walnut Creek. CA: University of Arizona, s. 27–193.

Cierpiałowska, Tamara (2009). *Student z niepełnosprawnością. Problemy funkcjonowania edukacyjnego i psychospołecznego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Claiborne, Lise Bird, Cornforth, Sue, Gibson, Ava, Smith, Alexandra (2010). *Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort?*. „International Journal of Inclusive Education", vol. 15(5), s. 513–527.

Collins, Peter, Gallinat, Anselma (red.) (2010). *The Ethnographic Self as Resource. Writing Memory and Experience into Ethnography*. New York, Oxford: Berghahn Books.

Cureton, Adam, Silvers, Anita (2017). *Respecting the Dignity of Children with Disabilities in Clinical Practice*. „HEC Forum", vol. 29(3), s. 257–276.

Cytowska, Beata (2012). *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Czerepaniak-Walczak, Maria (2014). *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*. „Przegląd Badań Edukacyjnych", vol. 2(19), s. 181–194.

Davis, Lennard (1997). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness and the Body*. London: Verso.

Deci, Edward L., Ryan, Richard M. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. „American Psychologist", vol. 55(1), s. 68–78.

Denzin, Norman, Linkoln, Yvonna (2009). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ellis, Carolyn (2009). *Revision: Autoethnographic Reflections on Life and Work*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Ellis, Carolyn, Bochner, Arthur P. (2006). *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*. „Journal of Contemporary Ethnography", vol. 35(4), s. 429–449.

Feldenkrais, Moshe (2012). *Świadomość poprzez ruch*. Warszawa: Virgo.

Ferrucci, Fabio, Cortini, Michela (2015). *Social representations and inclusive practices for disabled students in Italian higher education: a mixed-method analysis of multiple perspectives*. W: Tom Shakespeare (red.). *Disability Research Today. International Perspective*. London: Routledge, s. 151–178.

Formella, Zbigniew (2018). *Dojrzałość osobowościowa nauczyciela w relacji dydaktyczno-wychowawczej*. W: Agata Chabior, Małgorzata Krawczyk-Blicharska, Stanisław Kowalski (red.). *Całożyciowe uczenie się. Perspektywa teoretyczno-praktyczna*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego, s. 261–271.

Freeman, Mark (2004). *Data are everywhere: Narrative criticism in the literature of experience*. W: Colette Daiute, Cynthia Lightfoot (red.). *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks: Sage, s. 63–82.

Freire, Paulo (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. London, New York: Bloomsbury Publishing.

Fullana, Judit, Pallisera, Maria, Català, Elena, Puyaltó, Carol (2017). *Evaluating a Research Training Programme for People with Intellectual Disabilities Participating in Inclusive Research: The Views of Participants*. „Journal of applied research in intellectual disabilities", vol. 30, s. 684–695.

Gajdzica, Zenon (2015). *Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długu a pedagogiką wspólnotowości*. „Rocznik Lubuski", vol. 41, s. 219–229.

Gasik, Justyna, Lejzerowicz, Magda, Mazurek, Aleksandra, Patejuk-Mazurek, Iwona, Pągowska, Marta, Sipowicz, Kasper (2020). *Autorstwo życia uczniów z niepełnosprawnościami – od teorii do praktyki pedagogicznej*. W: Joanna Głodkowska (red.). *Dydaktyka specjalna*. Warszawa: APS, s. 222–234.

Gąciarz, Barbara (2010). *Wprowadzenie. Wykształcenie i przygotowanie zawodowe jako sposób na niepełnosprawność*. W: Barbara Gąciarz (red.). *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, s. 7–32.

Gąciarz, Barbara (2014). *Przemyśleć niepełnosprawność na nowo: od instytucji państwa opiekuńczego do integracji i aktywizacji społecznej*. „Studia Socjologiczne", vol. 2, s. 15–42.

Geertz, Clifford (2005). *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*. W: Marian Kempny, Ewa Nowicka (red.). *Badanie kultury: Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 35–58.

Gibson, Suanne (2012). *Narrative Accounts of University Education: Socio-Cultural Perspectives of Students with Disabilities*. „Disability and Society", vol. 27, s. 353–369.

Giermanowska, Ewa, Kumaniecka-Wiśniewska, Agnieszka, Racław, Mariola, Zakrzewska-Manterys, Elżbieta (2015). *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnospraw-*

nych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Glaser, Barney G., Strauss, Anselm L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego*. Kraków: Nomos.

Głodkowska, Joanna (2014). *Rozważania o podmiotowości a niepełnosprawność – u źródeł współczesnego ujęcia i w perspektywie interdyscyplinarnej*. „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo", vol. 2, s. 91–110.

Głodkowska, Joanna (2015). *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia*. W: Joanna Głodkowska (red.). *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 110–134.

Głodkowska, Joanna, Gosk, Urszula, Pągowska, Marta (2018). *The Authorship of Their Own Lives in People with Disabilities Research Strategy Framework*. „International Journal Of Psycho-Educational Sciences", vol. 7(3), s. 7–18.

Goodley, Dan (1999). *Disability Research and the „Researcher Template": Reflections on Grounded Subjectivity in Ethnographic Research*. „Qualitative Inquiry", vol. 5, s. 24–46.

Guarnaccia, Peter (2019). *Immigration, Diversity and Student Journeys to Higher Education*. New York: Peter Lang.

Juszczyk-Rygałło, Joanna (2016). *Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", vol. 2(40), s. 13–24.

Kasnitz, Devva, Shuttleworth, Russell Peter (1999). *Engaging Anthropology in Disability Studies*. „Position Papers in Disability Studies", vol. 1(1), s. 1–37.

Keifert, Danielle, Krist, Christina, Scipio, Deana, Phillips, Anna (2018). *Epistemic Agency as a Members' Experience*. W: Judy Kay, Rosemary Luckin (red.). *Rethinking Learning in the Digital Age: Making the Learning Sciences Count, 13th International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018, vol. 1*. London: International Society of the Learning Sciences, s. 192–199.

Kendall, Lynne (2016). *Higher education and disability: Exploring student experiences*. „Cogent Education", vol. 3, s. 1–12.

Kirenko, Janusz (2002). *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Ryki: Wyższa Szkoła Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania.

Kosakowski, Czesław (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

Kumaniecka-Wiśniewska, Agnieszka (2006). *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Larkowa, Helena (1988). *Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy*. W: Aleksander Hulek (red.). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 478–489.

Lausch-Żuk, Jolanta (2004). *Terapia czy wychowanie?*. W: Joanna Kruk-Lasocka, Małgorzata Sekułowicz (red.). *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju*.

Interdyscyplinarne problemy. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, s. 414–432.

Lejzerowicz, Magda (2015). *Edukacja do (nie)pełnosprawności?*. W: Barbara Gąciarz, Seweryn Rudnicki, Dorota Żuchowska-Skiba (red.). *Polscy (nie)pełnosprawni. Pomiędzy deklaracjami a realiami*. Kraków: Wydawnictwo AGH, s. 63–84.

Lejzerowicz, Magda (2016). *Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji*. „Forum Oświatowe", vol. 28(1), s. 133–157.

Lejzerowicz, Magda, Galbarczyk, Magdalena (2018). *Szkoła a indywidualizacja*. „Edukacja Humanistyczna", vol. 1(38), s. 113–129.

Leszczyńska, Katarzyna (2010). *Tożsamość i stygmatyzacja w narracjach niepełnosprawnych studentów*. W: Barbara Gąciarz (red.). *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*. Warszawa: IFiS PAN, s. 35–55.

Lewin, Kurt (2010). *Badania w działaniu a problemy mniejszości*. W: Hana Cervinkova, Beata D. Gołębniak (red.). *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 5–18.

Lindyberg, Iwona (2012). *Dorosłość z niepełnosprawnością intelektualną w podejściu biograficznym*. W: Dorota Krzemińska, Iwona Lindyberg (red.). *Wokół dorosłości z niepełnosprawnością intelektualną*. Teksty rozproszone, Kraków, s. 69–132.

Little, Todd D., Hawley, Patricia H., Henrich, Christopher C., Marsland, Katherine W. (2002). *Three views of the agentic self: A developmental synthesis*. W: Edward L. Deci, Richard M. Ryan (red.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, s. 389–404.

Littlewood, William (1996). *'Autonomy': an anatomy and framework*. „System", vol. 24(4), s. 427–435.

Martin, Andrew J. (2013). *Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity*. „School Psychology International", vol. 34, s. 488–500.

Melville, Weyne, Kerr, Donald, Verma, Geeta, Campbell, Todd (2018). *Science Education and Student Autonomy*. „Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education", vol. 18 (2), s. 87–97.

Morina, Anabel (2018). *Using life history with students with disabilities: researching with, rather than researching on*. „Educational Review", s. 1–15.

Moriña, Anabel, Cortés-Vega, Maria Dolores, Molina, Victor M. (2015). *Faculty Training: An Unavoidable Requirement for Approaching More Inclusive University Classrooms*. „Teaching in Higher Education", 20(8), s. 795–806.

Myśliwiec, Maciej (2010). *Profil społeczno-demograficzny, poziom zadowolenia z życia i obawy niepełnosprawnych studentów*. W: Barbara Gąciarz (red.). *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*. Warszawa: IFiS PAN, s. 56–70.

Nirje, Bengt (1985). *The basis and logic of the Normalization principle*. „Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities", vol. 77(2), s. 65–68.

O'Sullivan, Carmel (2018). *Disabled students and higher education in Ireland*. W: Alan Hurst (red.). *Higher Education and Disabilities: International Approaches*. London: Routledge.

Parchomiuk, Monika (2010). *Radzenie sobie z problemami przez studentów niepełnosprawnych*. W: Stanisława Byra, Monika Parchomiuk (red.). *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 15–30.

Parchomiuk, Monika (2019). *Badania z udziałem osób niepełnosprawnych intelektualnie. Problemy metodologiczne i etyczne*. „Roczniki Pedagogiczne", vol. 11(47), s. 73–95.

Perkowska-Klejman, Anna (2013). *Modele refleksyjnego uczenia się*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", vol. 1(161), s. 75–90.

Reason, Peter, Torbert, William R. (2010). *Zwrot działaniowy: Ku transformacyjnej nauce społecznej*. W: Hana Cervinkova, Bogusława D. Gołębniak (red.). *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 117–152.

Redpath, Jennifer, Kearney, Patricia, Nicholl, Peter, Mulvenna, Maurice, Wallace, Jonathan, Martin, Suzanne (2013). *A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland*. „Studies in Higher Education", vol. 38, s. 1334–1350.

Riddell, Sheila, Weedon, Elisabet (2014). *Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity*. „International Journal of Educational Research", vol. 63, s. 38–46.

RPO (2015). *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami – analiza i zalecenia. Zasada równego traktowania*. „Prawo i Praktyka", vol. 16, Warszawa.

Rubtsov, Vitaliy, Kuravsky, Lev, Vasina, Lyudmila Grigorevna, Sokolov, Vladimir (2017). *Creating a Model of Special Educational Settings for Disabled Students in Higher Education*. „Psychological Science and Education", vol. 22(1), s. 34–49.

Ryan, Richard M., Kuhl, Julius, Deci, Edward L. (1997). *Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self – regulation in behavior and development*. „Development and Psychopathology", vol. 9, s. 701–728.

Shelvin, Michael, Kenny, Mairin, McNeel, Eilen (2004). *Participation in higher education for students with disabilities: An Irish perspective*. „Disability & Society", vol. 19(1), s. 15–30.

Skalska, Katarzyna (2015). *Wsparcie społeczne a satysfakcja z życia studentów z niepełnosprawnością*. „Student Niepełnosprawny: szkice i rozprawy", vol. 15 (8), s. 119–136.

Skrzetuska, Ewa (2019). *Refleksja nauczyciela podstawą działań włączających w edukacji*. „Kwartalnik Pedagogiczny", vol. 64, s. 106–118.

Strnadova, Iva, Cumming, Therese M., Knox, Marie, Parmenter, Trevor R., Lee, Hee Min (2015). *Perspectives on life, wellbeing, and ageing by older women with intellectual disability*. „Journal of Intellectual and Developmental Disability", vol. 40, s. 275–285.

Stunell, Kari (2020). *Supporting student-teachers in the multicultural classroom*. „European Journal of Teacher Education", vol. 43(2), s. 1–17.

Szkudlarek, Tomasz (2003). *Pedagogika krytyczna*. W: Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski (red.). *Pedagogika – tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 363–377.

Sztobryn-Giercuszkiewicz, Joanna (2016). *Alter idem – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego*. W: Elżbieta Zakrzewska-Manterys, Jakub Niedbalski (red.). *Samodzielni, zaradni, niezależni. Ludzie niepełnosprawni w systemie polityki, pracy i edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 99–145.

Thomas, Liz (2016). *Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups*. W: Mahsood Shah, Anna Bennett, Erica Southgate (red.). *Widening Higher Education Participation*. Oxford: Elsevier, s. 135–159.

Walmsley, Jan (2001). *Normalisation, Emancipatory Research and Learning Disability*. „Disability and Society", vol. 16(2), s. 187–205.

Wehmeyer, Michael (2014). *Self-Determination: A Family Affair*. „Family Relations", vol. 63(1), s. 178–184.

Witkowski, Lech (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń: Wydawnictwo Wit-Graf.

Wolcott, Harry F. (2008). *Ethnography: A Way of Seeing*. AltaMira Press.

Wołowicz, Agnieszka (2018). *Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założenia społecznego modelu niepełnosprawności?* „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura", vol. 10, s. 165–177.

Woodin , Sarah (2017). *Research With Disabled People: A Health Action Research Project With People With Learning Difficulties*. London: SAGE Publications Ltd.

Wos, Klaudia, Kamecka-Antczak, Celina (2019). *Być z kimś i dla kogoś. Postrzeganie dobra wspólnego przez pełnoletnich uczniów szkoły specjalnej – z praktyki badań włączających*. „Studia z teorii wychowania", vol. 4(29), s. 155–166.

Zbróg, Zuzanna (2014). *Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów*. W: Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska, Beata Adamczyk (red.). *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 65–80.

Zubrzycka-Maciąg, Teresa, Wosik-Kawala, Danuta (2015). *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*. Lublin.

Żółkowska, Teresa (2006). *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej*. „Edukacja Humanistyczna", vol. 2, s. 149–155.

Żuchowska, Dorota (2015). *Ku pełnej integracji – dostępność edukacji wyższej dla osób niepełnosprawnych*. W: Bernadeta Szczupał, Katarzyna Kutek Sładek (red.). *Wielowymiarowość integracji społeczno zawodowej studentów z niepełnosprawnością*. Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, s. 63–79.

Żuchowska, Dorota, Stojkow, Maria (2014). *W kierunku nowej tożsamości – osoby niepełnosprawne w drodze ku emancypacji*. „Studia Socjologiczne", vol. 2(213), s. 153–174.

Żyta, Agnieszka (2011). *Życie z zespołem Downa. Narracje biograficzne rodziców, rodzeństwa dorosłych osób z zespołem Downa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.