

# Moje doświadczenia edukacji osób z niepełnosprawnością. Autoetnografia


Magda Lejzerowicz

 <https://orcid.org/0000-0001-7225-2387>

Wiktoria Boryca

 <https://orcid.org/0000-0001-8334-4105>

Katarzyna Podstawka

 <https://orcid.org/0000-0002-3054-3749>

Paulina Salska

 <https://orcid.org/0000-0001-5160-374X>

Aleksandra Sanecka

 <https://orcid.org/0000-0002-5627-2705>

Paulina Surgiel

 <https://orcid.org/0000-0003-1345-4397>


Anna Westfal-Kuczyńska

 <https://orcid.org/0000-0002-8784-6273>

Monika Wróblewska

 <https://orcid.org/0000-0001-9060-9108>

Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.07>

### **Streszczenie**

Celem badań jest zmiana w kompetencjach badawczych uczestniczek, nabycie wiedzy metodologicznej, umiejętność jej zastosowania w praktyce, jak również przyjrzenie się własnym doświadczeniom związanym z edukacją osób z niepełnosprawnościami. Autorki opisały doświadczenia, które były dla nich przełomowe, szokujące albo zmieniały ich sposób patrzenia na osoby z niepełnosprawnością, wykorzystując metodę autoetnografii, która dla większości była nową formą wypowiedzi pisemnej.

Wykorzystując wątki autobiograficzne, autorki ujawniają refleksje nad doświadczeniem edukacyjnym. Praca nad artykułem pozwoliła autorkom na zmianę w podejściu do badań naukowych, na poznanie metody autoetnograficznej i zmianę w postrzeganiu opisywanej rzeczywistości społecznej. Każda autorka artykułu jest jednocześnie badaczką i badaną.

### **Słowa kluczowe**

autoetnografia, edukacja, inkluzja, narracja, osoba z niepełnosprawnością, współuczestniczące badania w działaniu.

## Education of persons with disabilities: own experiences. Authoethnography

### **Abstract**

The aim of the research is a change in research competency of participants, getting methodology knowledge, ability of using it in practise and reflection on their own experiences in education of people with disabilities.

Using autobiography elements authors reveal their reflections on education experiences. Working on the article allowed authors to change their approach to scientific research, getting to know autoethnographic method and a change in perception of the described social reality. All article's authors are researchers, as well as the ones who were examined.

### **Keywords**

autoethnography, education, inclusion, narration, participatory action research, person with disabilities.

Jesteśmy pedagogkami, w zespole badawczym Inclusion Lab w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie eksplorujemy problem edukacji i niepełnosprawności z perspektywy interdyscyplinarnej. Prowadzimy uczestniczące badania w działaniu z osobami z niepełnosprawnością oraz studentami i studentkami pedagogiki specjalnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki resocjalizacyjnej dotyczącej edukacji, niepełnosprawności, podmiotowości, autorstwa własnego życia, dostępności. Wspólnie realizujemy projekty, spotykamy się, dzielimy doświadczeniami i przemyśleniami, współpracujemy tak na gruncie badawczym, jak i dydaktycznym. Celem współuczestniczących badań w działaniu z użyciem metody autoetnograficznej dotyczących doświadczeń edukacji osób z niepełnosprawnościami jest zmiana w kompetencjach badawczych uczestniczek, nabycie wiedzy metodologicznej, umiejętność jej zastosowania w praktyce, jak również przyjrzenie się doświadczeniom związanym z edukacją osób z niepełnosprawnościami. Zauważając pewne różnice w perspektywie doświadczeń praktycznych (nie tylko zawodowych, ale też osobistych), opisując własne doświadczenia w określonym kontekście społecznym, w jakim się pojawiły, narracje autorek-badaczek stają się istotne w poznawaniu przestrzeni edukacyjnej osób z niepełnosprawnością.

Eksploracja tak złożonego problemu badawczego, jakim jest edukacja osób z niepełnosprawnością, wymaga przyjęcia perspektywy metodologicznej współuczestniczących badań w działaniu (Lewin, 2010; Hartas, 2010; Philips, Carr, 2010; Czerepaniak-Walczak, 2014; Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997; Cervinkova, Gołębiak, 2010; Cervinkova, 2008, 2013; Gajdzica, 2013, 2016; Prysak, 2016). W badaniach wykorzystano metodę autoetnograficzną (Geertz, 2005; Wolcott, 2008; Chang, 2007; Anderson, 2014; Collins, Gallinat, 2010; Ellis, Bochner, 2006).

Specyfika przyjętej metodologii charakteryzuje się tym, że:

- badania w działaniu są sytuacyjne – problem jest badany w określonym kontekście i rozwiązywany w tym kontekście;
- są to badania partycypacyjne – badacze bezpośrednio lub pośrednio biorą udział w badaniach – są samooceniającymi;
- modyfikacje są na bieżąco oceniane w działaniu ze względu na cel, którym jest doskonalenie praktyki;
- są zbiorową aktywnością – badacze i praktycy tworzą zespół (Czerepaniak-Walczak, 2014).

Wspólne działania angażują, włączają tak nauczycieli akademickich, jak i studentów, którzy współtworzą grupę badawczą, nie zawłaszczając pozycji badacza, dekonstruuje granicę pomiędzy badaczem a badanym. Poznanie doświadczeń współuczestników badań może stanowić punkt wyjścia do zmian w postrzeganiu edukacji osób z niepełnosprawnością, jak i możliwości nabywania kompetencji badawczych.

\* \* \*

## Studentka pedagogiki specjalnej, 21 lat

Kiedy myślę o pierwszych spotkaniach z niepełnosprawnością, wracam myślami do szkoły podstawowej. Był tam jeden chłopiec. Pamiętam, że trochę się go bałam, ale z drugiej strony oboje siedzieliśmy nad stołówkową breją, którą ktoś kiedyś nazwał jedzeniem i czekaliśmy, aż litościwa nauczycielka pozwoli nam oddać pełny talerz różnorodności bez dotknięcia czegokolwiek. Wtedy czułam z nim dziwną jedność. Generalnie był bardzo cichy, siedział w kącie, za bardzo nie chciał się bawić i mało mówił. Wiecznie nieodrobione lekcje, źle przygotowane zadania, ale w wieku ośmiu lat to przecież nie ma znaczenia. I to wcale nie wykluczało Józia ze wspólnej zabawy. Na początku w klasie był podział na chłopców i dziewczynki, dwie osobne grupy. Ja jakoś tak zawsze lubiłam obserwować innych znad książki.

Józio po przerwie i zabawie nie bardzo chciał wracać do sali. Kiedy chłopcy śmiali się z takiego postępowania, miał ataki agresji. Czasem w środku zajęć Józio zaczynał rozrzucać rzeczy po sali. Kiedyś rzucił krzesłem i wrzucił swój plecak do kosza. Nauczyciele rzadko coś wtedy robili, raczej czekali, a następnie dzwonili po jego mamę, żeby odebrała syna. My po prostu się patrzyliśmy – chłopcy się śmiali, później żartowali. Dziewczynki chyba też. Nikt nam nie wytłumaczył, dlaczego Józio tak robi i co my mamy robić. No i pewnego dnia zniknął. Ktoś coś wspomniał o przeprowadzce, ale ja wtedy myślałam, że pójdzie do „więzienia” dla niegrzecznych dzieci i starałam się sama być grzeczna w szkole, żeby mnie też nie zabrali. Szkoda mi było tylko siebie – samej przy obiadach.

\*

W swojej karierze szkolnej miałam jeszcze kilka spotkań z niepełnosprawnością – głównie ruchową lub ze względu na zaburzenia i choroby natury psychicznej. Podczas dorastania zauważyłam, że podejście się zmienia – innych dzieciaków, ale też moje. Na początku na osoby z niepełnosprawnością zawsze się patrzyło z jakimś lękiem na ulicy, bo nie można było zapytać, bo nikt właściwie nic nie tłumaczył – co powiedzieć, a co nie.

\*

Gimnazjum to był okres specyficzny, również pod względem wieku i było dużo uprzedzeń co do „odstawania od normy”. Z upływem czasu ci sami ludzie zaczęli dostrzegać człowieka w człowieku. Przełom nastąpił w okolicach szkoły średniej – wtedy dojrzelśmy i faktycznie zaczęliśmy siebie nawzajem akceptować. Były osoby z niepełnosprawnością, osoby z różnymi problemami na tle psychicznym, osoby LGBTQ+. Nauczyciele przychylniej na nas patrzyli, faktycznie dążyli do rozwiązywania konfliktów. Przede wszystkim tłumaczyli i rozmawiali o inności, a tego brakowało wcześniej. Zalewały nas obrazy, fakty, opinie, a my jeszcze nie umieliśmy tego odróżnić, bo też nikt nas tego nie uczył. Mieliśmy chłopaka z niepełnosprawnością w klasie, który był geniuszem z geografii. Każdy podziwiał jego wiedzę i pytaliśmy go o to, czego nie umieliśmy, co nas ciekawiło. On nas inspirował

trochę do nauki, ale był zwyczajnym kolegą dla nas – tak po prostu. Był też trochę skarbnicą wiedzy na temat niepełnosprawności wtedy, bo trochę sobie żartował, trochę mówił serio i przez to wywołał chyba w nas taką personalną, wewnętrzną inkluzję. Już na pierwszym spotkaniu wychowawczynie nam powiedziała, że jest jeden chłopak z niepełnosprawnością w klasie i że trzeba mu czasem pomagać. Pamiętam, że byliśmy w szoku, bo jego niepełnosprawności na pierwszy rzut oka nie było widać. Wychowawczynie wytłumaczyła, co mamy robić, jak się zachowywać, że w sumie Tomek to po prostu nasz kolega, tylko potrzebuje paru dostosowań. Staraliśmy się wtedy razem, aby je miał.

\*

I tak myślę, że z początkowej, dziecięcej akceptacji, którą trochę zdusiło niezrozumienie, przeszliśmy przez wykluczanie wszystkiego, co było inne niż znamy w wieku dojrzewania, aż po patrzenie w głąb człowieka już jako młodzi dorośli. Niektórzy bardziej, inni mniej. I głównym czynnikiem była zwyczajna rozmowa z nauczycielem o obawach, o lękach, o trudnościach w grupie. Tak, że czuliśmy tego opiekuna, który w razie czego powie, dlaczego zrobiliśmy coś, co kogoś uraziło i jak następnym razem postępować. Szkoda tylko, że (przynajmniej ja) nie znałam tego na wcześniejszym etapie i tak późno byłam w stanie dostrzec, że człowiek to nic więcej i nic mniej.

\* \* \*

### Pedagożka/badaczka Disability Studies

Siedzę w salonie, obok mnie na dwóch kanapach 9 dzieci w różnym wieku od 8 do 16 lat, część z nich siedzi na poduchach na podłodze, prowadzę rozważania filozoficzne.

Zadaję pytanie: – Co to jest prawda? – Padają różne odpowiedzi. Janek mówi: – To to, co widać. – Pytam dalej: – Ale to, co jest za kanapą, jest niewidoczne, a wiemy, że tam jest ściana. – Janek mówi: – Przecież wszyscy wiedzą, że tam jest ściana. – Zosia: – No, to jak wszyscy o czymś wiedzą, to jest prawda. – Podam przykład – mówię: – Wy wiecie, gdzie są rowery, ja nie wiem. To jest prawda czy nie? – Dzieci odpowiadają: – Tak, nie, Pani tu nie mieszka, to Pani nie wie.

Wywiązuje się dyskusja, dotycząca warunków posiadania wiedzy na temat rowerów.

Dzieci same odkrywają, że można czegoś nie widzieć, a mimo to, to coś jest. Jedna z osób zadaje pytanie: – Skąd mam wiedzieć, że coś jest prawdą? – Czekam z odpowiedzią na to pytanie. Kieruję to pytanie do wszystkich: – Jak myślicie, jak można wiedzieć, czy coś jest prawdą, czy nie? – Odpowiedzi są różne: to, co mogę dotknąć; to, co do czego większość się zgodzi; to, co wiem. Pytam dalej: – Czy ja znam prawdę? – Janek mówi: – Tak. – Ala odpowiada: – Nie. – Pytam dalej: – To kto zna prawdę? – Zdania znowu są podzielone. Michał mówi: – Ja wiem, co jest prawdziwe, a co nie. – Wiktoria zaprzecza: – Wujek wie,

co jest prawdziwe. – Piotrek mówi: – Nie, nikt nie zna całej prawdy. – Czyli jak to jest? – pytam. Antek mówi: – Każdy ma swoją prawdę. – Zadaję kolejne pytanie: – Czy możemy w takim razie dojść do porozumienia, jeśli każdy z nas ma swoją prawdę? – Weronika pyta: – A czym dla Pani jest prawda?

\*

Doświadczenie rozważań filozoficznych z dziećmi jest dla mnie bardzo głębokie. Jestem w Rodzinnym Domu Dziecka, w którym większość dzieci ma orzeczenie o niepełnosprawności bądź opinię o potrzebie wspomagania rozwoju (dwoje dzieci jest w spektrum autyzmu, dwoje jest z niepełnosprawnością intelektualną z zaburzeniami komunikacji językowej, z nadpobudliwością psychoruchową, po doświadczeniach traumatycznych). Dzieci są w edukacji domowej od roku. Uczą się same bądź z zaproszonymi przez opiekunów gośćmi. Bez stresu w szkole, bez oceniania, wiedząc, że mogą się mylić.

\* \* \*

## Pedagożka

Jest rok 2011, uczę się w gimnazjum integracyjnym. Edukacji integracyjnej doświadczam już od wielu lat, ponieważ jestem osobą z mózgowym porażeniem dziecięcym. W klasie uczy się około 20 osób, z czego 5 to osoby z niepełnosprawnościami. 4 osoby z niepełnosprawnością sprzężoną. Teoretycznie wszyscy uczymy się wspólnie. Takie jest założenie. Jednak w praktyce wygląda to zupełnie inaczej. Uczniowie z niepełnosprawnościami siedzą na końcu w rogu sali. Wszyscy obok siebie. Choć najczęściej grupa osób z niepełnosprawnością w ogóle nie jest obecna w tej samej sali, co pozostała część ich klasy – zajęcia odbywają się w czytelnii. Uczniowie z niepełnosprawnościami mają nauczycieli wspomagających, którzy zmieniają się na każdym przedmiocie. Pozostała część klasy ma zajęcia z nauczycielem wiodącym. Nauczyciele nie współpracują ze sobą, prowadzą oddzielne zajęcia. Jest jasno powiedziane: są oni i my. My – sprawni i oni – niepełnosprawni.

Mam spore szczęście, ponieważ jestem osobą z niepełnosprawnością niesprzężoną, nie doświadczam niepełnosprawności intelektualnej, poza tym w tej samej klasie uczy się moja siostra bliźniaczka. Teoretycznie jej obecność pomaga mi być częścią grupy osób bez niepełnosprawności. Jednak w konsekwencji nie mam kogoś, kto mógłby mi pomóc w nauce, ponieważ nauczyciel wspomagający wspiera tylko osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Jestem w lepszej sytuacji, ponieważ mam szansę być w grupie rówieśniczej, jednak osobą, która jest obciążona udzielaniem mi wsparcia, jest moja siostra bliźniaczka. W konsekwencji ja jako uczennica jestem pasywną uczestniczką oddziaływań edukacyjnych.

O edukacji włączającej uczę się na studiach. Nikt w latach mojej edukacji podstawowej i ponadpodstawowej nie zapoznał mnie z terminem „inkluzja”. W moim środowisku nauczyciele odpowiedzialni za wprowadzanie praktyk integracyjnych nie byli przygoto-

wani do pracy w nurcie edukacji włączającej. Moim zdaniem od przygotowania zawodowego nauczycieli, ich wiedzy oraz praktycznych doświadczeń zależy jakość kształcenia uczniów. Nie koncentruję się na „błędach” nauczycieli, lecz obserwuję ich działania oraz refleksyjnie podchodzę do doświadczeń jako uczestniczka procesów edukacyjnych.

\* \* \*

### Studentka pedagogiki specjalnej

W 2014 r. trafiaam do szpitala na prawie 6 miesięcy, to jest początek liceum. Przez pierwsze 2 miesiące jestem na oddziale z maluszkami. Czuję się wykluczona, co wzmagą pogarszające się samopoczucie. Trafiam do izolatki na kolejne 2 miesiące, może wchodzić do mnie tylko najbliższa rodzina i to tylko na chwilę. Pojawiają się stany depresyjne, zaburzenia lękowe. Części tego czasu nie pamiętam. Rozmawiam z psychologiem. Na tej jednej rozmowie się kończy. Mój stan się stabilizuje. Po kolejnym miesiącu, który spędzam z trzyletnią dziewczynką w sali, wychodzę. Boję się powrotu do szkoły, zaległości, poznawania koleżanek i kolegów z klasy, mojego zmienionego wyglądu. Ważę 45 kg, golę włosy, bo wypadają garściami. W szpitalu nie brałam udziału w zajęciach szkolnych. Program w tej placówce jest przewidziany dla uczniów z przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów.

\*

Semestr się kończy, mam egzaminy poprawkowe. Po wyjściu ze szpitala mój organizm nie potrafi bronić się przed infekcjami, mam słabą kondycję fizyczną i bardzo szybko się męczę. W szkole tracę przytomność. Lekarz zleca indywidualne nauczanie w domu. Dostaję orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego. Trudności są ze strony szkoły, która nigdy wcześniej nie miała ucznia z nauczaniem indywidualnym. Opór nauczycieli przed przyjeżdżaniem do domu, strach przed zarażeniem się ode mnie, chociaż to nie była choroba, którą mogłam im przekazać. Naukę domową zaczynam od nowego roku szkolnego. Nadrabiam zaległy semestr i jednocześnie realizuję program 2 klasy liceum. Bardzo mi się podoba, uczę się szybko. W tygodniu mam tylko 12 godzin lekcji, a program realizuję w zawrotnym tempie. Nauczycielom również podoba się ta forma. Testują na mnie nowe metody edukacyjne i sprawdziany. Sprawdzam kartkówki i prace innych uczniów. Jednak często odwołuję zajęcia z powodu złego samopoczucia.

\*

Początek studiów to skok na głęboką, nieznaną wodę. Wszystko jest nowe. 150 km od domu, obce miasto. Przez pół roku działałam na pełnych obrotach, zapominam o wszystkich dolegliwościach. Jednak doganiają mnie w drugim semestrze: stany depresyjne, zaburzenia lękowe.

\* \* \*

## Studentka pedagogiki specjalnej

Chłopiec z podstawówki – „dziwny” – to najlepsze i najmniej krzywdzące określenie, jakie znam. „Niegrzeczny”, „specyficzny”, „trudny” – żadna nauczycielka nie daje sobie rady z jego zachowaniami, a jest ich całkiem sporo. Od bardzo silnych wybuchów agresji, gdzie pojawia się bicie wszystkich dookoła, trzaskanie drzwiami, dotykanie nauczycielek, no cóż... po pupie. Widzę to. Pani nie zwraca mu uwagi, dopiero po kilku sekundach dyskretnie zabiera jego dłoń, ale chyba niewiele to daje, bo na następnej przerwie znowu to robi.

Nikt nam nie tłumaczy, dlaczego tak jest. Zastanawia mnie, czy same nauczycielki wiedzą, o co chodzi. Zmierzam najbardziej do odpowiedzi, że nie, bo w naszej podstawówce jest bardzo dużo dzieci z zachowaniami trudnymi. Może nawet podchodzącymi pod niedostosowanie społeczne? Trudno to stwierdzić, ale to przecież nie są tylko „niegrzeczne” osoby, a tak są przedstawiane.

\*

Studiuję pedagogikę specjalną. Zmienia to moje postrzeganie problemu niepełnosprawności o 180 stopni. Poznuję więcej osób z różnymi niepełnosprawnościami. W jakimś małym stopniu wchodzę w ten świat, zauważam więcej. Samo poznanie medycznej natury trudności to już przełom – koniec ze stereotypami! Oczywiście nie znaczy to, że jest tylko pięknie i cudownie. Nadal znajduje się wykładowca, któremu podczas zajęć online przeszkadza tłumacz PJM, osoby śmieją się, kiedy kolega z roku ze spektrum powie coś „dziwnego” albo mówi za wolno, bez emocji – jedna dziewczyna nawet go parodiowała, ale nie na jego oczach. Nadal dużo osób ma w głowie „kalekę” i „niedołęgę” – najgorzej chyba z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Tutaj studenci z mojego środowiska okazują mniej współczucia. Mam wrażenie, że panuje lekka „MY” i „ONI”, którym mamy pomagać. Próbuję tworzyć trochę inną perspektywę – „razem staramy się pomagać sobie nawzajem”.

\* \* \*

## Studentka pedagogiki specjalnej, lat 23

Mam praktyki pedagogiczne w szkole specjalnej w moim rodzinnym mieście. Jest to moje pierwsze doświadczenie dotyczące edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Pierwsza lekcja zakończona sukcesem. Podbiega do mnie Jaś: – Te zajęcia były super!!! Bardzo Panią lubię. – Przytula mnie i pyta: – Czy jutro też pani będzie prowadzić zajęcia? Wychowawczynie: – Jasiu, nie wolno się przytulać, przecież ci tłumaczyłam. Jest trudna sytuacja i musimy zachować dystans. Rozumiem, że chcesz podziękować w ten sposób pani Paulinie, ale postaraj się wyrazić swoje emocje w sposób słowny. Nie martw się, pani Paulina będzie z nami na lekcjach do końca tygodnia.



Reakcja Jasia wywołuje we mnie silne emocje. Czuję, że to jest zawód, który chcę wykonywać w przyszłości. Zasmuca mnie, że przez pandemię ogranicza się dzieciom możliwość wyrażania emocji. Być może taka forma podziękowania jest dla niego naturalna i prosta. Osoby ze spektrum autyzmu mogą odczuwać trudności w wyrażaniu emocji i komunikowaniu się. Widzę, że jest to też sposób, aby nauczyć Jasia, jak inaczej mógłby podziękować. Szukam pozytywów w tej całej sytuacji.

Wychowawczynie: – Gratuluję pani pomysłu na zajęcia. Chłopcy na pewno dużo zapamiętają. Jasiu bardzo lubi się przytulać, to nasza klasowa przylepa. Musimy jednak uważać, bo kwarantanna niestety miała bardzo zły wpływ na nasze dzieci. Widać bardzo duży regres, można powiedzieć, że zawalił im się wtedy świat. Kajtek najbardziej to odczuwa, pomimo że nie mówi na temat, wcześniej miał dobry kontakt z rówieśnikami. Opowiadał na przerwach o przystankach i trasach, jakie pokonują autobusy w mieście. Chłopcy się cieszyli. Teraz bardzo izoluje się od grupy i zamyka w swoim świecie.

Ja: – Tak, rozumiem. Niestety takie mamy czasy, trzeba uważać. To prawda, Kajtuś jako jedyny wycofuje się z grupy. Jednak jego talent do zapamiętania tych wszystkich autobusów, przystanków i godzin odjazdów jest niesamowity. Nasze miasto jest bardzo duże, a komunikacja bardzo rozbudowana. Sprawdziłam i wszystko, co opowiada, jest prawdziwe. Nie mogę w to uwierzyć, bo na lekcji matematyki ma trudności z policzeniem prostego działania, a na polskim z przepisaniem zdania z tablicy. Dając mu kartę, zapisze ją ulicami, przez jakie przejeżdża dany autobus i obliczy co do minuty rozkład jazdy. Może mogłabym przygotować na jutro zajęcia związane z autobusami, tak aby zaangażować wszystkich do współpracy?

Wychowawczynie: – Świetny pomysł, do zobaczenia jutro.

Zostały mi dzisiaj już ostatnie zajęcia i do domku. Teraz tylko gdzie jest ta sala z TUS-u, dobrze, że tylko będę obserwować. Fajnie, że terapia jest akurat dla Jasia. Mówimy o mimice twarzy i emocjach. Jasiu ma ćwiczenie, aby rozpoznać emocje osób z obrazka. W pewnym momencie pyta terapeutę: – Skąd mam wiedzieć, co ktoś myśli i czuje, skoro teraz wszyscy chodzą w maseczkach? W sklepie wydawało mi się, że wszyscy są na mnie źli, ale nie wiem, dlaczego?

\* \* \*

### Studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, lat 29

Ma ciepłe kolory i nie jest wielkim molochem. Malutka też nie jest, bo choć klasy są małe, w środku mieści się przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące oraz liceum ogólnokształcące dla dorosłych. Od kiedy pierwszy raz przekraczam próg Zespołu Szkół Specjalnych w Zagórzcu wraz z wychowawcą oddziałowym, dziwi mnie rzecz, która zapewne zdziwi niewielu. Na ścianie pod samym sufitem dostrzegam

dzwonek. Jego widoku i dźwięku nie doświadczyłam od dwóch lat, i jak sądziłam, już do końca swej edukacji go nie doświadczę. Jak się potem okazało, jego dźwięk nie był traumatycznym doświadczeniem, przeciwnie – dawał poczucie stabilności, powtarzalności, ram czasowych, dających bezpieczeństwo, które tutaj, jak nigdzie indziej, jest priorytetem.

\*

Małżeństwo o ptasim nazwisku uczy matematyki. Przedmiot ten od zawsze powodował we mnie strach, bowiem pomimo starań sprawia mi duży problem. W związku z takim postrzeganiem tego przedmiotu w podobny sposób postrzegałam nauczycieli, którzy go uczą. O ile Pan wywołuje podobne odczucia z powodu wyglądu i tego, że lubi, gdy mówi się do niego „profesorze” (co niejednokrotnie budzi mój sprzeciw i wyrażam to jasno i głośno), o tyle jego żona rodzi we mnie trochę inne odczucia. Jej niski wzrost i krótkie siwe włosy są przede mną odbierane jako swoista łagodność, co, jak się okazuje, zgadza się z faktycznym stanem rzeczy. Nadal oczywiście z samego faktu swej specjalizacji budzi we mnie lęk i dystans, jednak skraca go niejednokrotnie, dzięki czemu mój strach maleje. Jej cechą charakterystyczną jest styl mówienia do ucznia. Kiedy uczeń sygnalizuje problem z wykonaniem zadanego przez nią ćwiczenia, usłyszeć było można „Wstaję, podchodzę, pomagam, tłumaczę, liczę”. Jest to specyficzne, ale bardzo osobowe, budujące poczucie, że teraz Ty uczniu jesteś w centrum zainteresowania, że nie jesteś tylko numerem w dzienniku, że pomoc Tobie z zadaniem jest ważna. Kiedy zachodzi potrzeba, z różnych przyczyn, opuszczenia sali lekcyjnej, następuje coś, co jest dla mnie pozytywnym zaskoczeniem...

– Czy źle się czujesz? Czy mogę ci jakoś pomóc? Czy zadzwonić na oddział?

\*

Wszyscy przebywamy na stałe w całodobowych oddziałach szpitalnych Mazowieckiego Centrum Neuropsychiatrii. Oddziały różnią się od siebie specyfiką, rodzajem leczonych zaburzeń, wiekiem pacjentów. Wszystkich nas jednak łączą specjalne potrzeby kształcenia. Jesteśmy chorzy, zaburzeni psychicznie, uzależnieni, niektórzy mają dziecięce porażenie mózgowie, zespół Aspergera, stany lękowe, inni jeżdżą na wózkach, chodzą o kulach, lasce czy balkoniku. Jeszcze inni wymagają specjalistycznego sprzętu medycznego, psychoterapii, farmakoterapii i specjalnego podejścia. W związku z tym wszystkim w każdej sali znajduje się telefon, z którego poprzez wybranie numeru wewnętrznego dodzwonić się można do każdego miejsca w szpitalu, aby sprawnie w razie potrzeby wezwać pomoc. Budynek w pełni przystosowany jest do funkcjonowania osób z fizyczną niepełnosprawnością. Korytarze otulone są poręczami, jest winda, która zawsze funkcjonowała sprawnie, a wszystkie toalety mają udogodnienia. Możliwość wyjścia do toalety dla mnie ma również głębsze dno. Z powodu stanów lękowych, które męczą mnie z dużą intensywnością, niejednokrotnie potrzebuję przejść kilka kroków, odetchnąć, pobyć chwilę w samotności. W gimnazjum rejonowym było to nie do przyjęcia. Matematyczka z powodu mojej wady wzroku kazała siadać mi w pierwszej ławce z okularami na nosie.

Nie byłam lubiana w klasie i miałam problemy z samoakceptacją, więc sytuacja taka była dla mnie upokarzająca, bezpieczniej czułam się w ostatniej ławce pod ścianą, nie czując na sobie wzroku osób, którego tak bardzo unikałam. Kiedy w tej sytuacji dopadał mnie stan lękowy, 45 minut lekcji było agonią, która trwała tak długo, jakby nigdy miała się nie skończyć. Miałam wrażenie, że dwadzieścioro siedmioro innych uczniów kradnie moje balony z powietrzem, którym tak usilnie próbowałam miarowo oddychać. Poczucie duszenia się i tak spiętych mięśni nóg, że aż powodowały fizyczny ból, było nie do zniesienia. Jednak w tej szkole nie było od tego ucieczki. W przeciwieństwie rzecz jasna do szkoły specjalnej, gdzie spotykam się ze zrozumieniem dla mojego stanu psychofizycznego. Ważnym aspektem dla mnie w sytuacji lękowej jest porzucenie tradycyjnej pozycji ciała podczas lekcji. Na języku polskim, który to przedmiot prowadzi jedna z lepszych nauczycielek, jakie poznałam w życiu, mam możliwość wstania z drewnianego krzesła, stania pod ścianą czy przede wszystkim kucnięcia gdzieś w rogu – taka bowiem pozycja daje moim obolałym mięśniom ulgę i rozluźnienie, co sprzyja z kolei kojeniu psychicznych objawów lęku, takich jak spontaniczne myśli samobójcze, które tak często podczas lekcji, przede wszystkim w szkole masowej, zdawały się pojawiać znikąd. I chociaż w tym roku szkolnym nie otrzymuję promocji do następnej klasy, zyskuję jednak coś dużo bardziej cennego, niż ukończenie nauki w planowanym czasie. Zyskałam poczucie, że są miejsca, które dają ukojenie, że są słowa, które przynoszą ulgę, że istnieją nauczyciele, którzy dają poczucie bezpieczeństwa, oraz uczniowie, którzy cię akceptują.

\* \* \*

### Studentka pedagogiki specjalnej, 34 lata

Znam Anitę i jej córkę Malwinę. Od czasów przedszkolnych wiele razem przeszłyśmy. O wszystko dla dziecka z niepełnosprawnością trzeba walczyć. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością muszą dużo wiedzieć. Może powinny powstać takie studia albo chociaż kurs przygotowujący do „walki” z systemem?

\*

Malwina nie zawsze wraca ze szkoły wesoła, jednak zachęcona moimi opowieściami o komunikacji alternatywnej Anita poszła do dyrekcji i zapytała o możliwość sprawdzenia, jak Malwina zareagowałaby na tablet z oprogramowaniem „Mówik”. Reakcja szkoły obie nas zaskoczyła.

Dyrektor: – Oczywiście spróbować możemy. Mamy w szkole tablet z „Mówikiem”, ale nie działa w nim bateria. Trzeba poczekać tydzień, może dwa to dokupimy do niego ładowarkę i Malwina będzie mogła sprawdzić „Mówik”. Pani Anito, ale tak naprawdę to po co? Przecież ona świetnie sobie daje radę. Czego można od niej wymagać więcej? Malwina przecież miała już kilka zajęć z Makatonu, trochę języka migowego i niewiele one wniosły w jej rozwój.

Anita: – Bardzo zależy mi, żeby spróbować. To jest zupełnie inna metoda komunikacji. Myślę, że Malwinie może się spodobać.

Dyrektor: – Ja się zgadzam, ale wie Pani, że ten tablet jest taki nieporęczny. Jak ona będzie z nim chodziła? Musi Pani wiedzieć, że jeśli na przerwie ktoś ją popchnie i tablet upadnie i przestanie działać, to Pani będzie musiała za niego zapłacić. A to nie są tanie sprzęty. Rozumie Pani, że my nie możemy wziąć odpowiedzialności za używanie tabletu w szkole, to zbyt ryzykowne.

Anita: – Myślę, że nie będzie tak źle. Malwina jest spokojną dziewczynką, będzie dbała o swój tablet.

Dyrektor: – Muszę być z Panią szczerą, moim zdaniem te tablety to tak dzieci rozleniwiają, że już nawet słowa od niej Pani nie usłyszy, jak zacznie go używać. A przecież Malwinka mówi naprawdę dużo. Możecie się z nią komunikować. Czasami jest trudno zrozumieć, co ma na myśli, co chce powiedzieć, ale w większości sytuacji można ją zrozumieć. Chce Pani to wszystko stracić?

Anita: – Czytałam w internecie, że większość dzieci bardzo dobrze funkcjonuje korzystając z „Mówika”, że ich mowa się rozwija. Panie dyrektorze, czy Pan uważa, że lepiej dać sobie z tym spokój? Ja nie chcę, żeby Malwina przestała mówić, boję się.

Dyrektor: – Pani Anito, ja nie chcę Pani zniechęcać. Oczywiście, jeśli Pani bardzo chce, to możemy spróbować ten „Mówik” wprowadzać, ale musi być Pani świadoma, że przecież ona nie będzie rozmawiać z Wami nawet jak będzie miała tablet.

Anita: – Ja chętnie bym spróbowała. Słyszałam o nim wiele dobrego w internecie.

Dyrektor: – Ja mogę poprosić, żeby logopeda zaczęła z nią pracę, ale przecież zdaje sobie Pani sprawę, Pani Anito, że ona książek czytać nie będzie, zakupów sama nie zrobi. Nie chcę być brutalny, ale Malwina nigdy nie porozmawia z Wami swobodnie, nawet z „Mówikiem”, bo nie pozwala jej na to ograniczony słownik. Tego się nie da przeskoczyć.

## DYSKUSJA

Przedstawione narracje koncentrują się wokół doświadczeń związanych z edukacją, jak również spostrzeganiem niepełnosprawności w edukacji, podkreślając istotę postawy tzw. znaczących innych w relacjach z osobami z niepełnosprawnościami. Istotne jest, by środowisko edukacyjne odpowiadało na potrzeby podmiotów w procesie edukacji (Lejzerowicz, Podstawka, 2020). Zauważenie, dostosowanie oraz wsparcie osób otwartych na poszerzenie własnej wiedzy i umiejętności dotyczy większości uczestników procesów edukacyjno-rozwojowych (Gasik, Lejzerowicz, Mazurek, Patejuk-Mazurek, Pągowska,

Sipowicz, 2020; Głodkowska, 2014). Nie inaczej jest w przypadku autorek artykułu. Praca metodą autoetnograficzną była nowym doświadczeniem dla wielu z nas, niektóre z nas zachęciła do korzystania z tej metody w przyszłości, innym sprawiała trudność. „Praca nas tekstem nie należała do najłatwiejszych. Problemy pojawiły się już na samym początku, a mianowicie: Co mogę opisać? Jaką sytuację wybrać”. Innym trudności nie sprawiała. „Napisanie tekstu opartego na własnych doświadczeniach nie sprawiło mi trudności”. Metoda ta pozwala szczegółowo w bardzo naturalnej formie zgłębić poruszany temat (Polczyk, 2012). Pisanie w ten sposób umożliwiło skupienie się na wybranej sytuacji, zauważenie szczegółów, które mają ogromny wpływ na rozumienie, przeżycie jej i wyciągnięcie wniosków. Autorki doświadczyły nowych perspektyw istotnych dla pedagogicznego działania. Różnorodność badaczek daje możliwość poznania wielości perspektyw, co jest istotne przy poruszaniu tak ważnego i złożonego problemu.

W jednym z tekstów narracyjnych, w którym opisano doświadczenia rodzica dziecka z niepełnosprawnością, poruszona została kwestia niechęci szkoły do wprowadzania nowych rozwiązań w edukacji. Opisana postawa dyrektora nie powinna być reprezentowana w szkole. Zamiast wykazać się zainteresowaniem, próbuje zniechęcić rodzica. Podobny problem został opisany w artykule „What Is Special About Special Education for Students with Learning Disabilities?” (Vaughn, Linan-Thompson, 2003). Osoby ze specjalnymi potrzebami powinny jak najczęściej wykorzystywać dostępne pomoce. Porozumiewanie się jest podstawowym prawem człowieka, dlatego każdy sposób komunikacji międzyludzkiej jest ważny (Tetzchner, Martinsen, 2002).

Odniesienie się do problemów związanych z nauczaniem w czasie pandemii jest istotne w kontekście obecnej sytuacji w edukacji. Konieczność izolacji, zamknięcie szkół i zmiana dziennego systemu funkcjonowania był trudnym okresem dla wszystkich: nauczycieli i uczniów, a w szczególności dla uczniów ze spektrum autyzmu. W jednej z narracji wskazano na potrzebę indywidualnego podejścia w edukacji osób ze spektrum autyzmu, w szczególności w trakcie pandemii i nauczania zdalnego. Podobne spojrzenie na tę problematykę reprezentują autorzy pracy “Autism in Lockdown: Expert Tips and Insights on Coping with the Covid-19 Pandemic” (Grandin i in., 2020), jak również autorzy “Vulnerable and Forgotten: The Impact of the COVID-19 Pandemic on Autism Special Schools in England” (Crane i in., 2021). Eksperti udzielają porad rodzicom oraz nauczycielom, jak efektywnie wspierać rozwój uczniów w czasie pandemii i zapobiegać skutkom izolacji, proponując inkluzyjność w prowadzonych zajęciach. Na problemy we wsparciu uczniów z indywidualnymi potrzebami w edukacji zwracają również uwagę autorzy pracy “Back on Track: Guidance for schools and families on supporting pupils with SEND in response to Covid-19” (Roberts, Bradley, 2021). Podkreślają konieczność wsparcia w tej niecodziennej sytuacji w sferze emocjonalnej, relacji międzyludzkich, bezpieczeństwa tak uczniów, nauczycieli, jak i rodziców.

Włączanie jest istotne zarówno w nauczaniu stacjonarnym, jak i zdalnym. Edukacja włączająca to zagadnienie coraz częściej podejmowane w literaturze, choć bardzo powoli wprowadzane w praktyce szkolnej. W jednym z tekstów narracyjnych poruszono temat współpracy pomiędzy nauczycielem wspomagającym a nauczycielem wiodącym oraz wprowadzeniem inkluzji w szkołach. Między innymi wskazano na konsekwencje

braku świadomości tego, jak wpływa organizacja klasy, partycypacja w procesie edukacyjnym, projektowanie inkluzyjne (Kennette, Wilson, 2019; Kohler-Evans, Rutledge, Barnes, 2019). Badania dowodzą, iż postawa nauczycieli może wpływać na poziom inkluzji oraz wspomagać lub utrudniać rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Padeliadu, Lampropoulou, 1997; Lejzerowicz, 2016). Istotne jest tworzenie środowiska wspierającego niezależność, samodzielność osoby z niepełnosprawnością, jednocześnie umożliwiającego rozwój nauczyciela (Lejzerowicz, Podstawka, 2020).

Poziom edukacji uczniów w szkołach ogólnodostępnych na temat funkcjonowania osób z zaburzeniami rozwojowymi jest niski. Konsekwencją są stereotypy i niezrozumienie potrzeb drugiego człowieka. Integracja między uczniami nie powinna tylko opierać się na poprawie samopoczucia osób z niepełnosprawnością w środowisku rówieśniczym, ale powinna zawierać także program skierowany do uczniów sprawnych, aby poszerzyć ich wiedzę na temat niepełnosprawności. Zwrócenie uwagi na mocne i słabe strony każdego człowieka pozwala na zauważenie różnorodności, co wpływa na poziom akceptacji, a także ograniczenie pojawienia się stereotypów w przyszłości (Kirschner, 2015; Liebowitz, 2015).

Temat ten poruszany jest w badaniach także przez Dorotę Chemicz, która pisze o zmianie podejścia do osób z niepełnosprawnością przez edukację. Projekty edukacyjne są efektywną metodą zwiększania świadomości na temat niepełnosprawności uczniów już w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Istotnym elementem inkluzji edukacyjnej jest przygotowanie środowiska (Chemicz, 2018). W tekstach autonarracyjnych również wybrzmiała problematyka postrzegania osoby z niepełnosprawnością, problem przygotowania klasy do włączenia osoby do grupy rówieśniczej czy też pomocy przy dostosowaniu przestrzeni edukacyjnej dla osoby z niepełnosprawnością.

Do grupy osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych należą również uczniowie z chorobą przewlekłą. Istnieją rozwiązania systemowe kierowane do takich uczniów: nauczanie indywidualne, szkoły przyszpitalne czy klasy terapeutyczne, które umożliwiają kontynuację nauki, ukończenie liceum oraz podejście do matury. Jednakże długotrwałe nauczanie indywidualne może pogłębić trudności w funkcjonowaniu ucznia w grupie społecznej. Warto pamiętać, że uczniom przysługują zajęcia rewalidacyjne, zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego i inne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co pomaga zmniejszyć konsekwencje izolacji od grupy rówieśniczej. Ważne jest, by w czasie długotrwałej choroby, wyłączenia ucznia z życia szkolnego, społecznego, zmiany trybu nauczania, zatroszczyć się o wszystkie potrzeby młodego człowieka a nie tylko te, które są najjaskrawiej widoczne. Nauczyciele powinni być wyczuleni na dodatkowe trudności takich uczniów. Rodzaj wsparcia dobierany jest w zależności od specyfiki konkretnego przypadku. Badania wskazują jednak, że największą trudnością uczniów z chorobą przewlekłą jest wykluczenie rówieśnicze i często brak empatii ze strony kadry nauczycielskiej (Domagała-Zyśk, 2012; Reimann, 2018). Istotne jest zatem edukowanie na temat specjalnych potrzebach ucznia i możliwościach wsparcia zarówno przez grupy rówieśnicze, jak i kadre nauczycielską.

W swych narracjach autorki wskazują na korzyści z dostosowania procesu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb uczniów, m.in. w edukacji domowej. Nie zawsze szkoła stanowi odpowiednie środowisko do poszerzania wiedzy oraz zdobywania doświadczeń.



Przestrzeń edukacyjna wpływa na proces uczenia się, może ułatwić lub utrudnić zdobywanie wiedzy i rozwój ucznia. Stąd czasami rodzice podejmują decyzje o przejściu do edukacji domowej, gdzie w bezpiecznym środowisku, we własnym tempie, ze wspierającą osobą, dzieci mogą same funkcjonować na miarę swoich możliwości (Cook, Bennett, Lane, Mataras, 2013).

## WNIOSKI

Doświadczenia autorek artykułu pokazują, że jest kilka kluczowych czynników, które mają wpływ na sposób postrzegania osoby z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym. Bardzo ważną rolę w tym procesie spełnia nauczyciel. Otwartość na nowe i chęć poszerzania horyzontów myślowych w zakresie patrzenia na niepełnosprawność powinna cechować pedagogów, którym przyjdzie pracować z dziećmi z niepełnosprawnością i których podejście do uczniów będzie przekładało się na ich dalsze życie.

Środowisko, w jakim dziecko ma przebywać, musi być mu przychylne, a do tego potrzebna jest akceptacja i zaprzestanie powtarzania krzywdzących stereotypów, które przez lata zadomowiły się w umysłach ludzi, a które negatywnie wpływają na odbiór dzieci z niepełnosprawnością w szkole.

Nauczyciel wprowadza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich rówieśników w dorosłe życie. Pozwala dojrzewać własnym poglądom, postępowaniu, przechodząc od dziecięcej otwartości na otaczający świat, przez bunt okresu dojrzewania aż do dorosłej akceptacji i wyrozumiałości oraz chęci wspierania innych osób w trudnościach. Dzieci nie mają uprzedzeń i rzadko zdarza się, że zwracają uwagę na oznaki niepełnosprawności, które mają ich rówieśnicy. Nie mają wiedzy, w jaki sposób dana osoba funkcjonuje i przez to mogą powstawać trudne sytuacje wychowawcze, dlatego nauczyciel musi zadbać o poziom wiedzy uczniów na temat niepełnosprawności, z jaką mierzą się ich koledzy z klasy i szkolnego korytarza. Dzięki temu dzieci mogą z akceptacją i zrozumieniem podchodzić do kolegów i koleżanek i dawać im wsparcie lub ignorować zachowania, które są związane z ich niepełnosprawnością.

Pedagog przez rozwój, dalszą edukację oraz poszerzanie własnego doświadczenia daje możliwość do rozwijania potencjału całej grupy, inkluzję, która potrzebna jest w każdej szkole.

Inkluzja nie powinna stanowić obowiązku, ale być czymś naturalnym, co pojawia się wraz z wejściem przez osobę z trudnościami do danego środowiska. Trzeba dążyć do osiągnięcia stanu, w którym osoba będzie postrzegana przez to, jaka jest, a nie, jaką ma niepełnosprawność. To właśnie szkoła powinna być tym miejscem, gdzie zaczyna się włączanie do życia rówieśników z różnymi potrzebami, aby w późniejszych etapach potrafili razem żyć. Trudno jest zmieniać zachowania innych, nie każdy jest gotowy na inkluzję, wychowanie też tego nie ułatwia, gdyż żyjemy otoczeni stereotypami. Jednak warto dawać przykłady dobrych praktyk.

Współtworzenie artykułu dało nam możliwość poznania procesu badawczego. Praca w zespole pozwoliła rozwinąć umiejętność współpracy. Jedną z autorek wypowiedziała

się na ten temat w następujący sposób: „Spotkałam wiele silnych osobowości badaczek, z którymi trzeba było dojść do kompromisów i wypracować wspólną ścieżkę działania”. Inna autorka podzieliła się swoim doświadczeniem w następujący sposób: „Praca nad tym artykułem pokazała mi, że wszystko jest do opracowania i zrobienia, nie musimy robić tego sami. Wręcz należy korzystać z zasobów innych osób, bo to nas kształci i pozwala spojrzeć na problem z innej strony”.



## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. (2014). Autoetnografia analityczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 144–167.
- Cervinkova, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137.
- Cervinkova, H. (red.) (2008). *Animatorzy społeczni na rzecz osób niepełnosprawnych: Animacja środowiska na pograniczu*. Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego.
- Cervinkova, H., Gołębnik, B. (red.) (2010). *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Chang, H. (2007). *Autoethnography as methods*. Left Coast Press.
- Chimicz, D. (2017). Postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez uczniów szkoły podstawowej. Przemiany w rezultacie oddziaływań edukacyjnych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 149. <https://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.2.149>
- Collins, P., Gallinat, A. (red.) (2010). *The Ethnographic Self as Resource. Writing Memory and Experience into Ethnograph*. Berghahn Books.
- Cook, K.B., Bennett, K.E., Lane, J.D., Mataras, T.K. (2013). Beyond the brick walls: Home-schooling students with special needs. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, 32(2), 98–111.
- Crane, L., Adu, F., Arocas, F., Carli, R., Eccles, S., Harris, S., Jardine, J., Phillips, C., Piper, S., Santi, L., Sartin, M., Shepherd, C., Sternstein, K., Taylor, G., Wright, A. (2021). Vulnerable and Forgotten: The Impact of the COVID-19 Pandemic on Autism Special Schools in England. *Frontiers in Education*, 6, 1–6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.629203>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(19), 181–194.
- Domagała-Zyśk, E. (2012). Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 111–126). Wydawnictwo KUL.
- Ellis, C., Bochner, A.P. (2006). Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429–449.
- Gajdzica, Z. (2013). O roli i pozycji badacza w badaniach rzeczywistości szkoły specjalnej i integracyjnej. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 3, 9–18.
- Gajdzica, Z. (2016). Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego. *Niepełnosprawność, Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 22, 37–46.
- Gasik, J., Lejzerowicz, M., Mazurek, A., Patejuk-Mazurek, I., Pągowska, M., Sipowicz, K. (2020). Autorstwo życia uczniów z niepełnosprawnościami – od teorii do praktyki pedagogicznej. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna* (s. 115–137) Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Głodkowska, J. (2014). Podmiotowość a doświadczenie zależności przez osoby z niepełnosprawnością – normalizacja jako narzędzie ideowe rehabilitacji podmiotowej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3, 87–106.

- Grandin, T., Kranowitz, C., Stock, C., Attwood, T. (2020). *Autism in lockdown: Expert tips and insights on coping with the COVID-19 pandemic*. Future Horizons Inc.
- Gustavsson, A., Zakrzewska-Manterys, E. (1997). *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Wydawnictwo „Żak”.
- Hartas, D. (2010). *Educational Research and Inquiry: Qualitative and Quantitative Approaches*. Continuum.
- Kirschner, S. (2015). Inclusive Classroom. W: W.G. Scarlett (red.), *Sage Encyclopedia of Classroom Management* (s. 403–407). Sage.
- Lejzerowicz, M. (2016). Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji. *Forum Oświatowe*, 28(1), 133–157.
- Lejzerowicz, M., Podstawka, K. (2020). Autorstwo własnego życia studenta z niepełnosprawnością a doświadczenia edukacyjne i społeczne. W: J. Niedbalski, M. Raćław, D. Żuchowska-Skiba, G. Całek (red.), *Przestrzenie (nie)pełnosprawności. Studia nad niepełnosprawnością z perspektywy młodych badaczy* (s. 49–72). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lewin, K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Cervinkova, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 5–18). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Liebowitz, C. (2015). *I am disabled: On identity-first versus people-first language*. <https://thebodyisnotanapology.com/magazine/i-am-disabled-on-identity-first-versus-people-first-language/>
- Padeliadu, S., Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173–183. <https://doi.org/10.1080/0885625970120301>
- Phillips, D.K., Carr, K. (2010). *Becoming a Teacher through Action Research: Process, Context, and Self-Study* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861776>
- Polczyk, P. (2012). Autoetnografia jako możliwa metoda badawcza. *Forum Oświatowe*, 2(47), 175–182.
- Prysak, D. (2016). Doświadczenie sytuacji trudnych na przykładzie prowadzenia badań w działaniu. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 23(2), 145–160.
- Reimann, M. (2018). Opowiadanie niepełnosprawności. Esej autoetnograficzny. *Studia de Cultura. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 10(1), 30–37.
- Roberts, A., Bradley, K. (2021). *Back on Track: Guidance for schools and families on supporting pupils with SEND in response to Covid-19*. <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/ucl-centre-inclusive-education>
- Tetzchner, S. von, Martinsen, H. (2002). *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Stowarzyszenie „Mówić bez Słów”.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Learning Disabilities?. *The Journal of Special Education*, 37(3), 140–147.
- Wolcott, H.F. (2008). *Ethnography: A Way of Seeing*. AltaMira Press.
- Yadin, A., Or-Bach, R. (2010). The Importance of Emphasizing Individual Learning in the “Collaborative Learning Era”. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 185–194.