

Magda Lejzerowicz  
Katarzyna Podstawka  
Akademia Pedagogiki Specjalnej

## Rozwijanie autorstwa własnego życia studenta z niepełnosprawnością w relacjach społecznych

**Wprowadzenie.** Osoby z niepełnosprawnością często nie są traktowane podmiotowo w relacjach z innymi ludźmi, w konsekwencji trudniej im zdobyć świadomość wpływu na własne życie. Paternalistyczne podejście do osób z niepełnosprawnością utrudnia, a czasem uniemożliwia stanie się osoby z niepełnosprawnością równoprawnym partnerem w relacjach.

**Cel.** Celem badań jest wykazanie znaczenia relacji społecznych na budowanie autorstwa własnego życia studenta z niepełnosprawnością. Dodatkowo poddano analizie relacje osób z niepełnosprawnością ze znaczącymi Innymi (rodzice, nauczyciele, terapeuci).

**Materiał i metody.** W badaniach zastosowano metodologię współuczestniczących badań w działaniu rozwijaną przez Borda [2010], Hartas [2010], Kalmbach-Philips, Carr [2010], na gruncie polskim Czerepaniak-Walczak [2014], Gustavssona, Zakrzewską-Manterys [1997], Cervinková, Gołębiak [2010], Cervinková [2008; 2013], Gajdź [2013; 2016], Prysak [2016], wykorzystano metodę autoetnograficzną [Geertz 2005; Wolcott 2008; Chang 2007; Anderson 2014; Collins, Gallinat 2010; Ellis, Bochner 2006].

**Wyniki.** Analiza relacji osoba z niepełnosprawnością – znaczący Inny, pozwala na dostrzeżenie różnorodności w relacjach międzyludzkich. Analizy dowodzą, że paternalistyczne podejście do osób z niepełnosprawnością prowadzi do zależności od innych, konieczności podporządkowania się.

**Wnioski.** Analiza wyników badań wykazała, że poziom inkluzji studentki z niepełnosprawnością w środowisku akademickim nie jest wysoki. Biografia osoby z niepełnosprawnością wskazuje na niepowtarzalność ścieżek życia i trudność w utworzeniu typowego obrazu studenta/ki z niepełnosprawnością. Sprawczość i uczestnictwo w życiu społecznym osoby z niepełnosprawnością stanowi możliwy punkt wyjścia analiz dotyczących systemu wsparcia i inkluzji. Autorstwo własnego życia umożliwia zauważenie wpływu na własną sytuację życiową oraz wpływu znaczących Innych.

**Słowa kluczowe:** autorstwo własnego życia, podmiotowość, osoba z niepełnosprawnością

## Developing authorship of own's life of a student with disability in social relationships

**Introduction.** People with disabilities are often not treated subjectively in relationships with other people, as a consequence, it is more difficult for them to gain awareness of their impact on their lives. A paternalistic approach to people with disabilities makes difficult and sometimes prevents people with disabilities to become an equal partners in relationships.

**Aim.** The purpose of the article is to demonstrate the impact of social relations on building the authorship of life student's with disability. Additionally, the relationship of people with disabilities and significant Others (parents, teachers, therapists) were examined.

**Materials and Methods.** The research used the methodology of the participating research in action developed by Borda [2010], Hartas [2010], Kalmbach-Philips, Carr [2010], in Poland Czerepaniak-Walczak [2014], Gustavsson, Zakrzewska-Manterys [1997], Cervinkova, Gołębiak [2010], Cervinkova [2008; 2013], Gajdzica [2013; 2016], Prysak [2016], the autoethnographic method was used [Geertz 2005; Wolcott 2008; Chang 2007; Anderson 2014; Collins, Gallinat 2010; Ellis, Bochner 2006].

**Results.** Analysis of the relationship of a person with disability and a significant Other, allows noticing diversity in interpersonal relationships. Analyses show that a paternalistic approach to people with disabilities leads to dependence on others, the need to comply.

**Conclusions.** Analysis of research results has shown that the level of inclusion of student with disabilities in the academic community is low. Biography of person with disability points to the uniqueness of life paths and the difficulty of creating a typical image of a student with a disability. The agency and social participation of person with disability is a possible starting point for analysis of the support and inclusion system. Authorship of own's life allows to notice the impact on your own life situation and the impact of significant Other.

**Keywords:** authorship of own's life, subjectivity, person with disability

## Wprowadzenie

Prawo do edukacji jest jednym z gwarantowanych w Konstytucji Rzeczypospolitej Polski, jak również w dokumentach międzynarodowych, m.in. w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Jednakże realizacja tego prawa przez osoby z niepełnosprawnością jest często ograniczona. Kształcenie na poziomie wyższym umożliwia nabycie umiejętności i kompetencji potrzebnych do wykonywania określonej pracy, a co równie ważne pozwala na rozwijanie poczucia własnej wartości, aktywność towarzyską i społeczną.

Projektowanie polityki, nauki czy praktyk uniwersyteckich powinno odbywać się w oparciu o społeczny model niepełnosprawności. W społecznym modelu podejścia do niepełnosprawności człowiek jest postrzegany jako podmiot, osoba, członek społeczności. Jest to podejście oparte na poszanowaniu praw człowieka, niepełnosprawność nie jest pojmowana jako cecha definiująca. Sprawczość sytuowana jest w tym modelu po stronie osoby z niepełnosprawnością. Problem niepełnosprawności jest traktowany jako problem barier w relacjach ze środowiskiem. Na bariery stworzone przez społeczeństwo osoby z niepełnosprawnościami mogą natknąć się we wszystkich obszarach funkcjonowania. Potrzebne są zmiany społeczne połączone z alternatywnymi formami wsparcia. Społeczeństwo ma obowiązek stworzyć środowisko umożliwiające pełne uczestnictwo osób z niepełnosprawnościami we wszystkich obszarach [Shakespeare, Watson 2002; Schlesinger 2013; Anastasiou, Kauffman 2013].

Wyróżnia się również model medyczny, który opiera się na spostrzeganiu osoby z niepełnosprawnością jako „obiektu” do naprawy poprzez działania me-

dyczne i/lub rehabilitacyjne. W tym modelu uwaga skupiona jest na deficytach i problemach jednostki [WHO 2001]. Fakt bycia osobą z niepełnosprawnością jest cechą negatywną, która przysługuje osobie. Usuwaniem problemów związanych z niepełnosprawnością zajmują się specjaliści. Podejście do osoby z niepełnosprawnością jest uprzedmiotawiające [Barnes, Mercer 2008].

Współcześnie coraz większe znaczenie przypisuje się modelowi biopsychospołecznemu, w którym niepełnosprawność jest ujmowana jako proces złożony, dynamiczny i zmienny w czasie. W modelu tym bierze się pod uwagę wszystkie aspekty doświadczania niepełnosprawności – cielesny, psychiczny, kulturowy, społeczny, polityczny, nie umiejscawiając istoty zjawiska wyłącznie w sferze biologicznej czy społecznej. Podkreśla się rolę czynników kontekstowych, czyli środowiskowych i osobowych oraz zakres inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnościami [WHO 2009].

Stawanie się osoby z niepełnosprawnością autorem/podmiotem to proces, który odbywa się w relacjach z innymi. To proces, na który składa się wiele doświadczeń z życia człowieka tak pozytywnych, jak i negatywnych, w środowisku społecznym akceptującym, jak i stygmatyzującym, czy wykluczającym, w sytuacjach wsparcia, ale również odrzucenia i izolacji [Piotrowski 2010]. Stawanie się podmiotem, budowanie tożsamości to proces trwający całe życie, którego podstawą jest korzystanie z własnej autonomii, troska o bycie autorem [Obuchowski 2000; 2009; Straś-Romanowska 2010]. Tworzenie się tożsamości ma charakter transakcyjny, zachodzi w interakcjach społecznych. Istotne dla budowania Ja są środowiska najbliższe człowiekowi, czyli rodzina, szkoła, ośrodek rehabilitacyjny [Wehmeyer 2013]. Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością opiera się na poczuciu podmiotowości, dobrostanu, bycia niezależnym, realizacji zadań rozwojowych, umiejętności korzystania ze wsparcia społecznego [Błachnio 2011; Głodkowska 2015].

Celem badań jest wykazanie znaczenia relacji z innymi, w szczególności znaczącymi Innymi w rozwijaniu autorstwa własnego życia studenta z niepełnosprawnością, czyli stawaniu się osobą sprawczą, autonomiczną, samodzielną, podmiotem.

## Metodyka badań

Eksploracja tak złożonego problemu badawczego, jakim jest rozwijanie autorstwa własnego życia osoby z niepełnosprawnością wymaga przyjęcia perspektywy metodologicznej współuczestniczących badań w działaniu [Borda 2010; Hartas 2010; Kalmbach-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 współpracowników, nie zawłaszczając pozycji badacza, dekonstruując granicę pomiędzy badaczem a badanym. Student z niepełnosprawnością jest jednocześnie podmiotem i przedmiotem działań, jak i oddziaływań społecznych. Poznanie doświadczeń studentki z niepełnosprawnością może stanowić punkt wyjścia do zmian w postrzeganiu autorstwa życia osób z niepełnosprawnością, jak i możliwości tworzenia i wzmacniania autonomii. Studentka z niepełnosprawnością w prezentowanym artykule jest zaangażowaną współbadaczką, współautorką.

Autoetnografię rozumiemy jako proces autonarracji, w którym narrator dokonuje autorefleksji, opisując i analizując własne doświadczenia w określonym kontekście społecznym, w jakim się pojawiły. Historia jednej z autorek-badaczki z niepełnosprawnością staje się istotna w poznawaniu świata społecznego studentów z niepełnosprawnością.

Jesteśmy pedagogkami. W ramach Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie eksplorujemy problem niepełnosprawności z perspektywy interdyscyplinarnej. Prowadzimy uczestniczące badania w działaniu z osobami z niepełnosprawnością oraz studentami Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością dotyczące niepełnosprawności, podmiotowości, autorstwa własnego życia, dostępności. Tworzymy zespoły badawcze, w których wspólnie realizujemy projekty, spotykamy się, dzielimy doświadczeniami i przemyśleniami. Współpracujemy tak na gruncie badawczym, jak i dydaktycznym. Tekst autonarracji Katarzyny Podstawki został oznaczony kursywą, pozostałe fragmenty powstały we współpracy obu autorek: Magdy Lejzerowicz i Katarzyny Podstawki.

## Autonarracja

*Jestem studentką Interdyscyplinarnych studiów nad niepełnosprawnością, absolwentką studiów nauczycielskich Edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Jestem członkinią wielu grup społecznych, jedną z nich jest grupa osób z niepełnosprawnościami. Spostrzegam swoje życie jako bogaty proces zdobywania doświadczeń. Wartością, która wpływa na moją jakość doświadczania świata, a co za tym idzie samej siebie w tym świecie, jest Mózgowe Porażenie Dziecięce, którego częścią jest wada wymowy. Jestem również adeptką treningu Metody Feldenkraisa. Zdecydowanie Metoda Feldenkraisa kształtuje moją edukację. Zdobytam umiejętność uważnej obserwacji procesów uczenia się, a co za tym idzie, mam poczucie większych kompetencji w autorskim tworzeniu własnego życia [Feldenkraisa 2012].*

Uważne uczenie się, refleksja nad własnym procesem uczenia się, podawanie w wątpliwość utartych schematów myślenia i działania, popelnianie błędów, przyjmowanie tymczasowych rozwiązań, poszukiwanie rozwiązań w procesie pozwala na zaangażowanie się w proces badawczy, umożliwia nakładanie się myślenia i aktywności, prowadząc do odkrywania nowych form aktywności pedagogicznej [Zbróg 2014; 2017; Boyd 2014].

*Podzielię się refleksją na temat doświadczenia zdawania egzaminu. Z góry założyłam, że egzamin z metodyki edukacji matematycznej będzie porażką. Wykładowczyni dała do wykonania około 6 zadań. Usiadłam w studenckiej ławce z umysłem dziewczynki, która siadała zawsze do szkolnej ławki z założeniem, że nic z tego nie będzie, że tak w zasadzie to poproszę 3 i sobie wyjdę. Zaliczenie w trakcie zajęć studenckich poszło mi słabo. Podczas indywidualnego omawiania pracy pojawił się pomysł, że bym wykonała te zadania w domu. Nie wpłynęło to na moją ocenę, ale sprawdzę, co może wpływać na moje podejście do zadań matematycznych. Usiadłam, więc do biurka w moim studenckim pokoju i zaczęłam robić zadania, tak po prostu, z ciekawości. Po zrobieniu zadań matematycznych i przeczytaniu zadanych tekstów o grach planszowych, które pokazywały, jak ważne jest kształtowanie ciekawości, otwartości na różne niespodziewane sytuacje, ale również mierzenie się z ewentualnymi porażkami. Poszłam na rozmowę, by dokończyć proces zaliczenia przedmiotu. W zasadzie ta rozmowa była bardzo wartościowym spotkaniem, przestrzeni do wymiany refleksji na temat procesu uczenia się matematyki. Pamiętam, że w którejś z naszych rozmów wykładowczyni nawiązała do jednego z zaproponowanych przez nią zadań, które polegało na wycięciu elementów. Powiedziała, że gdyby była to lekcja w szkole podstawowej jej zadaniem byłoby przygotować dla mnie wycięte wcześniej elementy. Z uśmiechem odpowiedziałam, że może i tak, ale właśnie dzięki temu, że tego nie zrobiła miałam okazję refleksyjnie podejść do problemu: dlaczego będąc nauczycielem matematyki warto jest wycinać elementy i czy na pewno zawsze jest to konieczne?*

Osoba z niepełnosprawnością jako autor własnego życia w procesie edukacji powinna być przygotowywana do kształtowania kompetencji bycia współautorem sytuacji edukacyjnej, dbania o własne potrzeby w zakresie dostosowywania procesu uczenia się. Relacja autorki z osobą prowadzącą zajęcia jest przykładem

relacji ze znaczącym Innym, wpływającym na stawanie się podmiotem. Poprzez dialog i otwartość wykładowczyni stworzyła przestrzeń do doświadczania potrzeb edukacyjnych studentki, a następnie wprowadzenia, wypracowanych wspólnie, dostosowań wzbogacających doświadczenie i poszerzenie wiedzy podmiotów w relacji.

Wielu badaczy postrzega edukację jako rodzaj wsparcia, które może poprawić funkcjonowanie człowieka poprzez zwiększenie zdolności działania w różnorodnych środowiskach [Wehmeyer 2014; Głodkowska 2015; Lejzerowicz 2018]. Osoby z niepełnosprawnością w rodzinie, szkole, na uczelni, w pracy, podobnie jak osoby bez niepełnosprawności mają różne potrzeby, różne obszary wymagające wsparcia, stąd też konieczność indywidualnych dostosowań. To osoba z niepełnosprawnością decyduje, jest odpowiedzialna za wsparcie, jakiego potrzebuje.

*Gdzie w całej tej historii mieści się autorstwo własnego życia? Moim zdaniem mieści się ono w refleksyjnym podejściu do procesu uczenia się, świadomości wpływu nauczyciela na ucznia oraz ucznia na nauczyciela. Według mnie, jeśli skorzystamy z przestrzeni otwartej na refleksję możemy wykorzystać każdą sytuację jako kształcące nas doświadczenie.*

„Podmiotowość w relacjach i podmiotowe traktowanie powinny wypełniać przestrzeń życia osób z niepełnosprawnością, powinny być normą postępowania nie tylko w sytuacjach profesjonalnego wsparcia, lecz także w społecznych sytuacjach nieformalnych” [Głodkowska 2014: 98]. Jednakże, jak podkreślają Potulicka i Rutkowiak [2010], relacje między ludźmi we współczesnym społeczeństwie charakteryzuje podejście instrumentalne. Osoby niemogące realizować neoliberalnych idei pozostają na marginesie, są izolowane i wykluczane.

*Moje mniej rozwinięte umiejętności matematyczne, jak mogłabym je określić, mogą stać się atutem. Dzięki koncentracji na tym, jak mogę wykorzystać napotkane problemy, mam realną szansę, że będę mogła komuś uważnie towarzyszyć w procesie uczenia się matematyki lub innego przedmiotu. Od tamtej pory, a może nawet wcześniej, pozwalam sobie na doświadczanie przestrzeni wokół mnie, interpretując ją jako kształtującą mnie okazję do autorskiego podejścia do własnego życia.*

We współczesnym modelu kształcenia to uczeń czy student jest podmiotem realizującym własne cele, wybranymi przez siebie metodami dążąc do zdobywania wiedzy. Zadaniem nauczyciela przestaje być przekazywanie wiedzy, a staje się towarzyszenie w procesie uczenia się, wspólnego konstruowania wiedzy w relacji uczeń/student – nauczyciel [Garbula-Orzechowska, Kowalik-Olubińska 2010; Skrzetuska 2012; 2019; Stunell 2020; Freire, Pipa, Aguiar, Silva, Moreira 2019].

Takie podejście może być alternatywą dla dominującego systemu edukacji: „nauczyciele i studenci biorący aktywny udział w procesie nauczania i uczenia się, rozumianego jako praxis – krytyczna refleksja o świecie i działanie na rzecz jego

zmiany. (...) humanizujące nauczanie poprzez edukację ku krytycznej świadomości i działaniu [Cervinkova 2013: 234].

*Autorstwo własnego życia jest związane z wieloma aspektami. Prawdopodobnie każdy z nas zwraca uwagę na pewne aspekty bardziej, a na inne mniej. Jedna osoba skupia się na autorstwie życia zawodowego, druga na życiu rodzinnym, a kolejna na jeszcze jakimś innym. Jednak wszystkie aspekty są związane z relacjami, głównie z innymi ludźmi, ale również z sobą samym. Myśląc o relacjach, myślę o pewności siebie, o tym, jak się kształtuje i jakiego wsparcia potrzebujemy, aby zacząć autorskie tworzenie własnego życia. Podczas kształtowania się mojej drogi zawodowej mam okazje obserwować i uczestniczyć w wielu zajęciach prowadzonych z osobami z niepełnosprawnością. Jednym z takich doświadczeń były zajęcia integracji sensorycznej. Na zajęcia przyszedł kilkuletni człowiek zafascynowany robotami. Wszystko, co brał w ręce stawało się robotami: przedmioty, proponowane zabawy, czy też sposób komunikacji, którym młody robotomilśniak się posługiwał. Chłopiec oprócz swoich pasji miał cechę w postaci Zespołu Aspergera. Sala do integracji sensorycznej była pełna „robotów”. Młody człowiek szybko, sprawnie i z nie-małą fascynacją je znajdował. Choć nigdy nie byłam fanką robotyki to jego proces poznawania świata wydawał mi się fascynujący. Pamiętam, że chłopiec był bardzo ruchliwy, większość jego aktywności była „obdarzona” oceną, pretensjami oraz przede wszystkim zakazem robotowania. Patrzyłam na to z dużym smutkiem. Zdając sobie sprawę, że w wielu gabinetach terapeutycznych autorskie życie osób z Zespołem Aspergera, spektrum autyzmu czy z inną niepełnosprawnością jest deprecjonowane. Terapeutka pracująca z chłopcem zaproponowała mu pożegnanie w ruchu mówiąc: „to jak mi powiesz dziś do widzenia ciałem?”. Chłopiec odpowiedział jakimś małym ruchem i usłyszał „tylko tyle?”. Po czym zaczął poprawiać swoją wizję, tak, by odpowiadała terapeutce. Te zajęcia obfitowały w komunikaty podporządkowania się komuś, kto nie jest zainteresowany współpracą, wspólnym odkrywaniem świata. W którymś momencie terapeutka wyszła z sali mówiąc do chłopca „siedz tu na materacu, zaraz wracam”. Na co chłopiec autorsko podszedł do zadania i chwytając jeden z masażerów zaczął jeździć nim po sali udając, że to świetny robot. Patrzyłam na niego z dużą ciekawością, aż w końcu, również z ciekawości, co się stanie, powiedziałam: „Jestem bardzo ciekawa, jak twój robot jeździ po materacu”. Chłopiec lekko zdziwiony zaczął jeździć, jak to się mówi, wyczesanym robotem po materacu. Myślę, że w tworzeniu przestrzeni terapeutycznej/edukacyjnej dla dziecka warto budować w nim poczucie szacunku do wizji jego własnego życia.*

W kontekście opisywanej sytuacji warto zastanowić się: w jaki sposób młody człowiek ma z chęcią podejmować wysiłek terapeutyczny/edukacyjny? Komunikacja stanowi podstawę w relacjach międzyludzkich, zarówno wśród osób z niepełnosprawnościami, jak i osób bez niepełnosprawności. Dlatego istotne jest tworzenie przestrzeni, która pomoże zdobywać pozytywne doświadczenia oraz wzbogaci zarówno pacjenta, jak i terapeutę, pozwoli na budowanie świadomości w obszarze tworzenia warunków autorskiego życia osób z niepełnosprawnościami. Doświadczenia w relacjach terapeutycznych czy szkolnych wywierają istotny wpływ na rozwój dziecka. Doświadczenia pozytywne mobilizują i motywują, doświadczenia negatywne prowadzą do zaniechania działań, demotywią,

natomiast trudności znacznie przekraczające możliwości człowieka mogą go zalać [Brejnak 2002].

Na ile podmiotowość osoby z niepełnosprawnością jest ujawniana w relacjach społecznych, jak również czy w relacjach społecznych osoby z niepełnosprawnością są uprzedmiotowiane? By osoby z niepełnosprawnościami czuły się podmiotami w relacjach społecznych potrzebna jest bezpieczna przestrzeń do odkrywania siebie jako podmiotu w edukacji oraz stopniowe budowanie stabilnego poczucia własnych kompetencji jako autora własnego życia. Chłopiec z zespołem Aspergera, w opisanej wyżej sytuacji nie spotkał się z podmiotowym podejściem, jego potrzeby zostały zdeprecjonowane. Wykonanie zadania według wizji osoby trzeciej można traktować jako uprzedmiotowienie dziecka. Istnieje duże prawdopodobieństwo, iż opisana sytuacja nie była jednostkową w życiu chłopca. Prezentowaną sytuację można odnieść do szerszej populacji uważnie śledząc losy wielu osób z niepełnosprawnościami, które m.in. poprzez częstą zależność od innych, a co za tym idzie braku wykształtowania umiejętności partnerstwa w relacjach, nie czują się sprawczy w stawianiu granic lub odczuwaniu własnych potrzeb.

*Podchodzę po partnersku do życia w społeczeństwie. Nawet próbuję modernizować relacje z moją mamą. Wsparcie na zasadzie musisz mi to zrobić, bo to jest twój obowiązek, uważam za nieodpowiednie. Lubię w sobie to, że to ja podejmuję decyzje: czy podejmę działanie czy nie, czy zrobię czy nie, pójdę czy nie.*

W środowisku rodzinnym, jak i szkolnym często przyjmowana postawa w stosunku do dziecka z niepełnosprawnością to nastawienie paternalistyczne, to rodzic, nauczyciel czy asystent wie lepiej, co dla dziecka dobre. Jak, w takiej sytuacji, ma być możliwe wychowanie do samodzielności, samostanowienia, bycia podmiotem? Żyjąc w zależności od innych osoby z niepełnosprawnością nie nabywają kompetencji społecznych, nie są podmiotami działań [Ziółkowska 2006; Lausch-Żuk 2004; Cytowska 2012; Little, Hawley, Henrich, Marsland 2002; Cureton, Silvers 2017].

*Mysł o poczuciu odpowiedzialności za kogoś jest dla mnie trudna. Ktoś inny w społeczeństwie ma wiedzieć, co dla mnie jest dobre. To może być przerażające dla osoby, która ma mnie wesprzeć. Poczucie wsparcia społecznego nie zależy tylko od tego, że matka dziecka z niepełnosprawnością daje mu jeść. Wsparciem społecznym jest to, że zapyta: Co chcesz jeść? Jest to podstawą budowania poczucia bycia członkiem społeczeństwa.*

Postawy znaczących Innych są bardzo istotne w doświadczaniu poczucia sprawstwa, bycia podmiotem, determinują zakres podstawowych ról społecznych, niezależność. Osiągnięcie autonomii jest „zadaniem procesu wychowawczego prowadzonego nieustannie przez całe życie jednostki. Jego rezultaty są zależne od wielu czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych” [Zawiślak 2008: 43]. Nowak-Dziemianowicz [2013: 53] w swoich rozważaniach dotyczących

podmiotu podkreśla, że na biografię jednostki składa się „z jednej strony, zapis indywidualnego biegu życia, z drugiej strony jak w soczewce odbijają się w niej społeczne możliwości i bariery, normy i reguły ładu społecznego oraz dostępne jednostce sposoby ich przestrzegania i przewycięzania”.

Tożsamość jest zawsze budowana w opozycji do Innego, my to zawsze jesteśmy nie-wy, ja to nie-ty. Czy to rozszczepienie jest cechą kondycji człowieka? Czy ujęcie dialogiczne pozwala na oswojenie kontinuum ja a ja-jako-inny? Czy marzeniem ponowoczesności jest dekonstrukcja czy ukonstytuowanie całościowego podmiotu?

Znaczący Inni, środowisko społeczne, jak i instytucje mają istotne znaczenie w procesie inicjowania autorstwa życia osoby z niepełnosprawnością. Żeby student z niepełnosprawnością mógł być autorem własnego życia, potrzebny jest etap budowania autorstwa w szkole i w domu. Doświadczenia dziecka z niepełnosprawnością, jak i ucznia, tak w domu, jak i w szkole wskazują na braki w tym procesie. Młody człowiek jest stawiany w sytuacji braku wyboru, uprzedmiotawiany w procesie wychowawczym i dydaktycznym. Relacje, w jakie wchodzi osoba z niepełnosprawnością to relacje charakteryzujące się zależnością.

*W III klasie gimnazjum, ja, moja mama i siostra bliźniaczka byłyśmy na turnusie rehabilitacyjnym. Moja koleżanka zaczęła wtedy szkołę z internatem w Warszawie. Moja mama powiedziała wtedy do mojej siostry (nie do mnie): Może ty byś chciała pójść do szkoły z internatem w Warszawie? Ja zadałam pytanie: Czemu nie kierujesz tego pytania do nas obu? Skończyło się tak, że to ja poszłam do szkoły z internatem, a nie moja siostra. Była to szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Ja jako córeczka mamusi wyjechałam z domu. W domu rodzinnym moja mama i siostra dużo mi pomagały w czynnościach życia codziennego. Szkoła z internatem niewątpliwie była okazją do stawiania się samodzielnie. Pomimo niepełnosprawności wyszło mi to na zdrowie.*

Podmiotowość dziecka z niepełnosprawnością często jest niezauważana w procesie wychowawczym. Autonomia i niezależność dziecka z niepełnosprawnością jest ograniczana w procesie socjalizacji. Bycia osobą samodzielną i autonomiczną człowiek uczy się rozwiązując codzienne problemy i trudności, podejmując decyzje, dokonując wyborów [Kwiatkowska 2003]. Dziecko z niepełnosprawnością jest wychowywane w stałej zależności od rodziców, terapeutów, nauczycieli jest wychowywane do niepełnosprawności [Lejzerowicz 2015; Żółkowska 2006]. Zadanie pytania przez autorkę: Czemu nie kierujesz tego pytania do nas obu? może być zinterpretowane jako jeden z przejawów tworzenia autorstwa.

*W mojej praktyce zawodowej spotykam się wielokrotnie z zanegowaniem decyzji, pomysłu czy wizji osoby z niepełnosprawnością, bez podania alternatywnego rozwiązania. Bardzo widoczna jest postawa „wsparcia” na zasadzie nie dasz sobie rady i koniec tematu. Istotne jest podkreślenie, że istnieją przypadki, w których powiedzenie osobie z niepełnosprawnością, że jej decyzja jest niekorzystna, bądź po prostu zła, jest uzasadnione. Jednak chcę zwrócić uwagę, że pozostawienie osoby z niepełnosprawnością z informacją, że nie da sobie rady i nic poza tym, w znaczący sposób*

*ogranicza jej chęć, a może nawet możliwość podejścia do swojego życia w sposób autorski, autonomiczny czy sprawczy.*

Jest to przejaw podejścia uprzedmiotawiającego. Czy jest to powszechna praktyka pedagogiczna i terapeutyczna? Czy podmiotowy charakter relacji, podmiotowość jako cel wychowania, podmiotowość jako wartość edukacyjna oraz podmiotowość jako efekt działań pedagogicznych to jedynie teoretyczne konceptualizacje? [Kubiak-Szymborska 2003; Popławska 2007; Malinowska 2008; Lejzerowicz, Galbarczyk 2018].

Dziecko z niepełnosprawnością w przestrzeni szkolnej i terapeutycznej jest postrzegane jako przedmiot do naprawienia, traktowane jako nie w pełni ludzkie, postrzegane jako gorsze przez nauczycieli, rodziców, dzieci. Udowadnia się uczniowi z niepełnosprawnością, że nie daje rady, że nauka nie jest dla niego czymś najważniejszym, przecież i tak nie dostanie się na studia, nie zrobi kariery, nie zostanie dyrektorem czy prezesem banku. Dziecko z niepełnosprawnością doświadcza siebie w szkole jako outsidera, osobę izolowaną, odrzucaną przez grupę. Edukacja i rehabilitacja do bycia autorem własnego życia to proces złożony, zależny zarówno od cech osobowych, jak i warunków zewnętrznych stwarzanych przez najbliższe otoczenie [Deepak, Kumar, Ramasamy, Giampiero 2011; Kumar 2017; Gasik, Lejzerowicz, Mazurek, Patejuk-Mazurek, Pągowska, Sipowicz 2020].

*W drugim semestrze ostatniego roku moich studiów licencjackich brałam udział w zajęciach metodyki wychowania fizycznego. Na zaliczenie trzeba było przeprowadzić zajęcia w grupie, które później były poddawane ocenie wykładowcy oraz innych studentów. Moje umiejętności społeczne nie plasowały się zbyt wysoko, dlatego miałam problem z dobraniem się w grupę. W konsekwencji swoje zajęcia przeprowadzałam samodzielnie. Moje zajęcia miały na celu odkrywanie różnych możliwości ruchowych. Trzeba przyznać, że popełniłam kilka kształtujących mnie błędów metodycznych, czego jestem świadoma. Niemniej jednak na niektórych twarzach można było zaobserwować nutkę zaciekawienia moją wizją zajęć, aczkolwiek było ich niewiele. Zajęcia składały się z dwóch lub trzech aktywności wymagających dużego nakładu kreatywności. Zajęcia odbywały się na dużej hali sportowej. Na hali panował pogłós. Zajęcia prowadziłam samodzielnie musiałam zająć się częścią techniczną, jak i prowadzeniem zajęć. Po zajęciach wykładowca przystąpił do oceny moich zajęć. Przy ocenie powiedział, że nie powinnam nic mówić do uczniów, ponieważ mam wadę wymowy i powinnam podnosić do góry kartki z napisanym poleceniem. Dodał również, że to dobry przykład dla osób z bólem gardła. Byłam wystawiona na krytykę przed całą grupę. Wykładowca zapytał grupę, czy mają jakieś uwagi do moich zajęć nikt nie powiedział nic pozytywnego.*

*Dzięki opisaney sytuacji mogłam zaobserwować i przeżyć trudne doświadczenie emocjonalne związane z odrzuceniem moich kompetencji zawodowych, poznać opinie studentów na mój temat, a w konsekwencji przygotować się na sytuacje odrzucenia w przyszłości. Myślę, że dużo mniej korzystnie byłoby próbować na siłę zmienić sposób myślenia innych studentów lub wykładowcy niż wykorzystać sytuacje do budowania moich kompetencji komunikacyjnych w sytuacji*

*obrony własnego zdania, a co za tym idzie tworzenia świadomości wpływu na własne życie. Korzystanie z obecności studenta z niepełnosprawnością jako przykładu może jeszcze bardziej oddalić go od grupy.*

Refleksja, namysł nad własnymi działaniami i doświadczeniami jest jedną z ważniejszych umiejętności nauczyciela, podstawą jego rozwoju [Kwiatkowska 2008]. Budowanie autonomii w procesie poznania to przyjmowanie przez studentów coraz większej odpowiedzialności w zakresie kierowania własnym poznaniem: podejmowanie decyzji o kolejnych krokach, o nowych obszarach kształcenia. Podejście do studentów jako podmiotów uczenia się, nie tylko wpływa na tworzenie wiedzy, ale również na działania podejmowane w społeczności [Melville, Kerr, Verma, Campbell 2018].

*Ograniczenia w życiu ma każdy człowiek, nieważne czy sprawny, czy nie. Są sytuacje, na które nie mamy wpływu np. schody są dużym ograniczeniem, gdy jesteśmy na wózku inwalidzkim. Natomiast moim zdaniem istotne jest umiejscowienie uwagi na rozwiązaniach a nie na ograniczeniach. Schody ograniczają dojście do sklepu, ale mam wpływ na to, że mogę wybrać sklep z windą. Problem ograniczeń jest ważny, ale uważam, że w XXI wieku można już zacząć myśleć o rozwiązaniach.*

Myślenie o rozwiązaniach, stworzeniu systemowego wsparcia było i jest obecne w dyskursie dotyczącym dostępności dla wszystkich, projektowania uniwersalnego [Szalewicz 2018; Cichocka-Segiet, Mostowski, Rutkowski 2019; La, Dyjur, Bair 2018]. Warto wykorzystać te rozwiązania, jednakże założenie, że możliwe jest wypracowanie całościowego systemu wsparcia określonej grupy społecznej jest założeniem błędnym. Rzeczywistość jest daleka od typowych sytuacji badanych przez pedagogów czy socjologów [Room 2011; White 2001], dlatego też warto skupić się na wypracowaniu alternatywnych mikrosystemów wsparcia.

## Dyskusja

Znaczący Inni, środowisko społeczne, jak i instytucje mają istotne znaczenie w procesie inicjowania autorstwa życia osoby z niepełnosprawnością. Stawianie się osobą sprawczą, autonomiczną, samodzielną, podmiotem to proces zachodzący w relacjach społecznych, Autorka narracji wskazała w opisach na postawy tzw. znaczących Innych w relacjach z osobą z niepełnosprawnością. Mogą być one określone jako: postawa otwartości na współpracę, odrzucenia, wykluczenia, deprecjonowania potrzeb. Konsekwencją takich relacji może być wsparcie w kreowaniu autorskich warunków życia, jak również trudność w spostrzeganiu siebie jako autora własnego życia, a poprzez nie otwarcie bądź zamknięcie się na własną sprawczość.

Przez poznanie studentki z niepełnosprawnością: badaczki i badanej mamy możliwość doświadczenia różnorodności osób z niepełnosprawnością, co wpływa na dekonstrukcję stereotypowego obrazu osoby z niepełnosprawnością [Barton 2005]. Na problem podobnych potrzeb osób z niepełnosprawnością i bez zwracają uwagę w swoich badaniach Borowska-Beszta [2013] i Parchomiuk [2016]. Wizerunek studentki z niepełnosprawnością w autonarracji wyłania się jako bardziej podobny niż różny od typowego studenta bez niepełnosprawności. Pozwoliło na to wykorzystanie w badaniach metody autoetnograficznej.

Inna praca wskazująca na istotność autoetnografii jako metody badawczej w badaniu niepełnosprawności to *Autoetnografia jako możliwa metoda badawcza* [Polczyk 2012]. Inna praca poświęcona problematyce badania niepełnosprawności z użyciem metody autoetnograficznej to esej *pisywanie niepełnosprawności* [Reimann 2018]. Autorka w opisie autoetnograficznym przedstawia własne doświadczenia jako osoby z niepełnosprawnością i podkreśla „długo zajęło mi rozumienie, że każdy ma prawo zarządzać swoją niepełnosprawnością tak, jak uważa za właściwe” [Reimann 2018: 33].

Badacze wskazują na świadomy wybór osoby z niepełnosprawnością w ujmowaniu niepełnosprawności jako cechy konstytutywnej dla tożsamości bądź jednej z wielu cech osoby [Davis 1997; Sinclair 2013; Dunn, Andrews 2015; Liebowitz 2015]. Jedne osoby identyfikują się jako osoby niepełnosprawne, inne jako osoby z niepełnosprawnością (*identity-first* versus *person-first language*). Na to, czy niepełnosprawność jest cechą konstytutywną tożsamości wpływa wiele czynników, tak osobowych, jak i środowiskowych.

Biografie osób z niepełnosprawnością badanych przez Giermanowską, Kumaniecką-Wiśniewską, Raclaw, Zakrzewską-Manterys [2015] wskazały na niepożądalność ścieżek życia i trudność w utworzeniu typowego obrazu absolwenta szkoły wyższej z niepełnosprawnością. Autorki we wnioskach z badań podkreśliły, że zakres wsparcia w różnych obszarach różni się w zależności od zróżnicowanych potrzeb wynikających z niepełnosprawności, jak również z różnorodności potrzeb każdego studenta, co podkreślają autorzy badający zróżnicowanie współczesnych studentów, m.in. Alsalamah [2020], Guarnaccia [2019], Kendall [2016], Riddell, Weedon [2014]. Wielu badaczy wskazuje, że stałe zwiększanie się zróżnicowania studentów (zróżnicowane umiejętności, kompetencje społeczne, poznawcze, sytuacja ekonomiczna, poglądy polityczne, wiek, płeć, narodowość, kultura) wpływa na podniesienie poziomu kształcenia uniwersyteckiego [Thomas 2016; Gairín, Suárez 2014].

Podjęcie do osób z niepełnosprawnościami, uważność na ich potrzeby, potrzeba akceptacji i zrozumienia ze strony społeczności szkolnej, akademickiej czy grupy pracowników zostały wskazane jako istotne w wielu badaniach, m.in.

Giermanowska, Kumaniecka-Wiśniewska, Raclaw, Zakrzewska-Manterys [2015], RPO [2015], Sztobryn-Giercuszkiewicz [2016], Thomas [2016].

Ograniczeniem, na które wskazują wyniki badań przeprowadzonych przez Claiborne, Cornforth, Gibson, Smith [2010], Kennette, Willson [2019], Kohler-Evans, Rutledge, Barnes [2019] jest brak doświadczeń nauczycieli szkolnych i akademickich w stosowaniu projektowania uniwersalnego w nauczaniu, które mogłoby umożliwić korzystanie z materiałów i form przekazu jak największej liczbie uczniów i studentów ze zróżnicowanymi potrzebami.

Podstawową barierą w realizacji prawa do edukacji jest oparte na stereotypach podejście do osób z niepełnosprawnościami. Zarówno uczniowie/studenti, jak i nauczyciele/wykładowcy postrzegają niepełnosprawność przede wszystkim jako dysfunkcję lub barierę o charakterze fizycznym, psychicznym lub też jako stan ograniczający funkcjonowanie w porównaniu do „normy”. Wskazują na to doświadczenia osób z niepełnosprawnościami, jak również badania dostępności uczelni wyższych przeprowadzone na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich w 2015 roku, czy też badania prowadzone przez Giermanowską, Kumaniecką-Wiśniewską, Raclaw, Zakrzewską-Manterys [2015] Sztobryn-Giercuszkiewicz [2016], Thomasa [2016], Baranauskienė, Saveikienė [2018].

Przeprowadzone analizy dotyczą osoby z niepełnosprawnością – podmiotu działań, podmiotu, który uczestniczy, jest i autorem i odbiorcą mikromodeli polityki społecznej. Jest badaczem i badanym w prowadzonym postępowaniu badawczym, jest outsiderem i insiderem w badaniach o niepełnosprawności. Sprawczość i uczestnictwo w życiu społecznym osób z niepełnosprawnościami stanowi możliwy punkt wyjścia analiz dotyczących systemu wsparcia i inkluzji. Wymaga to spojrzenia na niepełnosprawność jako na zjawisko niejednorodne i wielowymiarowe, na osobę z niepełnosprawnością jako podmiot działań, osobę sprawczą, autonomiczną, niezależną, samostanowiącą, uczestniczącą w budowaniu tychże mikromodeli, co podkreślają w swoich badaniach Deepak, Kumar, Ramasamy, Giampiero [2011], Juszczak-Rygałło [2016], Zubrzycka-Maciąg, Wosik-Kawala [2015], Wojciechowska-Charlak, Zubrzycka-Maciąg [2016], Kumar [2017], Formella [2018], Lejzerowicz, Galbarczyk [2018].

## Wnioski

Badanie niepełnosprawności – zjawiska niejednorodnego i wielowymiarowego wymaga stosowania metodologii współuczestniczących badań w działaniu.

Poziom inkluzji studentki z niepełnosprawnością w środowisku akademickim nie jest wysoki.

Sprawczość i uczestnictwo w życiu społecznym osoby z niepełnosprawnością stanowi możliwy punkt wyjścia analiz dotyczących systemu wsparcia i inkluzji.

Biografia osoby z niepełnosprawnością wskazuje na niepowtarzalność ścieżek życia i trudność w utworzeniu typowego obrazu studenta z niepełnosprawnością.

Autorstwo własnego życia umożliwia zauważenie wpływu na własną sytuację życiową oraz wpływu znaczących Innych.

## Bibliografia

- Alsalamah A. (2020), *Assessing Students in Higher Education in Light of UDL Principles*, „American Research Journal of Humanities & Social Science”, 3(1): 24–27.
- Anastasiou D., Kauffman J.M. (2013), *The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability*, „Journal of Medicine and Philosophy”, 38: 441–459.
- Anderson L. (2014), *Autoetnografia analityczna*, Przegląd Socjologii Jakościowej, 10(3): 144–167.
- Animatoryzy społeczni na rzecz osób niepełnosprawnych: Animacja środowiska na pograniczu* (2008), H. Cervinkova (red.), Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, Wrocław.
- Aviram A. (2000), *Beyond Constructivism: Autonomy-Oriented Education* [w:] *Conflicting Philosophies of Education in Israel/Palestine*, I. Gur-Ze'ev (red.), Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (2010), H. Cervinkova, B. Gołębiak (red.), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Baranauskienė I., Saveikienė D. (2018), *Pursuit of inclusive education: inclusion of teachers in inclusive education*, „Society, Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference”, 2(39).
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Barton L. (2005), *Emancipatory research and disabled people: Some observations and questions*, *Educational Review*, 3(57): 317–327.
- Błachnio A. (2011), *Człowiek autorski w erze globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Borowska-Beszta B. (2013), *Etnografia stylu życia kultury dorosłych torunian z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Boyd P. (2014), *Using 'Modelling' to improve the Coherence of initial teacher education* [w:] *Teacher educators and teachers as learners – international perspectives*, P. Boyd, A. Szplit, Z. Zbróg (red.), Libron, Kraków.
- Brejnak W. (2002), *O pomysłny start ucznia w szkole*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 23.
- Byra S. (2010), *Percepcja wsparcia i osoby wspierającej studentów niepełnosprawnych* [w:] *Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty*, S. Byra, M. Parchomiuk (red.), UMCS, Lublin, 133–134.
- Cervinkova H. (2013), *Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, 1(48): 123–137.
- Chang H. (2007), *Autoethnography as methods*, Walnut Creek, Left Coast Press.

- Cichočka-Segiet K., Mostowski P., Rutkowski P. (2019), *Uniwersalne projektowanie zajęć jako droga do zaspokajania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Claiborne L., Cornforth S., Hart A., Smith A. (2010), *Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort?*, „International Journal of Inclusive Education”, 15(5): 513–527.
- Cureton A., Silvers A. (2017), *Respecting the Dignity of Children with Disabilities in Clinical Practice*, „HEC Forum”, 29(3): 257–276.
- Czerepaniak-Walczak M. (2014), *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2(19).
- Cytowska B. (2012), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Davis L. (1997), *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness and the Body*, Verso, London.
- Deepak S., Kumar J., Ramasamy P., Griffio G. (2011), *Emancipatory Research on Impact of CBR: Voices of Children with Disabilities*, „Disability and International Development”, 2.
- Denzin N., Lincoln Y. (2009), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dunn D.S., Andrews E.E. (2015), *Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language*, „American Psychologist”, 70(3): 255–264.
- Ellis C., Bochner A. P. (2006), *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*, „Journal of Contemporary Ethnography”, 35(4): 429–449.
- Feldenkrais M. (2012), *Świadomość poprzez ruch*, Virgo, Warszawa.
- Formella Z. (2018), *Dojrzałość osobowościowa nauczyciela w relacji dydaktyczno-wychowawczej* [w:] *Całozyciowe uczenie się. Perspektywa teoretyczno-praktyczna*, A. Chabior, M. Krawczyk-Blicharska, S. Kowalski (red.), Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Freire S., Pipa J., Aguiar C., Silva, F., Moreira S. (2019), *Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs: Student-teacher closeness and conflict in students*, „British Educational Research Journal”, 10.1002/berj.3588.
- Gajdzica Z. (2013), *O roli i pozycji badacza w badaniach rzeczywistości szkoły specjalnej i integracyjnej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 3.
- Gajdzica Z. (2016), *Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego. Niepełnosprawność*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 39–46.
- 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:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), APS, Warszawa.
- Garbula-Orzechowska J., Kowalik-Olubińska M. (2010), *Edukacja dziecka. Od transmisji do konstruktywizmu* [w:] *Edukacja dziecka, mity i fakty*, E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), Trans Humana, Białystok.
- Gąciarz B. (2010), *Wprowadzenie. Wykształcenie i przygotowanie zawodowe jako sposób na niepełnosprawność* [w:] *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*, B. Gąciarz (red.), Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Geertz C. (2005), *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury* [w:] *Badanie kultury: Elementy teorii antropologicznej*, M. Kempny, M. Nowicka (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Giermanowska E., Kumaniecka-Wisniewska A., Raclaw M., Zakrzewska-Manterys E. (2015), *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Głodkowska J. (2014), *Podmiotowość a doświadczenie zależności przez osoby z niepełnosprawnością – normalizacja jako narzędzie ideowe rehabilitacji podmiotowej*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 3: 87–106.
- Głodkowska J. (2015), *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia* [w:] *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Guarnaccia P. (2019), *Immigration, Diversity and Student Journeys to Higher Education*, „Peter Lang”, 10.3726/b14521.
- Gustavson A., Zakrzewska-Manterys E. (1997), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Hartas D. (2010), *Educational Research and Inquiry: Qualitative and Quantitative Approaches*, Continuum, New York, London.
- Juszczak-Rygałło J. (2016), *Kształtowanie podmiotowości ucznia w relacji do jego tożsamości*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2(40): 13–24.
- Kendall L.S. (2016), *Higher education and disability: Exploring student experiences*, „Cogent Education”, 3.
- Kennette L., Wilson N. (2019), *Universal Design for Learning (UDL): Student and faculty perceptions*, „Journal of Effective Teaching in Higher Education”, 2(1): 1–26.
- Kohler-Evans P., Rutledge Ch., Barnes C. (2019), *Universal Design for Learning in the University Classroom*, „International Research in Higher Education”, 4(38).
- Kubiak-Szymborska E. (2003), *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz.
- Kumar D. (2017), *Teachers for all: inclusive education for children with disabilities*, „International Journal of Scientific Research”, 6: 533–535.
- Kwiatkowska M. (2003), *Kim chciałbyś zostać?* [w:] *Aktywizacja zawodowa uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu znacznym i umiarkowanym*, M. Piszczek (red.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- La H., Dyjur P., Bair H. (2018), *Universal design for learning in higher education*, Taylor Institute for Teaching and Learning, University of Calgary, Calgary.
- Lausch-Żuk J. (2004), *Terapia czy wychowanie?* [w:] *Wczesna diagnoza i terapia dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Interdyscyplinarne problemy*, J. Kruk-Lasocka, M. Sekułowicz (red.), Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Wrocław.
- Lejzerowicz M. (2015), *Edukacja do (nie)pełnosprawności?* [w:] *Polscy (nie)pełnosprawni. Pomędzy deklaracjami a realiami*, B. Gąciarz, S. Rudnicki, D. Żuchowska-Skiba (red.), Wydawnictwo AGH, Kraków.
- Lejzerowicz M. (2016), *Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji*, „Forum Oświatowe”, 28(1): 133–157.
- Lejzerowicz M., Galbarczyk M. (2018), *Szkoła a indywidualizacja*, „Edukacja Humanistyczna”, 1(38): 113–129.

- Leszczyńska K. (2010), *Tożsamość i stygmatyzacja w narracjach niepełnosprawnych studentów* [w:] *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*, B. Gąciarz (red.), IFiS PAN, Warszawa.
- Lewin K. (2010), *Badania w działaniu a problemy mniejszości* [w:] *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*, H. Cervinkova, B. Gołębiak (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Liasidou A. (2014), *Critical disability studies and socially just change in higher education*, „British Journal of Special Education”, 41: 120–135.
- 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/> [dostęp 25.05.2020].
- Little T.D., Hawley P.H., Henrich C.C., Marsland K. (2002), *Three views of the agentic self: A developmental synthesis* [w:] *Handbook of self-determination research*, E.L. Deci, R.M. Ryan (red.), University of Rochester Press.
- Malinowska J. (2008), *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich uformowania*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- Melville W., Kerr D., Verma G., Campbell T. (2018), *Science Education and Student Autonomy*, Canadian Journal of Science, „Mathematics and Technology Education”, 18 (2): 87–97.
- Obuchowski K. (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*. Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Obuchowski K. (2009b), *Rewolucja podmiotów w „globalnej wiosnie”* [w:] *Globalizacja – naród – jednostka. Zagadnienia tożsamości Kulturowej*, T. Kuczut, A. Błachnio (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- O'Sullivan C. (2018), *Disabled students and higher education in Ireland* [w:] *Higher Education and Disabilities: International Approaches*, A. Hurst (red.), Routledge.
- Parchomiuk M. (2016), *Między partycypacją a emancypacją: włączanie osób niepełnosprawnych w badania*, „Społeczeństwo i Rodzina”, 46: 7–25.
- Piotrowski K. (2010). *Wkraczanie w dorosłość. Tożsamość i poczucie dorosłości młodych osób z ograniczeniami sprawności*. [w:] *Aktywność zawodowa osób z ograniczeniami sprawności*, t. 5, A. Brzezińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Polczyk P. (2012), *Autoetnografia jako możliwa metoda badawcza*, „Forum Oświatowe”, 2(47): 175–182.
- Popławska A. (2007), *Multidyscyplinarne podstawy podmiotowości ucznia we współczesnej szkole*, „Edukacja”, 4: 38–46.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Prysak D. (2016), *Doświadczanie 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.
- Riddell S., Weedon E. (2014), *Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity*, International Journal of Educational Research, 63: 38–46.
- RPO (2015), *Dostępność edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami – analiza i zalecenia, Zasada równego traktowania*, „Prawo i Praktyka”, 16.

- Schlesinger L. (2013), *The Social Model's Case for Inclusion: 'Motivating Factor' and 'But For Standards of Proof Under the Americans with Disabilities Act and the Impact of the Social Model of Disability on Employees with Disabilities*, „Cardozo Law Review”, 35: 2115–2145.
- Shakespeare T., Watson N. (2002), *The social model of disability: an outdated ideology?* „Journal Research in Social Science and Disability”, 2: 9–28.
- Sinclair J. (2013), *Why I dislike Person First language* *Why I dislike Person First language*, „Autonomy, the Critical Journal of Interdisciplinary Autism Study”, 1, 2.
- Skrzetuska E. (2012), *Dylematy koncepcji neowoczesnej szkoły a niepełnosprawność ucznia* [w:] *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Skrzetuska E. (2019), *Refleksja nauczyciela podstawą działań włączających w edukacji*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 64: 106–118.
- Straś-Romanowska M. M. (2010), *Od samooceny do poczucia godności. Spojrzenie na problem ustosunkowania do własnej osoby z perspektywy psychologii biegu życia*. [w:] *Motywacje umysłu*, A. Kolańczyk, B. Wojciszke (red.), Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.
- Stunell K. (2020), *Supporting student-teachers in the multicultural classroom*, „European Journal of Teacher Education”, 1–17.
- Smith M. (2010), *Lecturers' attitudes to inclusive teaching practice at a UK university: Will staff "resistance" hinder implementation?*, *Tertiary Education and Management*, 16: 211–227.
- Szalewicz K. (2018), *Projektowanie uniwersalne - zagospodarowanie przestrzeni dla osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 30.
- Sztobryn-Giercusziewicz J. (2016), *Alter idem – student z niepełnosprawnością w systemie szkolnictwa wyższego* [w:] *Samodzielni, zaradni, niezależni. Ludzie niepełnosprawni w systemie polityki, pracy i edukacji*, E. Zakrzewska-Manterys, J. Niedbalski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- The Ethnographic Self as Resource. Writing Memory and Experience into Ethnography* (2010), Collins P., Gallinat A. (red.), Berghahn Books, Oxford New York.
- Thomas L. (2016), *Developing Inclusive Learning to Improve the Engagement, Belonging, Retention, and Success of Students from Diverse Groups* [w:] *Widening Higher Education Participation*, M. Shah, A. Bennett, E. Southgate (red.), Elsevier, Oxford.
- Wehmeyer M. (2013), *Disability, Disorder, and Identity*, „Intellectual and Developmental Disabilities”, 51(3): 122–126.
- Wehmeyer M. (2014), *Self-Determination: A Family Affair*, „Family Relations”, 63(1): 178–184.
- Wilson K. L., Murphy K. A., Pearson A. G., Wallace B. M., Reher V.G.S., Buys N. (2016), *Understanding the Early Transition Needs of Diverse Commencing University Students in a Health Faculty: Informing Effective Intervention Practices*, „Studies in Higher Education”, 41(6): 1023–1040.
- Wojciechowska-Charlak B., Zubrzycka-Maciąg T. (2016), *Podmiotowe interakcje w wychowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 35: 1.
- Wolcott H. F. (2008), *Ethnography: A Way of Seeing*, AltaMira Press, Lanham.
- Zawiślak A. (2008), *Problemy autonomii osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, 3: 41–46.
- Zbróg Z. (2014), *Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów* [w:] *Doskonalenie praktyk pedagogicznych –*

- dyskusja*, J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Zima-Parjaszewska M. (2013), *Artykuł 12 Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami a ubezwłasnowolnienie w Polsce*, „*Studia Prawnicze (PAN)*”, 2(194): 79–102.
- Zubrzycka-Maciąg T., Wosik-Kawala D. (2015), *Wychowanie w szkole. Wskazówki dla nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2016), *Uwarunkowania efektywności oddziaływań wychowawczych nauczyciela* [w:] *Wychowanie w praktyce szkolnej. Scenariusze godzin wychowawczych*, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), Difin, Warszawa.
- Żółkowska T. (2006), *Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością w Unii Europejskiej*, „*Edukacja Humanistyczna*”, 2: 149–155.