



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Doświadczanie sytuacji trudnych na przykładzie prowadzenia badań w działaniu

Author: Dorota Prysak

Citation style: Prysak Dorota. (2016). Doświadczanie sytuacji trudnych na przykładzie prowadzenia badań w działaniu. W: Z. Gajdzica, M. Bełza, D. Prysak (red.), "Wybrane zagadnienia metodologii i metodyki badań w obszarze niepełnosprawności i codzienności osób z niepełnosprawnością". (S. 145-160). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Dorota Prysak

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn
e-mail: prysakd@op.pl

Doświadczanie sytuacji trudnych na przykładzie prowadzenia badań w działaniu

Abstrakt

Badacz w codziennej praktyce badawczej spotyka się z wieloma trudnymi sytuacjami. Wstępnym celem prezentowanego opracowania jest przedstawienie kilku przykładów trudności wynikających z refleksji pedagogicznej, związanej z doświadczaniem bezradności społecznej osób niepełnosprawnych intelektualnie, w kontekście funkcjonowania instytucji – domu pomocy społecznej, ze szczególnym uwzględnieniem zachodzących w nim procesów edukacyjnych. Realizacja tego celu stanowi przyczynek do zapoznania czytelnika z sytuacjami trudnymi w codziennej pracy pedagoga specjalnego w szkole oraz z trudnościami, jakich doświadcza on, stając się równocześnie badaczem w działaniu. Zamierzeniem autorki jest również zaprezentowanie sukcesów, jakie odnosi badacz podczas swoich działań oraz pokazanie, jak z jednego działania wynikają kolejne, tworząc tzw. efekt „spirala ze spirali”.

Słowa kluczowe: badania w działaniu, dom pomocy społecznej, edukacja, uczeń niepełnosprawny intelektualnie.

Experiencing difficult situations – exemplified by conducting action research

Abstract

Daily research practice makes a researcher face many difficult situations. The presented study is aimed at showing several cases of such difficulties, resulting from the reflections upon experiencing social helplessness of the intellectually disabled in the context of the functioning of an institution – a social aid centre. This is done with special focus on the educational processes which take place there.

Another goal is the familiarization with difficult situations in everyday work of a special educator, specialist at school and with the difficulties experienced by a researcher conducting action research. What is also presented in the article is the success achieved by researchers during their activity as well as the way in which one activity gives rise to another, making the so called "spiral effect".

Keywords: action research, nursing home, education, student with intellectual disability.

Wprowadzenie

Badacz, podejmując trud prowadzenia badań naukowych, spotyka się z wieloma trudnymi sytuacjami. Celem prezentowanego opracowania jest przedstawienie refleksji ukonstytuowanych na kanwie prowadzenia badań w działaniu, trudności, jakich doświadcza badacz, oraz sukcesów, jakie odnosi, a także zobrazowanie, jak rozkręcona spirala, charakterystyczna dla badań w działaniu, może pomóc wyjść z „martwego punktu niewidzenia”.

Pomimo coraz większej ilości prób podejmowanych w związku z brakiem rozwiązań organizacyjnych służących optymalizacji procesów opieki i edukacji na etapie dorosłości osób niepełnosprawnych intelektualnie, zmiana funkcjonującego systemu nadal stanowi poważne wyzwanie dla terapeutów, opiekunów i nauczycieli. U podstaw tych działań leży pytanie, jak i kiedy rozpocząć proces uświadamiania społeczeństwa dotyczący możliwości i zadań rozwojowych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Z punktu widzenia badacza, a zarazem lokalnego kreatora zmian, ważne jest pytanie, jakie są najlepsze metody badawcze wspierające proponowane zmiany – służące poznaniu, zrozumieniu problemów badanej grupy osób oraz wygenerowaniu rozwiązań praktycznych. Problematyka ta jest złożona, ponieważ zwykle trudno jest zaproponować jedno optymalne rozwiązanie spełniające oczekiwania wszystkich aktorów życia społecznego, zarówno mieszkańców DPS-ów, jak i pracowników, a także osób pełnosprawnych żyjących w bliższej i dalszej okolicy.

Przydatną metodą w zakresie rozwiązania wskazanych problemów wydają się badania w działaniu. Mają one swój początek jako badania interwencji, swoistego społecznego eksperymentowania, zbliżające się do badań terenowych, prowadzone przy udziale danej społeczności (Smolińska-Theiss, Theiss, 2013, s. 44). Badania w działaniu to „tworzenie ram dla praktykowania krytyki prowadzącej ‘w’, ‘poprzez’ i ‘w oparciu’ o współpracę w badaniu zorientowanym na zmianę świata społecznego oraz samych badaczy, którzy w nim zamieszkują” (Gołębniak, 2013, s. 68). Taki charakter prowadzenia badań umożliwia nadzorowanie postępowania badawczego, pozwalając na przeformułowanie i weryfikację pytań badawczych oraz modyfikowanie procedur i narzędzi w trakcie prowadzenia eksploracji, wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami procesu badawczego i dydaktycznego (Aleksandra, 2013, s. 10).

sandrak, 2004, s. 111). Plan badań w działaniu wyznaczają następujące etapy: planowanie zmiany; działanie i obserwowanie procesu i konsekwencji zmian; refleksja nad tymi procesami i konsekwencjami; powtórne planowanie; kolejne działania i obserwowanie; kolejna refleksja (Kemmis, McTaggart, 2009, s. 781).

W artykule postawiono tezę, że metodologia badań w działaniu umożliwia poznanie, zrozumienie problemów i wygenerowanie rozwiązań praktycznych z zakresu szerzenia świadomości na temat osób niepełnosprawnych, ale także pozwala badaczowi podejmującemu tę problematykę na wychodzenie z sytuacji trudnych. Cechy metodologii badań w działaniu przemawiają za wykorzystaniem jej w dydaktyce. W prezentowanym opracowaniu został opisany cykl projektu edukacyjno-badawczego „Spotkanie z Godnością”¹ – ze szczególnym uwzględnieniem pierwszego i drugiego etapu badania. Ten „jeden cykl, czy też element spirali, jest zaledwie jednym krokiem w poznaniu” (Bauman, Pilch, 2001, s. 311). Grupę badaną stanowią uczniowie trzeciej i piątej klasy szkoły podstawowej. Na potrzeby niniejszego opracowania zostały wykorzystane wybrane aspekty prowadzonych badań, odpowiadające merytorycznie założonym celom. Meritum opracowania stanowi analiza wycinka badań prowadzonych na terenie Śląska na przełomie lat 2016/2017.

Będąc mocno zaangażowanym badaczem, można doświadczyć wielu trudności. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane niektóre z nich. Przyczynkiem do ich prezentacji są sytuacje trudne, których doświadcza nauczyciel, a zarazem badacz. Wymienione i częściowo opisane sytuacje stały się punktem wyjścia do zaplanowania i wprowadzenia zmiany.

Istotą badań w działaniu jest powiązanie teorii z praktyką, działania z eksploracją, uczenia się z nauczaniem.

Badanie to jest systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach wywołujących jakieś zmiany, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń. Badania w działaniu prowadzi się wówczas, gdy się dostrzega możliwość zmiany na lepsze jakiejś sytuacji, przygotowuje się wówczas projekt jej udoskonalenia, wprowadza się go w życie i obserwuje, co z tego wszystkiego wynikło (Bauman, Pilch, 2001, s. 307).

Znaczącym atutem badań w działaniu, obok ukierunkowania na innowacje dokonywane w zakresie praktyki pedagogicznej, jest urzeczywistnianie poprzez prowadzących działania pedagogów, idei refleksyjnej interwencji w „[...] politykę oświatową instytucji, w doskonalenie programów nauczania, w procesy ewaluacji

¹ Autorami programu są nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 2 w Ligocie, w woj. śląskim: mgr Monika Fuchs – pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel wychowania do życia w rodzinie; mgr Monika Lasek – oligofrenopedagog, edukacja wczesnoszkolna, instruktor gimnastyki korekcyjnej; mgr Hanna Grzywa – pedagog, oligofrenopedagog.

jakości pracy szkoły (uczelni) oraz tworzonych przez nią warunków rozwoju nauczycieli i ich podopiecznych” (Wołodźko, 2010, s. 118).

Doświadczenie sytuacji trudnych, zarówno podopiecznych, jak i własnych przyczynkiem do planowania zmiany

Będąc nauczycielką z kilkunastoletnim stażem w szkole specjalnej, w pewnym momencie doświadczyłam sytuacji trudnych, wynikających między innymi z organizacji dnia codziennego, zatarcia się granicy miejsc dwóch instytucji: szkoły specjalnej i domu pomocy społecznej, w którym usytuowany jest oddział tejsze szkoły. Trzydziestokilometrowa odległość DPS-u od głównej siedziby szkoły sprawia, że oddział jest pozbawiony bezpośredniego, stałego kontaktu z głównym centrum zarządzającym, co rodzi pewne trudności organizacyjne i większy związek z domem pomocy społecznej aniżeli z samą szkołą.

Uczennicami są mieszkanki wspomnianej instytucji. Charakter profilu domu wyznaczają jego podopieczni – dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną. Większość spośród uczennic nie ma kontaktu ze swoimi rodzicami lub innymi osobami bliskimi z rodziny, a funkcję opiekunów sprawują siostry zakonne. Rolą nauczyciela jest wspieranie i usprawnianie, na miarę możliwości, każdej uczennicy podczas indywidualnych bądź grupowych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Warto podkreślić, że mogą one uczęszczać na wymienione wyżej zajęcia do 21. roku życia w przypadku uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, oraz do 25. roku życia w przypadku osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Dom przeznaczony jest dla 87 mieszkanek, z czego tylko dwie są lekko niepełnosprawne intelektualnie, 27 osób jest niepełnosprawnych w stopniu umiarkowanym i znacznym, a 58 w stopniu głębokim. Niestety niedoskonałość systemu wymusza ograniczoną liczbę etatów opiekunów zatrudnionych w DPS-ie.

Miejsce położenia budynku DPS-u, a zarazem oddziału szkoły, z dala od zgiełku codziennej gonitwy, jest z jednej strony dobrym rozwiązaniem, z drugiej zaś – powoduje większą izolację społeczną podopiecznych i utrudnia tym samym podejmowanie działań integracyjnych oraz zwiększających świadomość społeczną na rzecz osób niepełnosprawnych.

Kolejne trudności, to mało widoczne postępy uczennic, będących jednocześnie mieszkankami domu pomocy społecznej, co przy dłuższej pracy nie motywuje pracowników szkoły. Bezradność podopiecznych, spowodowana niepełnosprawnością intelektualną i brakiem autonomii, przenosi się na bezradność osób pracujących z nimi, między innymi na nauczycieli. Brak pochwał i nagród ze strony ich opiekunów – pracowników DPS – przenosi się często na niedoceniecie i niedowartościowanie pracy nauczycieli.

Zbyt mała liczba kadry zatrudnianej w DPS-ie, niskie wynagrodzenia za ciężką pracę, a także niewystarczające nakłady na środki higieniczne sprawiają, że opiekunowie czują się bezradni, co przekłada się na to, że nie zawsze uczennice przychodzące do szkoły są zadbane w taki sposób, aby czuły się komfortowo, a także były zmotywowane do pracy. Również nauczyciel w bezpośrednim kontakcie z taką uczennicą może czuć dyskomfort. Pomimo wielu zmian od lat 90. (zob. Tarkowska, 1994) domy pomocy społecznej nadal budzą wiele negatywnych emocji wśród społeczeństwa. Postrzegane są poprzez swoją strukturę jako instytucje totalne (Goffman, 2011). Wprowadzone zmiany, zbyt często pozorowane, dotyczą przede wszystkim przemian wizerunku, a nie bezpośredniego indywidualnego podejścia w kontakcie z mieszkańcem. Brak kontynuacji zaproponowanych działań edukacyjnych w miejscu zamieszkania rodzi bezsilność nauczyciela oraz demotywuje do podejmowania kolejnych aktywności: „Przecież i tak nikt tego nie doceni, nie zauważy, a jeśli zauważy, to z czasem zapomni, bo brak kontynuacji spowoduje zanik nabytej umiejętności”².

Kolejną trudnością jest stygmat wieku wynikający z zatartej granicy pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, ponieważ wiek biologiczny nie jest wyznacznikiem ich wieku rozwojowego. Stygmat ten jest charakterystyczny dla osób z niepełnosprawnością intelektualną i prowadzi do traktowania dorosłych uczennic w sposób infantylny. Zarówno przez opiekunów z DPS-u, jak również często przez nauczycieli w szkole, osoby, które osiągnęły pełnoletność, są traktowane jak dzieci. Ważną kwestią w doświadczaniu bezradności u uczennic z niepełnosprawnością intelektualną jest fakt, iż ich rodziną jest nie biologiczna rodzina, a zgromadzenie zakonne, które prowadzi dom stanowiący ich miejsce zamieszkania. Większość siostr jest już w wieku przedemerytalnym lub emerytalnym, co sprawia, że mają często inne spojrzenie na wychowanie, kształcenie i opiekę niż nauczyciele w szkole. Niestety nie zawsze też pracownicy domu stają murem za „nie swoimi dziećmi” w taki sposób, jak zrobiliby to rodzice biologiczni. Podopieczni, odizolowani miejscem zamieszkania, nie mają szans korzystania z różnych „dobrodziejstw”, lokowanych w miastach czy aglomeracjach. W dużych skupiskach społecznych istnieje większe prawdopodobieństwo spotkania drugiego człowieka, nawet podczas spacerów po okolicy. Możliwość spotkania drugiego człowieka poza murami DPS jest bardzo ważna nie tylko dla uczennic, ale również dla nauczycieli, ponieważ nie czują się wtedy osamotnieni i odosobnieni.

Jednym z ważnych aspektów codziennego życia jest możliwość przemieszczania się i korzystania ze środków transportu publicznego. Miejsce położenia wymienionej instytucji niesie ograniczone możliwości w przemieszczaniu się środkami transportu komunikacji miejskiej. Doświadczanie bezradności w zaspokajaniu potrzeby

² Wypowiedź nauczyciela z 18-letnim stażem w oddziale szkoły specjalnej przy domu pomocy społecznej.

wyjścia poza mury instytucji przez uczennice, jest dla wielu osób wciąż trudne do zaakceptowania oraz zrozumienia: „[...] przecież one i tak nic z tego nie rozumieją, a jest im obojętne, gdzie siedzą, a dla nas to dodatkowa robota”³.

Ból i tęsknota, złość to emocje, jakich nauczyciel codziennie doświadcza w swojej pracy. Spowodowane są one niejednokrotnie ograniczeniem możliwości wyjazdu z uczennicami poza ich miejsce zamieszkania. W nauczycielu rodzi się chęć pokazania ich emocjonalności osobom spoza domu pomocy społecznej.

Te wszystkie wyżej wymienione trudności związane z bezradnością w różnych zakresach, zarówno uczennic, jak i nauczyciela, spowodowały chęć wprowadzenia zmiany i próby otworzenia ich na świat, a tym samym poszerzenia ich redukującej się (przez warunki, w jakich funkcjonują) rzeczywistości. Po wielu próbach, poszukiwaniach, niekończących się rozmowach sukcesem stało się pokazanie celowości pracy pedagogów specjalnych. Pomimo jednej przestrzeni, w jakiej znajduje się oddział szkoły i dom pomocy społecznej, są to dwa różne światy. To, czego nauczyciel uczy na co dzień, zanika stopniowo w domu po zakończeniu zajęć w szkole. Dla wielu uczennic czas wchodzenia w dorosłość, zamiast być okresem rozwoju dalszych możliwości, powoli staje się zredukowaną rzeczywistością (por. Prysak, 2014a, s. 113–123, s.183). Na poziomie szkoły nauczyciel bardzo dba o to, aby uczennice mogły systematycznie wyjeżdżać poza dom. Jednak nie zawsze i nie dla każdej uczennicy jest to możliwe. Aby i te nie były ograniczone w kontaktach z otoczeniem, zapraszane są osoby spoza domu pomocy społecznej czy szkoły.

Uświadomienie sobie tych ograniczeń i związanej z nimi bezradności pozwoliło na podjęcie decyzji o potrzebie zmiany. Została zapoczątkowana spirala, która zawiera różne działania zaplanowane na terenie szkoły, z udziałem osób z zewnątrz.

Doświadczenie sytuacji trudnych⁴ w codziennej pracy pedagoga specjalnego w szkole

Dla przeciętnego człowieka wiedza, jaką posiada pedagog specjalny, dotyczy opieki i wychowania dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Jednak ciągle doskonalenie się i uzupełnianie brakujących elementów wiedzy to niekończąca się opowieść, podobnie jak badania w działaniu. Niezależnie od wieku, osoby z niepełnosprawnością intelektualną stawiają przed specjalistami nieustanne wyzwania. Nigdy tak naprawdę do końca nie jesteśmy w stanie przewidzieć i w pełni zobaczyć, ile zapamiętują w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą.

Lata praktyki i doświadczenia to dla nauczyciela ciągle wyzwania i nieustająca obserwacja reakcji uczennic na dostarczane bodźce. Pojawiają się wciąż nowe

³ Wypowiedź personelu opiekuńczego, salowej z 15-letnim stażem w pracy w domu pomocy społecznej.

⁴ Inspiracją stała się publikacja Zenona Gajdzicy (2011).

metody pracy, stymulacji, jednak ich efektywność jest zależna od indywidualnych możliwości danej osoby. Zanim nauczyciel pozna swoją uczennicę, wnikliwie ją obserwuje w trakcie różnych proponowanych aktywności oraz swobodnych zajęć. Zdarzają się takie sytuacje, w których nieznanostwo uczennicy może spowodować nierozpoznany w porę, a podstawie symptomów, atak epilepsji. Niemniej jednak w momencie, kiedy już zna ją dłużej, jest w stanie przewidzieć zwiastuny zbliżającego się napadu.

Jedną z trudności, jaka stoi przed nauczycielem, jest ilość przyjmowanych leków przez uczennicę. Nie pozostaje to bez znaczenia, powodując senność albo nadpobudliwość, które to warunkują funkcjonowanie w procesie edukacji. Obserwacja, jak zachowuje się dana osoba, kiedy zażywa leki, a jak, kiedy ich nie zażywa, pozwala na dopasowanie właściwej metody pracy. Ciągłe zmęczenie, szybkie przemęczenie się powoduje, że zajęcia muszą uwzględniać więcej aktywności relaksacyjnych, odprężających. Bardzo duża podatność na warunki pogodowe wpływa na możliwości intelektualne oraz fizyczne podopiecznych. Są to trudności, które pojawiają się na drodze do wypracowania najbardziej właściwych i najbardziej efektywnych dla danej uczennicy form zajęć.

Kolejną trudnością, na jaką napotyka pedagog specjalny, jest zmienność nastrojów dziewcząt związana z sytuacją w miejscu zamieszkania. Podobnie jak dzieci pełnosprawne reagują na sytuacje domowe, tak i uczennice z niepełnosprawnością intelektualną reagują na okoliczności domu pomocy społecznej i zachowania osób z personelu. Wszelkie zmiany personalne są przez nie odnotowywane. Jedne panie opiekunki, salowe, pielęgniarki są bardziej lubiane przez nie, a inne mniej. Można zaobserwować mocne reakcje emocjonalne, jeśli któraś z pań rozchoruje się, jest na dłuższym zwolnieniu, urlopie lub odeszła z powodu zmiany pracy. Takie sytuacje nie mogą być przez oligofrenopedagoga pomijane czy bagatelizowane.

Okres świąt i przerw urlopowych to również sytuacje trudne, jakich doświadcza nauczyciel w codziennej pracy. Podopieczni potrzebują wówczas większej uwagi skoncentrowanej zwłaszcza na sferze emocjonalnej. Są to takie sytuacje, które przypominają im o miejscu, w którym mieszkają, a nauczycielowi, że niezależnie jak bardzo będzie starać się wyrównać ich szanse rozwojowe, to i tak będą takie płaszczyzny, które podkreślają ich tożsamość.

Nauczyciel codziennie doświadcza trudności związanych z wagą swoich uczennic. Niezależnie od tego, ich ciała często są zdeformowane, o różnych kształtach spowodowanych skoliozą lub mózgowym porażeniem dziecięcym czy wodogłowie. To powoduje, że proste czynności związane z samoobsługą bywają bolesne dla niego oraz jego uczennic. Podnoszenie, przystosowanie stolika pod względem wysokości, kosztuje często dużo wysiłku fizycznego. Przygotowując się do pracy, nie zawsze zastanawia się nad ergonomią. Nawet jeśli zaplanuje pewne rozwiązania, to i tak powinien być elastyczny i dopasowywać je na bieżąco do zaistniałych w jego pracy potrzeb.

Dużą trudnością staje się brak zrozumienia u personelu domu pomocy społecznej. Pytania: „To czego się dziś nauczyłaś, studentko? Umiesz już czytać i pisać?”⁵, o zabarwieniu ironicznym, powodują dyskomfort w pracy nauczyciela. Pokazuje to brak zrozumienia istoty nauczania dzieci niepełnosprawnych intelektualnie głębiej i głęboko przez wspomnianych pracowników, a tym samym niezrozumienie zasadności pracy szkoły. Brak obowiązkowego, systematycznego dokształcania powoduje, że personel nie zawsze rozumie wartość wykonywanej przez nauczyciela pracy. Pracujące w domu pomocy społecznej w większości kobiety wielokrotnie doświadczają tych samych trudnych sytuacji, głównie w zakresie pielęgnacji, podczas której bardzo ważną jest stymulacja (Fröhlich, 1998, s. 88). Do obowiązków zawodowych nauczyciela należy prowadzenie zajęć w określonych obszarach, w wyznaczonym czasie. Z perspektywy czasu ilość godzin spędzonych aktywnie w pracy ze wspomnianą grupą odbija się nie tylko na zdrowiu fizycznym, ale również psychicznym.

Społeczne przekonanie i systematycznie pojawiające się informacje w mediach o bardzo dużych nakładach finansowych przeznaczanych na dzieci i młodzież niepełnosprawną intelektualnie, przyciąga do zawodu nie zawsze kompetentne osoby. Jednocześnie powoduje brak zrozumienia dla form organizacyjnych procesu kształcenia specjalnego. Jako częsty przykład podaje się zmniejszoną liczbę uczniów. Natomiast jako luksus – pracę zindywidualizowaną. Jednakże większość zapomina, że dla nauczyciela taka forma pracy nie jest dobra, ponieważ ogranicza możliwości rozwoju.

Często nauczyciele widzą swoich byłych uczniów w życiu dorosłym jako aktywnych członków społeczeństwa. Natomiast pedagog specjalny, pracujący we wspomnianym miejscu, widzi swoje byłe uczennice codziennie. Są tak samo ubrane, tak samo zachowujące się, siedzące zawsze w tych samych miejscach. Ich życie po ukończeniu szkoły zostaje zredukowane do tych samych rzeczy, w tej samej przestrzeni. To również może powodować refleksję na temat sensowności podejmowania trudu rewalidacji i przystosowania tych uczennic do życia w społeczeństwie, skoro po zakończeniu obowiązku szkolnego ten potencjał jest ograniczany.

W codziennej pracy nauczyciel doświadcza również trudności w zauważaniu efektów pracy, które w przypadku tych uczennic objawiają się w postaci nawet najmniejszych szczegółów związanych z ich rozwojem. Efekty pracy nie są zauważalne od razu. Na niektóre trzeba czekać latami, a i tak istnieje prawdopodobieństwo, że mogą się nie pojawić. Wówczas powstaje pytanie, co należy zmienić? Jakie nowe metody pracy należy zastosować? Pojawia się opinia, że nie warto inwestować w takich uczniów, przecież oni i tak nic więcej nie osiągną, a to z kolei blokuje często podejmowane przez nauczycieli próby włączania tych uczniów w nurt życia społecznego.

⁵ Wypowiedź personelu opiekuńczego – salowej z 15-letnim stażem pracy w domu pomocy społecznej.

Wówczas u nauczyciela pojawia się bunt, wynikający z niezrozumienia wypowiedzianych komunikatów, zarówno przez jego uczennice, jak również niezrozumienie jego komunikatów przez drugą stronę. Spowodowane jest to tym, że nie zawsze wspomniane osoby z niepełnosprawnością intelektualną potrafią wyrazić swoje potrzeby, które często nie są adekwatne do sytuacji. Odbiorcy tych komunikatów mają trudności w ich zrozumieniu i interpretacji. Kiedy nauczyciel nauczył się ich mowy, zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, staje się tłumaczem pomiędzy nimi a światem dla nich obcym. Jednak nadal wielokrotnie spotyka się z pytaniami potwierdzającymi słuszność podejmowanych działań edukacyjnych w codziennej pracy, wynikającymi często z braku werbalnych komunikatów od swoich uczennic. Mądrość nauczyciela polega na jego refleksyjności (Grzegorzewska, 1961).

W swojej codziennej praktyce pedagog specjalny może doświadczać samotności czy braku zrozumienia. Osoby przychodzące z zewnątrz często tylko pozornie są zachwycone, wzruszone umiejętnościami dzieci. Natomiast ich twarze mówią coś przeciwnego. Trudno jest zobaczyć ten postęp, jaki dokonał się od momentu rozpoczęcia zajęć aż po chwilę obecną, czyli w określonym czasie. Obserwatorzy widzą tu i teraz. Trudno jest pokazać ten „czas”, który jest bardzo kluczowy i niezbędny w ich rozwoju. Dlatego zapoczątkowane działania otwierające na społeczność zewnętrzną powinny mieć charakter ciągły, nieustający, aby móc ten rozwój i drobne zmiany pokazywać w zakresie temporalnym.

Doświadczanie trudności w prowadzeniu badań w działaniu

Badacz prowadzący badania w działaniu stara się łączyć dwa światy, które często stawiane są w opozycji do siebie. Doświadczam zarówno trudności po jednej stronie, która już została wyżej opisana, oraz po tej drugiej. A przecież są one tak bardzo zbieżne i niejednokrotnie wpływają z siebie nawzajem, uzupełniają się, tworzą się wzajemnie. Wiedza teoretyczna nie miałaby takiej wartości bez codziennej praktyki, podobnie jak praktyka nie mogłaby się rozwijać bez teorii.

Specyfika pracy z uczennicami będącymi mieszkankami domu pomocy społecznej polega na ciągłym dostarczaniu im różnego rodzaju bodźców. Wprowadzając nowy element, nauczyciel sprawdza i analizuje, jakie są ich reakcje, po to, by następnie stwierdzić słuszność własnego wyboru, efektywność działania. Osoby niepełnosprawne intelektualnie do rozwoju potrzebują ciągłej stymulacji, a więc należy dostarczać im wciąż nowych bodźców. Dlatego badania w działaniu mogą być pomocne we wprowadzaniu zmiany oraz analizowaniu jej efektów, a także projektowaniu takich działań, które będą najbardziej efektywne dla ich rozwoju. Problem, jaki został postawiony, był poparty wcześniejszą diagnozą. Dotyczył ograniczonego kontaktu ze społecznością lokalną. Mocną stroną badacza było pewne doświadczenie w analizowaniu zebranych danych, ale wiara we własną słuszność

postępowania badawczego bywa zębna. Pierwsze trudności, jakich badacz doświadcza, pojawiają się już w związku z pytaniem badawczym (Gołębniak, 2013, s. 61). Uczennice z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną nie mogą samodzielnie decydować o sobie. Dlatego pytanie nie mogło zostać sformułowane w sposób bezpośrednio angażujący świadomą ich współpracę. Okazało się, że nie każdy postawiony problem wpisuje się w koncepcję zmian przygotowaną w zakresie metodologii badań w działaniu.

Kolejną trudnością w podjętych badaniach było zbyt duże zaangażowanie badacza, które nie pozwala czasami spojrzeć obiektywnie na daną sytuację. Badacz, będąc w środku wprowadzania zmiany, nie potrafi wyjść na zewnątrz jako obserwator. Stawia siebie w roli specjalisty, który wie najlepiej. Niestety nie jest to korzystne w kontekście prowadzonych badań. Badania w działaniu postrzegane są czasami jako pewnego rodzaju eksperyment pedagogiczny, co nie do końca jest właściwe. Nie można interpretować wprowadzanych zmian w kategoriach kontrolowania wyłącznie jednej zmiennej. Badania w działaniu są przede wszystkim procesem, w którym spotykają się, wzajemnie na siebie oddziałujące, co najmniej dwie kultury: autorów projektu i realizatorów praktyki (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 87). Często pojawia się kolejna trudność, związana z określeniem swojej narracji oraz roli z nią powiązanej. Badanie pierwszoosobowe odnosi się „do zdolności badacza do rozwinięcia badawczego podejścia do własnego życia, świadomego działania i dokonywania wyborów, a także oceniania w trakcie działania efektów w świecie zewnętrznym” (Reason, Torbert, 2010, s. 135–152). Badanie w pierwszej osobie jest badaniem „pod prąd”, zmierza do źródła naszej uwagi. Pokazuje, jak nasze nawyki myślowe z jednej strony pomagają poszerzać naszą wiedzę doświadczalną, a innym razem bardzo nas odcinają od niej. To pomaga wyjaśnić nie tylko naszą tożsamość, ale również cel naszego badania. Badania drugoosobowe charakteryzują się tym, że praktyka badacza powiązana jest z osobistymi relacjami z innymi osobami, tworząc grupę od sześciu do dwudziestu osób.

W badaniu takim wszystkie osoby zaangażowane w to przedsięwzięcie są współbadaczami, a ich myślenie i decyzje przyczyniają się do tworzenia idei, planowania i prowadzenia projektu oraz wyciągania wniosków z doświadczenia, będąc zarazem współpodmiotami biorącymi udział w badaniu działania (Reason, Torbert, 2010, s. 140–141).

Badanie trzecioosobowe ma na celu pokazanie szerszej społeczności badań, których one nie obejmują, pozbawione są personalnego charakteru. Wspomniane badanie

dąży do stworzenia warunków, które w szerszej społeczności obudzą i wesprą jakości badawcze właściwe pierwszo- i drugoosobowemu badaniu/praktyce, dając w ten sposób

uczestnikom możliwość tworzenia własnej wiedzy-w-działaniu we współpracy z innymi (Reason, Torbert, 2010, s. 144).

Doświadczenie tych wszystkich trudności prowokuje badacza, ale także nauczyciela, do ciągłego poszukiwania takiego rozwiązania, które byłoby satysfakcjonujące dla wszystkich aktorów środowiska lokalnego. Do znalezienia takiej metody, która by najlepiej łączyła świat codziennej praktyki i budowania wiedzy.

Badania w działaniu są opartym na uczestnictwie, demokratycznym procesem, polegającym na rozwijaniu wiedzy praktycznej w pogoni za celami ważnymi dla człowieczeństwa, wychodzącymi z perspektywy uczestniczącej, która, jak sądzimy, wyłania się właśnie w tym historycznym momencie. Badania w działaniu starają się zintegrować działanie i refleksję, teorię i praktykę, współpracując z innymi w osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii palących dla ludzi, oraz bardziej ogólnie, wspierać rozwój indywidualnych osób i ich społeczności (Reason, Bradbury, 2006. s. 1, za: Červinková, 2012).

Badania w działaniu to niekończąca się opowieść. Z jednego zapoczątkowanego działania powstaje druga spirala działania, która nabiera nowej jakości. To, co wydarzyło się wcześniej, zostało w pamięci uczestników oraz obserwatorów. Bierni aktorzy, po powrocie do swoich miejsc, zaczynają szukać u siebie, co mogliby zrobić, w jaki sposób mogliby zmienić to, co dla nich jest za ciasne, niepokojące.

Dzielenie się wiedzą, doświadczeniem, a przede wszystkim spotkanie się przynajmniej dwóch aktorów życia społecznego, w ujęciu morenowskim (Bielańska, 2009, s. 201–210) daje inną jakość. Według twórcy psychodramy, Jacoba Moreno, ze spotkania jeden plus jeden powstaje suma równa trzy. Powstaje coś nowego, często metafizycznego. Ważne jest to szczególnie, kiedy człowiek doświadcza tych wszystkich trudnych sytuacji, czuje bezsilność swojego działania, blokadę przed pisaniem „naukowym”. Nauczyciel-badacz, zamiast pokazywać proces tworzenia, skupia się najczęściej na porażkach innych osób, ponieważ własne boi się pokazywać, by ktoś nie wykorzystał ich przeciwko niemu samemu. Pojawia się lęk przed oceną związaną z brakiem kompetencji. Ale czyż nie na tym polega praca badacza? Na poszukiwaniu prawdy? Tylko prawdziwe poznanie źródła własnych niepowodzeń może doprowadzić do znalezienia najbardziej rzetelnej odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Badania w działaniu spełniają wskazane oczekiwania. Dostarczają nie tylko wiedzy, ale również narzędzi do poznania i analizowania własnej praktyki.

Rozkręcanie spirali działania – czyli przykład badania w działaniu

Dzielenie się przez refleksyjnego nauczyciela doświadczeniem sytuacji trudnych w swojej codziennej praktyce pedagogicznej, i jednocześnie pokazywanie podejmowanych prób zmniejszania tych trudności, spowodowało u nauczycieli cie-

kawość poznawczą. Najpierw przyznanie się, innych nauczycieli, że mają podobne doświadczenia, a później szukanie dróg wyjścia. Bardzo ważne jest podzielenie się problemem, ponieważ usłyszenie o tym, że ktoś inny ma ten sam problem, może sprzyjać poszukiwaniom rozwiązań sytuacji postrzeganej jako sytuacja bez wyjścia. Nauczyciel osamotniony w swoim zmaganiu się z trudnościami częściej doznaje uczucia tzw. martwego punktu. Skoncentrowanie się tylko na swoim wycinku rzeczywistości, np. szkole, klasie, może bardzo zawęzić pole działania. Otwartość nauczyciela, dzielenie się doświadczeniami ze swojej pracy może okazać się atutem przy wprowadzaniu zmian. Współpraca z innymi nauczycielami o podobnych doświadczeniach często okazuje się przyczynkiem do wprowadzenia zmiany. Niezależnie od typu szkoły oraz uczniów, pewne rozwiązania są uniwersalne i wypływają z natury codzienności. Osobiste doświadczenia sytuacji trudnych w pracy nauczyciela, a także doświadczenia innych nauczycieli, spowodowały chęć połączenia swoich sił i znalezienie wspólnego wyjścia z sytuacji, które są dla nich często bardzo trudne lub ograniczające.

Dlatego otwartość w działaniu spowodowała spotkanie grupy nauczycielek, które bardzo chciały zmienić postawy swoich uczniów ze szkoły ogólnodostępnej. Zauważyły bowiem bardzo niepokojące zachowania, które przejawiali trzecio- i piątoklasiści. Dotyczyły one niepożądanych zachowań, jakie silniejsi uczniowie przejawiali wobec swoich słabszych kolegów i koleżanek. Deklaratywnie wykazywali postawę akceptującą. Natomiast między zajęciami, podczas przerw, poza wzrokiem nauczyciela pojawiła się subtelna dyskryminacja (por. Bełza, 2016, s. 80).

Pomimo wielu przeprowadzonych rozmów, zarówno z uczniami, jak i ich rodzicami, nie zauważono poprawy zachowania. Wręcz odwrotnie, negatywne postawy były coraz bardziej widoczne. Nauczycielki postanowiły szukać oryginalnych rozwiązań, mając na uwadze, że wraz z wiekiem dojrzewania postawy ich uczniów mogą nadal ulegać niekorzystnej transformacji.

Powstał pomysł, by pokazać tym uczniom innych uczniów, takich, którzy wymagają odmiennej opieki. Zaproponowana innowacja „Spotkanie z Godnością” miała na celu spokojne zintegrowanie działań dwóch placówek. Krok po kroku zaplanowano zadania, które mają budować pozytywny wizerunek osoby z niepełnosprawnością intelektualną, integrować uczniów szkoły ogólnodostępnej z osobami z niepełnosprawnością.

Adresatami innowacyjnego programu byli uczniowie szkoły podstawowej oraz dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności z placówek edukacyjnych i opiekuńczych. Poprzez organizację spotkań, zajęć i wspólne uczestnictwo uczniów pełno- i niepełnosprawnych w wydarzeniach autorki programu innowacji pedagogicznej chciały uwrażliwić swoich uczniów z klasy trzeciej i piątej na świat osób niepełnosprawnych, angażując ich również w działania na rzecz wspomnianej grupy. W programie położony został nacisk na postawę tolerancji i szacunku wobec osób z niepełnosprawnością, szczególnie zwrócono uwagę na osoby z niepełnospraw-

nością intelektualną. Uczy on postawy akceptacji i wsparcia poprzez możliwość niesienia pomocy wspomnianej grupie osób. Celem programu było integrowanie uczniów Szkoły Podstawowej nr 2 w Ligocie z osobami z niepełnosprawnością oraz uczenie tolerancji wobec wspomnianej grupy osób. Drugim aspektem tego projektu było poszerzanie zredukowanej rzeczywistości niepełnosprawnych intelektualnie mieszkanek omawianego w poprzedniej części artykułu domu pomocy społecznej. Trudności, jakie wynikają z ich ograniczającego środowiska z jednej strony, oraz zachowania trudne uczniów szkoły podstawowej wobec osób słabszych z drugiej strony, stworzyły płaszczyznę, która może być tą właściwą do zmiany sytuacji jednych i drugich. Aby uzyskać cele szczegółowe wchodzące w skład celów ogólnych, zostały zaplanowane działania. Po każdym takim zaplanowanym działaniu następowała wspólna analiza i wysuwanie wniosków do dalszych działań.

Mając na uwadze integrację bezpieczną dla obu grup, zostały zaproponowane działania służące oswajaniu się z niepełnosprawnością. Punktem wyjścia było poznanie wiedzy uczniów klas piątych w zakresie samego pojęcia niepełnosprawności. Jednym z działań było zadane wypracowanie na temat „Mój niepełnosprawny kolega, koleżanka”. W większości wypracowań dominował stereotyp osoby niepełnosprawnej na wózku inwalidzkim. Były również zaskakujące opisy innych dysfunkcji. Początkowe obawy związane z lękiem przed przygotowaniem takiego wypracowania przez uczniów zostały zastąpione odczuciem satysfakcji nauczycieli. Sami uczniowie byli zainteresowani opiniami swoich kolegów. Podczas rozmowy okazało się, że wielu uczniów obcowało w bliższym lub dalszym kontakcie z osobami niepełnosprawnymi. Oczywiście u uczniów dominowały postawy akceptujące, wspierające. Terapeutyczna funkcja spotyka się z edukacyjną, ponieważ jako badacze obserwujemy, jak uczenie innych, pomaganie sobie, a więc ta biograficzna narracja, powoduje zmianę w samym narratorze (Mendel, 2013, s. 128).

Ważnym działaniem było wykonanie podczas lekcji plastyki kartek świątecznych z życzeniami dla moich uczennic mieszkających w domu pomocy społecznej. Przygotowanie wytworów plastycznych poprzedziło wprowadzenie w tematykę opieki i miejsca zamieszkania uczennic z głębszą i głębką niepełnosprawnością intelektualną. Kolejnym nauczycielem, który włączył do swoich lekcji tematykę niepełnosprawności, był nauczyciel wychowania fizycznego. Nie tylko opowiedział o olimpiadach specjalnych, ale również pokazał możliwości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie w stopniu głębszym i głębokim.

Spiralne poszerzanie kręgu uczestników procedury poprzez włączanie kolejnych realizatorów działania sprzyja z jednej strony realizacji projektu [...], z drugiej zaś doskonaleniu kompetencji tych osób, możliwych do wykorzystania w innych sytuacjach. Włączani do kolejnych działań nie tylko uczą się na potrzeby danego projektu, ale także tworzą i doskonalą swój profesjonalny warsztat (Czerepaniak-Walczak, 2013 s. 82).

Problem, jaki został postawiony, dotyczył danej grupy uczniów w danym środowisku. To, co zostało wykorzystane jako atut szkoły, to systematyczne sprawdzanie efektywności nauczania, do czego tak naprawdę są zobowiązani nauczyciele oraz pedagodzy specjaliści.

Projekt ten pozwala na wspólne znalezienie pomostu łączącego, integrującego dwa światy uczniów: pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Również nauczyciele odczuli zadowolenie i satysfakcję z wygenerowanych wspólnie działań. Pojawiła się kategoria sukcesu (Gajdzica, 2013, s. 139–170) jako przyczynek do poszukiwań istoty edukacji inkluzyjnej (Szumski, 2010, s. 12). Istotną rolę odgrywa niewątpliwie kultura szkoły, obejmująca zbiór przesłanek o kluczowej roli współuczestnictwa i współbycia w procesach uspołeczniania (Gajdzica, 2013, s. 210). Pojawia się pytanie, co dalej robić i jakie zadania podejmować, aby zmierzały one w kierunku szkoły rzeczywiście włączającej i „bezpiecznej” dla wszystkich.

Model szkoły, który powinien być otwarty dla uczniów z niepełnosprawnością, nie jest w pełni bezpieczny dla tych obu grup. Nie oznacza to, że powinno się chronić ich przed samymi sobą poprzez zdyferencjonowanie. Ważne jest, aby stworzyć taką przestrzeń, w której ci wszyscy uczniowie mogliby się stykać w różnych sytuacjach. Gdzie nie musieliby od razu ze sobą współpracować, ale mogliby oswajać się z sobą nawzajem w myśl zasady najmniej ograniczającego środowiska. Zgodnie z tą zasadą edukacja uczniów niepełnosprawnych powinna być organizowana możliwie wspólnie z uczniami pełnosprawnymi. Miejsce kształcenia powinno być ulokowane najbliżej jak to możliwe, uwzględniać kontekst czasowo-przestrzenny (Gajdzica, 2013, s. 210). Szkoła, która współpracuje w myśl koncepcji integracji uspołeczniającej (Reynolds, 1962, za: Szumski, 2013, s. 126). Zaproponowany projekt wpisuje się w koncepcję szkoły współpracującej jako tej, która jest nośnikiem powolnej, stopniowej i dobrze zaplanowanej integracji tych dwóch grup uczniów. Jest poszerzeniem rzeczywistości szkolnej dla uczennicy szkoły specjalnej.

Konkluzja

Badania w działaniu pozwalają

[...] na doskonalenie umiejętności nauczania i uczenia się, a jednocześnie ćwiczenie refleksyjności, czyli krytycznej analizy własnego działania, z uwzględnieniem jego kontekstualności i możliwych rezultatów. Zachęcają do myślenia sieciowego, które polega na nagromadzeniu informacji pochodzących z różnych źródeł, zespalaniu ich w całość i planowaniu na ich podstawie niedalekiej przyszłości (Sajdak, 2013, s. 77–78).

Wartością w badaniach w działaniu, pomimo tych wszystkich trudności, jakich nauczyciel doświadcza, i zapewne będzie potykać się o nie w dalszych badaniach, jest spotkanie z osobami o podobnej wrażliwości, spojrzenie w przyszłość. Będąc

jednym z wyrazicieli grupy nauczycieli, nie tylko jako uczestnik rzeczywistości edukacyjnej, ale również jako osoba ją kreująca, pragnę pokazać, jak owa rzeczywistość wygląda, jak widzą ją nauczyciele (por. Berger, Luckmann, 2010, s. 251), którzy widzą potrzebę i chcą wprowadzać zmiany.

Nauczyciel może poczuć, że nie jest sam w kreowaniu zmiany. Inne osoby również mają potrzebę powiedzenia głośno „nie”, by coś zmienić. Badacz/nauczyciel nie tylko bada i analizuje, ale przede wszystkim jest kreatorem zmiany. Taką postawę zaszczerpia u młodych osób, wchodzących wolno w dorosłość. Pokazuje, że mogą być nie tylko biernymi uczestnikami życia społecznego, krytykującymi, narzekającymi, oczekującymi, że wszystko im się należy, ale mogą być przede wszystkim sprawcami wydarzeń, kreatorami siebie samych i miejsca, w którym żyją. Badania w działaniu umożliwiają poznanie, zrozumienie problemów, znalezienie ich źródła, co zostało opisane w artykule. Wygenerowanie rozwiązań praktycznych z zakresu szerzenia świadomości na temat osób niepełnosprawnych, poprzez opisany powyżej wspólny projekt, pozwala z kolei nauczycielowi/badaczowi podejmującemu tę problematykę na wychodzenie z sytuacji trudnych. Cechy metodologii badań w działaniu przemawiają za wykorzystaniem jej w dydaktyce w celu podnoszenia jakości pracy. W moim przekonaniu przedstawione w artykule argumenty o słuszności zastosowania metodologii badań w działaniu są potwierdzeniem postawionej tezy.

Bibliografia

- Aleksandrak M. (2004), *Metodologia action research w badaniach nad autonomią ucznia* [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań – Kalisz.
- Bauman T., Pilch T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Bełza M. (2016), *Ableism a zjawisko infrahumanizacji „obcych”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 19, nr 2(74).
- Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bieleńska A. (2009), *Jacob Levy Moreno i jego idee* [w:] A. Bieleńska (red.), *Psychodrama. Elementy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Psychologii Kultury, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań* [w:] H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Červinkova H. (2012), *Badania w działaniu i zaangażowana antropologia edukacyjna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(57), s. 7–18.
- Fröhlich A. (1998), *Stymulacja od podstaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Z. (2013), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynę do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Goffman E. (2011), *Instytucje totalne*, tłum. O. Waśkiewicz, J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Gołębniak B.D. (2013), *Edukacyjne badania w działaniu – między akademicką legitymizacją a realizacyjnymi uproszczeniami* [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Grzegorzewska M. (1961), *Listy do młodego nauczyciela*, Wydawnictwo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Kemmis S., McTaggart R. (2009), *Teoria krytyczna i uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i strefa publiczna* [w:] N.S. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych t. I*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mendel M. (2013), *Edukacyjna podróż w biografii jako badanie w działaniu* [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Prysak D. (2014a), *Od zredukowanej do poszerzonej rzeczywistości uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – analiza działań edukacyjnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 14/2014.
- Reason P., Bradbury H. (2006), *Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration* [in:] P. Reason, H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research*, SAGE, London.
- Reason P., Torbert W.R. (2010), *Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej*, tłum. M. Lavergne [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowana*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Reynolds M.C. (1962), *A framework for considering some issues Min special Education*, „Exceptional Children”, No. 4.
- Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2013), *Badanie i działanie w pedagogice społecznej* [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Tarkowska E. (1994), *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*, Wydawnictwo PFRON, Warszawa.
- Wołodźko E. (2010), *Badania w działaniu. Refleksja – wiedza – emancypacja* [w:] H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warmińsko Mazurskiego, Olsztyn.