

dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ

Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Recenzja dorobku dr Marzeny Buchnat
w związku z postępowaniem o nadanie stopnia doktora habilitowanego
w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika

Pani Marzena Buchnat od 2003 roku zatrudniona jest na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu. Kilkanaście lat była również związana zawodowo z Wyższą Szkołą Humanistyczną w Lesznie.

Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki nadany uchwałą Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM uzyskała w 2003 roku. Tytuł rozprawy doktorskiej brzmiał: *Wizje przyszłego życia dzieci przewlekle chorych na cukrzycę*. Między ukończeniem studiów magisterskich w 1998 roku z pedagogiki i socjologii w 2000 a doktoratem sfinalizowała dwa studia podyplomowe (w 1999 w zakresie podstaw seksuologii i w 2002 roku z terapii pedagogicznej). W 2012 roku ukończyła studia podyplomowe z wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego. Z danych zawartych w autoreferacie (s. 49-50) wynika, że ukończyła także 31 szkoleń. Wielość kwalifikacji poświadczonych dyplomami ukończenia studiów i zaświadczeniami jest imponująca.

W dalszej części dokonam oceny dorobku naukowego (ze szczególnym uwzględnieniem monografii wskazanej jako osiągnięcie naukowe) oraz dydaktycznego, organizacyjnego i w zakresie popularyzowania wiedzy naukowej.



Ocena dorobku naukowego oraz dydaktycznego, organizacyjnego i popularyzatorskiego (z uwzględnieniem informacji o współpracy z otoczeniem społecznym i danych naukowych)

Przedłożony do oceny dorobek naukowy habilitantki po uzyskaniu stopnia doktora jest konsekwentnie skupiony wokół zasadniczego obszaru tematycznego, który sama określa jako „wspieranie rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (s. 25, autoreferat). Rzeczywiście analiza tematyki oraz rezultatów dociekań w przedstawionych do oceny publikacjach potwierdzają to wskazanie.

Z danych z autoreferatu i wykazu osiągnięć wynika, że habilitantka prócz monografii wskazanej zgodnie z art. 219 ust. 1 pkt 2a (którą omawiam w następnej części niniejszej recenzji), jest autorką jeszcze trzech książek. Pierwsza – sądząc po identycznym tytule jak dysertacja doktorska – to publikacja pracy doktorskiej. Kolejna stanowiła podstawę do otworzenia przewodu na stopień doktora habilitowanego, który został przerwany i dlatego habilitantka postanowiła nie wnieść jej do obecnej oceny dorobku naukowego (*Formy organizacyjne kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, Poznań 2015). Trzecia nosi tytuł *Przystosowanie szkolne dzieci 6-letnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* i została wydana przez Wydawnictwo WSH w Lesznie (do opracowania tego wróć jeszcze w dalszej części tej recenzji).

23 publikacje to rozdziały w monografiach naukowych (pochodzą z lat 2004-2015). W 2011 i 2012 roku habilitantka była współredaktorką naukową dwóch monografii o tematyce dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z zaburzeniami rozwojowymi dzieci z rzadkimi zespołami genetycznymi oraz z niepełnosprawnością intelektualną). Na marginesie dodam, że tytuł jednej z książek (z 2012 roku, wydana przez Wydawnictwo Naukowe DIFIN) zakresowo pokrywa się w dużej części z tytułem monografii, którą omawiam w następnym punkcie, co świadczy o pewnej konsekwencji tematycznej dorobku (zgłębianiu określonej tematyki).

11 artykułów, których habilitantka jest autorką lub współautorką zostało opublikowanych w pismach indeksowanych w European Reference Index for the Humanities (ERIH), a właściwie w jednym (10 z 11 opublikowano bowiem w *Studiach Edukacyjnych*, w prestiżowym czasopiśmie naukowym Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wydawanym w

formie kwartalnika przez Wydawnictwo Naukowe UAM). Pozostałe 14 tekstów umieszczono w znaczących czasopismach naukowych (tzw. lista B MNiSW). W wykazie swoich publikacji dr Buchnat wskazała także na 4 opracowania o charakterze metodycznym. Habilitantka brała udział w wielu konferencjach, głównie o charakterze ogólnokrajowym, a także lokalnym (naukowo-szkoleniowe). Wskazała także na kilka o randze międzynarodowej (z referatami w języku polskim).

Mniej więcej połowa opracowań (7 na 23 rozdziałów w monografiach i 17 na 25 artykułów) to teksty współautorskie. Uznaję to jako wartość – na poziomie organizacyjnym (**kompetencje pracy w zespole, efektywnego nawiązywania współpracy**) oraz naukowym (**kompetencje włączania się w dyskurs innych subdyscyplin**). Chciałabym także podkreślić, że zdecydowana większość publikacji ma charakter empiryczny.

Warto zwrócić uwagę, że habilitantka siedmiokrotnie została nagrodzona za działalność naukową przez władze UAM, w tym w 2013 roku zajęła I miejsce jeśli chodzi o wskaźnik efektywności w grupie adiunktów WSHE wg kryteriów parametryzacyjnych. Publikacje Marzeny Buchnat są „w obiegu” naukowym, o czym świadczą chociażby dane z Google Scholar. Najchętniej cytowanym tekstem jest artykuł z 2014 roku pt. „Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań” (*Studia Edukacyjne* 31/2014) oraz książka z 2013 („Przystosowanie szkolne dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Wydawnictwo Naukowe WSH Leszno).

Kończąc te wyliczenia muszę zaznaczyć, że uwagę krytyczną budzą **słabe próby (a właściwie niemal zupełny ich brak) włączenia się w międzynarodowy dyskurs naukowy**. Co prawda w przedłożonym dorobku dostrzegam kilka opracowań przygotowanych w języku angielskim, ale są to teksty w pracach polskich.

Nie wszystkie publikacje przedstawione przez habilitantkę w wykazie były dostępne w dokumentacji (kopie). Po lekturze tych, które otrzymałam (a była to zdecydowana większość) uznałam jednak, że są one wystarczająco reprezentatywne i rzucają wyraźne światło na dorobek oraz dostarczają potrzebnych informacji na rzecz sporządzenia tej recenzji.



W tym miejscu odniosę się do merytorycznej zawartości dorobku naukowego przedłożonego na potrzeby tej recenzji. Zacznę od książki pt. „Przystosowanie szkolne dzieci 6-letnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Jest to publikacja z 2013 roku, o której można powiedzieć, że stanowi wstępne rozpoznanie tematyki pogłębionej w monografii wydanej w 2019 roku (o której będzie mowa w kolejnym punkcie recenzji).

Treści i analizy zawarte w tej książce określiłabym jako mało pogłębione. W mojej ocenie nie wszystkie kategorie będące przedmiotem badań zostały należycie rozwinięte. Stan dotychczasowej wiedzy został właściwie tylko zasygnalizowany, a także same badania własne tylko w nieznacznym stopniu opatrzone pogłębioną analizą i interpretacją. To wszystko powoduje, że – wróć raz jeszcze do użytego już wcześniej przeze mnie sformułowania – książka ta sprawia wrażenie wstępnego rozeznania w tematyce, którą w następnych latach habilitantka postanowi zgłębić.

Wątki podjęte w tej książce są zaprezentowane oraz pogłębione o nowe kategorie w cyklu artykułów opublikowanych w sąsiadujących z sobą numerach *Studiów Edukacyjnych* w 2013 roku: „Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej” (*Studia Edukacyjne* 25/2013), w tekście „6-latki ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na starcie szkolny. Studium różnicy płci w kontekście reformy oświaty” (*Studia Edukacyjne* 27/2013) oraz „Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań” (*Studia Edukacyjne* 26/2013). Dwa ostatnie artykuły zostały przygotowane we współautorstwie z I. Chmurą-Rutkowską i w mojej ocenie analizy w nich zawarte stanowią oryginalny i niezwykle ważny wkład do istniejącego stanu wiedzy w pedagogice specjalnej. Niewątpliwie wypełniają pewną lukę (*gender gap*) w stanie dotychczasowej wiedzy jeśli chodzi o polskie badania (np. analizy i interpretacje dotyczące różnic między płciami w poziomie rozwoju społeczno-emocjonalnego w kontekście socjalizacji do roli płciowej). Również artykuł habilitantki z 2014 roku (*Studia Edukacyjne* 31/2014) o motywacji do nauki szkolnej uczniów i uczennic z niepełnosprawnością intelektualną spełnia wyżej wskazane funkcje.

Kolejno moją uwagę zwrócił cykl artykułów bezpośrednio już powiązanych tematycznie i zakresowo z monografią wskazaną jako osiągnięcie naukowe będące

podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego. Są to teksty najnowsze w dorobku habilitantki oraz niektóre sąsiadujące z czasem powstania pierwszej monografii („Przystosowanie szkolne dzieci 6-letnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”) i nawiązujące do zagadnień tam omawianych (np. rozdział w monografii współautorskiej „Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji” z 2012 roku zatytułowany „Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w przedszkolu specjalnym, integracyjnym i ogólnodostępnym” czy z tego samego roku „Sytuacja dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych” - tekst w pracy zbiorowej pod redakcją). Opracowania, o których w tym miejscu mówię dotyczą także nauczycielskich trudności w pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością (*Studia Edukacyjne* 51/2018; 31/2014) oraz dostarczają wiedzy na temat metod pracy z uczniami („Metoda projektów płaszczyzną inkluzji dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną”, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 3/2013). Pragnę zwrócić w tym miejscu uwagę, że ostatni wymieniony przeze mnie tekst pochodzi z 2013 roku i zostały w nim zasygnalizowane zagadnienia (metoda projektów), które kolejno kilka lat później w „rozprawie habilitacyjnej” zostają przez autorkę gruntownie poszerzone. Poszerzone na tyle, że należy uznać, że treści o tej metodzie stanowią wkład w rozwój metodyki pracy z uczniami i uczennicami z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole na rzecz budowania pozytywnej więzi ze społecznością i poprawy percepcji klimatu społecznego instytucji.

Jeśli już jestem przy opracowaniach nawiązujących do metod pracy z uczniami i uczennicami z niepełnosprawnością intelektualną, to warto zwrócić uwagę na tekst opublikowany w 2018 roku (we współautorstwie z A. Jasielską) w czasopiśmie *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej* (nr 30), w którym zaprezentowane zostało autorskie narzędzie pomiarowe (pozwalające na diagnozowanie treściowego aspektu wiedzy o emocjach i trudności w obszarze niektórych funkcji poznawczych). Badania problemów emocji (radości, smutku) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną były podejmowane przez autorki mniej więcej w tym samym czasie i w innych publikacjach (*Polish Psychologist Bulletin* 48/2017 i *Studia Edukacyjne* 47/2018). Badania te były realizowane w ramach grantu przyznanego autorkom przez Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego i



dzięki środkom unijnym. Emocje stanowiły także przedmiot analiz autorek w odniesieniu nie tylko do dzieci z niepełnosprawnością (zob. artykuł w *Studiach Edukacyjnych* 48/2018, „Deficyty emocjonalne młodych dorosłych wychowanków rodzin zastępczych”).

Innymi opracowaniami jest cykl poświęcony problematyce dzieci z zaburzeniami w rozwoju. Zaznacza się tu zwłaszcza problematyka wspierania nie tylko rozwoju tych dzieci, ale także ich rodziców. W tym cyklu wyróżnia się tekst o wykorzystaniu delfinów w terapii dzieci (przez pryzmat szans i kontrowersji). Dostrzegłam, że jest to jeden z tekstów napisany we współautorstwie z Michałem Rzepką, który w jednym z opracowań (*Forum Logopedyczne* 22/2014) oznaczony jest jako „tata Emilki”. Pozwala to sądzić, że habilitantka współpracuje nie tylko ze środowiskiem akademickim, ale również jest aktywna na polu społecznym, związanym z praktycznym urzeczywistnieniem idei pedagogiki specjalnej.

Moją uwagę zwróciła bardzo oryginalna tematyka analiz podjętych przez habilitantkę (w zespole z dwoma innymi badaczkami) w publikacji pt. „Dziecko z niepełnosprawnością jako odbiorca i bohater reklam. Czy istnieje „inny” kindermarketing? (*Studia Edukacyjne* 28/2013). Temat ten (choć niestety w dalszej twórczości habilitantki już nie był rozwijany) dowodzi specyficznej czujności badaczki i umiejętności dostrzegania oryginalnych i ważnych problemów związanych z sytuacją dzieci z niepełnosprawnością intelektualną¹.

Osobny cykl tekstów podejmuje zagadnienie edukacji seksualnej dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną i treści programowych wychowania do życia w rodzinie. Jest to szczególnie ważna tematyka zwłaszcza dla praktyki pedagogicznej. W tekstach przywoływane są wyniki różnych badań oraz prezentowane są własne ustalenia. Nie są to „wielkie projekty”, ale niewielkie, właściwie rozpoznawcze badania (np. z udziałem 30 rodziców czy kilkudziesięciu nauczycieli). Nie piszę o tym po to, by obniżyć wartość tych badań. Wręcz przeciwnie, uważam, że docenić należy to, iż habilitantka sięgając po tematy trudne i „domagające się” uwagi dociera do osób bezpośrednio „zainteresowanych”

¹ W pewnym zakresie w podobnej konwencji, a właściwie podobny przekaz zawiera tekst z 2016 roku: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. O miejscu „Innych” w podręcznikach szkolnych* (współ. Izabela Cytlak, Joanna Jarmużek).



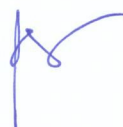
(nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością, ich rodziców) oraz przedstawia ich doświadczenia, opinie i oczekiwania, czyli specyficzne „zapotrzebowanie”.

Szczegółowa tematyka prac habilitantki na rzecz wspierania rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (edukacja seksualna, różnice ze względu na płeć, problemy doświadczane przez dzieci z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej) dowodzi, że **dostrzega ważne (aktualne) tematy i nurtujące problemy oraz konfrontuje się z nimi. Wgłębia się w nie, tworzy koalicje z innymi badaczami i badaczkami, szuka różnych „optyk”, porządkuje istniejący stan wiedzy i wskazuje na możliwe i potrzebne kierunki pogłębionych badań** (np. prezentując dane z niewielkich projektów badawczych). Znaczący projekt naukowo-badawczy oraz pogłębione analizy prezentuje w monografii z 2019 roku, której poświęcę uwagę w następnej części tej recenzji.

Doktor Buchnat uczestniczyła w wielu projektach naukowo-badawczych i społecznych – wielkich, o zasięgu międzynarodowym i małych, lokalnych, wydziałowych. Pełniła w nich różne funkcje – od wykonawczynie i realizatorki badań po ekspertkę i trenerkę. Uwagę zwraca praktyczny wymiar większości projektów. Mam na myśli **wyraźne odniesienie jej działalności do praktyki pedagogicznej** (np. opracowanie standardów pracy przedszkola, przygotowanie autorskich programów i metod). Za szczególnie wartościowe należy uznać projekty zorientowane na przeciwdziałanie negatywnym stereotypom płci czy wynikającym z niepełnosprawności.

W swojej karierze zawodowej pani dr Buchnat brała udział w wielu zespołach eksperckich i konkursowych (w tym była członkinią zespołu ekspertów przy MEN oraz na rzecz tworzenia strategii polityki oświatowej Miasta Poznania).

Habilitantka współpracuje (lub współpracowała) z ośrodkami na rzecz doskonalenia nauczycieli (przygotowywanie szkoleń, ekspertyz programów itp.), licznymi instytucjami edukacyjnymi, organizacjami pozarządowymi oraz lokalnymi władzami oświatowymi. Uczestniczyła w realizacji szeregu projektów oraz konferencji metodycznych dla nauczycielek i nauczycieli. Dowodem jej kompetencji oraz zaufania otoczenia społecznego jest wykaz szeregu ekspertyz przygotowanych przez habilitantkę na przestrzeni ostatniej dekady.



Jej działalność popularyzatorską należy ocenić pozytywnie. Prócz jej publikacji o charakterze metodycznym i poradnikowym, uczestniczyła w projektach o charakterze społecznym, prowadziła szkolenia dla nauczycieli oraz rodziców.

Jeśli chodzi o aktywność dydaktyczno-organizacyjną, to przede wszystkim polegała ona na przygotowywaniu programów kształcenia na specjalności Pedagogika specjalna, członkostwie w różnych wydziałowych komisjach (głównie na rzecz podnoszenia jakości kształcenia), opracowywaniu indywidualnych programów poszczególnych zajęć. Przez kilka lat habilitantka pełniła funkcję kierowniczkę studiów podyplomowych.

W opisie aktywności na polu zawodowym **najmniej miejsca zajmuje opieka naukowa i dydaktyczna² nad studentami i studentami**. Od 2003 roku była promotorką wielu prac licencjackich i magisterskich (w sumie ponad 300) i właściwie na tym koniec. Muszę przyznać, że byłam wręcz zaskoczona brakiem informacji na ten temat i intensywnie przejrzałam dokumentację pod tym kątem szukając danych. **Brak aktywności habilitantki w tym obszarze niewątpliwie należy do znaczących niedostatków omawianego dorobku.**

Ocena osiągnięcia naukowego będącego podstawą ubiegania się o nadanie stopnia doktora habilitowanego

Osiągnięcie, o którym mowa to monografia naukowa autorstwa habilitantki pt. „Percepcja klimatu szkoły przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia a agresja i przemoc szkolna” (Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019, 444 strony). Zacznę od tego, że problematyka podjęta w książce jest ważna, a całość stanowi wyraźny wkład do wiedzy (i na rzecz jej rozwoju) o edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami w Polsce. Lokuję te badania w obszarze dyskusji o funkcjach założonych i rzeczywistych edukacji włączającej.

Książka rozpoczyna się dokładnego omówienia zasadniczych kategorii będących przedmiotem badań i analiz. Na początek mamy koncepcje klimatu szkoły. Uwagę zwraca prezentacja wielości stanowisk, ujęć, przywołanie wielu autorów polskich i

² Mam na myśli inną niż wynikającą z codziennych obowiązków nauczycieli akademickich, jak zajęcia dydaktyczne czy opieka nad praktykami studenckimi.

zagranicznych. W największej mierze przytoczone są stanowiska polskich naukowców, jak Ostaszewski 2012, Kulesza 2011 i to na ustaleniach tych autorów oparty został zasadniczy sposób ostatecznego definiowania klimatu szkoły i jego elementów w całej monografii. Autorka dokonuje również przeglądu badań klimatu społecznego instytucji edukacyjnych. Osobne miejsce zajmuje przegląd badań klimatu szkoły w kontekście przemocy i agresji. W drugim rozdziale uwaga skupiona jest na wybranych problemach ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W punkcie poświęconym „rozwiązaniom edukacyjnym” poruszono bardzo wiele wątków – od zagadnień formalno-organizacyjnych (s. 43-49 i 56) po prezentację teoretycznych warunków określonych modeli kształcenia osób z niepełnosprawnością (s. 49-51) i opis danych GUS (s. 51-52). Przywołane zostały też międzynarodowe dokumenty wyznaczające zasady organizacji kształcenia osób z niepełnosprawnością (s. 53) oraz zasygnalizowano warunki inności/obcości uczniów z niepełnosprawnościami rzucając nieznaczne światło koncepcji socjologii interakcji (s. 54). Problemy naznaczania i obcości stanowiły punkt wyjścia dla zasygnalizowania zagrożeń procesów (pozornej) integracji. Kolejno dokładnie omówiono kategorie agresji i przemocy.

W książce mamy szczegółową prezentację stanu wiedzy dotyczącej ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku szkolnym i w kontekście przemocy i agresji (**imponujący przegląd badań, uporządkowanie** wniosków z nich płynących). Dobór treści do pierwszej części książki jest zasadny, a całość jawi się jako kompletna. Jeśli miałabym wskazać na pewną rysę, to określiłabym ją mianem dominacji prezentacji określonych treści nad ich krytyczną analizą. Chciałabym jednak podkreślić, że uwaga to nie dotyczy całej pierwszej części książki. W kilku miejscach odnosiłam wrażenie pewnego rodzaju niedopowiedzenia w sposobie wyrażania i argumentowania poglądów (podam jeden przykład: na s. 57 jest pytanie retoryczne o przyczyny zwiększania się liczby uczniów z niepełnosprawnościami realizujących obowiązek szkolny poza szkolnictwem specjalnym; jest w nim zawarta pewna sugestia bez odpowiedniego wskazania argumentów)³.

Kolejna uwaga krytyczna dotyczy celowości prezentacji różnych teorii agresji, w tym socjologicznych (anomii, stygmatyzowania, podkultur i innych). Mimo wyraźnego

³ Tego rodzaju tendencję dostrzegłam również w autoreferacie. Habilitantka formułuje pewne tezy i pozostawia je bez pogłębionej refleksji (np. na samym dole, s. 19).



podkreślenia, że są one ważne poznawczo, w części empirycznej nie odnalazłam dostatecznych odniesień do tychże (mimo specyficznej zapowiedzi Autorki na s. 107).

Cel jaki przyświecał badaniom i analizom został sformułowany w postaci następującego zdania (które wciąż wracało w książce w niezmienionej postaci jak bumerang, czasem w różnych kontekstach): „określenie znaczenia subiektywnie postrzeganego klimatu szkoły przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w zróżnicowanych formach kształcenia dla doświadczania i stosowania agresji i przemocy w tych środowiskach szkolnych” (np. s. 11, 139, 145). Celem było także „wskazanie zachodzących w tym obszarze związków” (s. 145). Trzeba podkreślić także, że habilitantka w wielu miejscach w monografii (jak również akcentuje to w autoreferacie) eksponuje praktyczny wymiar jej projektu naukowego. W osobnej części w książce znajdujemy odniesienie jej ustaleń dla praktyki pedagogicznej (za chwilę się do tego odniosę).

Obszary i pytania badawcze zostały wymienione i opisane rzeczowo. Moją uwagę przykuła zapowiedź analiz związanych z „poziomem uczestnictwa w życiu szkoły” (s. 146-7 i s. 149). Z informacji podanych w części poświęconej opisowi postępowania badawczego wynika, że został on określony „na podstawie wywiadu” (s. 149 i s. 228). Zdecydowanie zabrakło mi prezentacji i omówienia poszczególnych wskaźników (ta kategoria ma też bardzo słabą reprezentację w części pierwszej książki, stanowiącej wprowadzenie do problematyki badań własnych). Dodam, że lektura danych i ich analizy (rozdział 7) „obroniła” zapowiadane w części poświęconej postępowaniu badawczemu ustalenia. Uznaję je za niezwykle interesujące i rzucające ważne światło na analizowaną problematykę klimatu szkolnego.

Kolejna moja uwaga dotyczy „poziomu doświadczania agresji i przemocy szkolnej” (np. s. 151). Zastosowano tu *Kwestionariusz IBE Agresja szkolna i przemoc* (s. 159 i dalej), narzędzie przygotowane przez zespół IBE na potrzeby badań z udziałem uczennic i uczniów na temat doświadczania różnych typów przemocy (s. 161). Z opisu (s. 162-3) wnioskuję, że mierzono nasilenie określonych doświadczeń związanych z agresją i przemocą. Jeśli chodzi o samo narzędzie to uważam, że jego opis jest niedostateczny. W bibliografii jest przywołanie raportu (Raport metodologiczny – badanie „Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy”).

Przyznam się, że sięgnęłam do tej pozycji (oraz dodatkowo do Raportu z badania J. Przewłockiej pt. *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach*) ponieważ w mojej ocenie zastosowane narzędzie opisano w części metodologicznej nadto oszczędnie. Poczucie braku precyzyjności w prezentacji tego narzędzia wzmacniało dodatkowo to, że jako źródło konkretnej informacji wskazano materiał, w którym sugerowanych danych nie było. Na s. 163 jest opis sposobu określania nasilenia doświadczeń i powołanie się na informacje ze stron 20-37 Raportu. Dodam, że podano bardzo szeroki zakres stron. Po zapoznaniu się z danymi zawartymi na tych stronach, do których czytelnik został odesłany, nie znalazłam jednak sugerowanych informacji. Na wskazanych stronach jest: przegląd istniejących zagranicznych i polskich narzędzi badawczych, w oparciu o które opracowano zestaw stwierdzeń do badania klimatu (s. 20-21), rodzaj informacji pozyskanych za pomocą wywiadów (s. 21), informacje o badaniach pilotażowych (s. 21), cytowaną w raporcie literaturę (s. 22-23), przebieg badania w terenie, jego organizację, opis osób badanych (s. 23-34), zastosowane analizy statystyczne (s. 35-36) oraz wskaźniki klimatu i początek informacji o wskaźnikach przemocy (s. 36-37). Drobiazgowo wymieniałam informacje, jakie znalazłam na stronach, do których czytelnik zostaje odesłany, ponieważ uznaję to jako specyficzny błąd w sztuce polegający na nie dostarczeniu zasadnych i dostatecznie wyczerpujących informacji na temat zastosowanego narzędzia oraz błędne wskazanie czytelnikowi źródła umożliwiającego samodzielne pogłębienie czy doprecyzowanie wiedzy. Podobne usterki utrudniały recepcję części metodologicznej książki (tj. wniknięcia w sposób postępowania autorki badań; powodowało to **konieczność odgadywania niektórych sposobów postępowania dopiero podczas lektury wyników badań**).

Uważam, że docenić należy należyłą troskę i szczegółowy opis postępowania na rzecz przystosowania użytych narzędzi na potrzeby badań z udziałem uczniów z niepełnosprawnością. W mojej ocenie dobór i sposób wykorzystania narzędzi był właściwy i ze względu na przedmiot badań jak i osoby badane (odpowiednia modyfikacja i warunki realizacji). Dodatkowo uwagę zwracają niektóre zbieżności w obrębie pozyskanych danych w omawianych badaniach i z użyciem tego samego narzędzia w badaniach „oryginalnych”⁴ (np. s. 186).

⁴ Mam na myśli badania wcześniejsze, zrealizowane przez badaczy z IBE.

Wyniki badań oraz ich analiza przedstawione są w sposób przejrzysty (co więcej – jak już wspomniałam – w niektórych miejscach z prezentacji danych wyczytać można było sposób postępowania badawczego, który nie został precyzyjnie podany w części poświęconej metodologii). Dokonano opisu i analizy wszystkich zmiennych i kategorii zapowiadanych w części poświęconej metodologii badań własnych. Omówione zostały odpowiednio najważniejsze rezultaty dokonanych pomiarów (także przeprowadzono porównawczą charakterystykę niektórych wyników). **Część empiryczna stanowi logicznie uporządkowaną całość.**

Myślę, że ogólny przekaz płynący z monografii można by ująć następująco: uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną są grupą dzieci szczególnie narażoną na doświadczanie różnych form agresji i przemocy ze strony rówieśników w szkołach i klasach integracyjnych; dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną szkoły te nie tworzą optymalnego klimatu społecznego, adekwatnego do ich możliwości i potrzeb. Nie są dostatecznie przygotowane do przyjęcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Szczególnie poruszającą jest informacja, że ponad połowa uczniów z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych „czuje się w swojej szkole obco, nie jak u siebie” (s. 202-3; także s. 365). Z badań zaprezentowanych w omawianej monografii wynika, że percepcja klimatu szkoły (specjalnej/ogólnodostępnej) pozostaje w związku z uczniowskimi doświadczeniami agresji i przemocy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Odczuwanie otoczenia jako „nieswojego” niewątpliwie potęguje negatywne doświadczanie różnych form agresji czy przemocy ze strony rówieśników i utrudnia sięganie po strategie obronne, naukę zachowań asertywnych. Stwierdzona „nieswojość” pozostaje w bardzo niekorzystnym kontraście z „inkluzywnością” szkół, do których uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnościami. Jak stwierdza sama autorka „konceptcja kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego nie ma w pełni przełożenia na rzeczywistość szkolną i funkcjonowanie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną” (s. 374). Niewątpliwie w warunkach polskich szkół jest jeszcze „wiele do zrobienia” w zakresie budowania środowiska w pełni przyjaznego dla wszystkich uczniów. I to dlatego ostatnią część książki, w której jest zapowiedź nie tylko wniosków z badań, ale postulatów dla praktyki pedagogicznej jawi się jako szczególnie ważna.

Uważam, że ostatnia część książki spełniła „obietnicę” zawartą w swoim tytule. Postulaty dla praktyki pedagogicznej przybrały tu przede wszystkim postać szczegółowych celów (wychowawczych, profilaktycznych) koniecznych do realizowania w środowisku szkoły, zwłaszcza pretendującej do miana „inkluzyjnej” oraz wskazówek metodycznych. Autorka argumentuje konieczność ich realizacji oraz nawiązuje do sprawdzonych już programów (polskich i zagranicznych). Zachęca do stosowania określonych metod, w tym projektów (pisząc dość szeroko o jej walorach w odniesieniu do omawianej problematyki oraz formułując osobne wskazówki metodyczne – załącznik, s. 423 i dalej). Akcentuje potrzebę tworzenia warunków dla podnoszenia pozytywnego klimatu szkoły u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (s. 382 i dalej). Przede wszystkim poruszana jest tu istotna (właściwie eksponowana nie raz przez autorkę) kwestia subiektywności w sposobie ujmowania i rozumienia klimatu szkoły. Oznacza to więc, że o jakości klimatu szkolnego świadczą nie tyle obiektywne wskaźniki funkcjonowania szkoły, ale sposób postrzegania i odczuwania przestrzeni szkolnej przez uczniów. Na marginesie zaznaczę, że dostrzegłam pewne fragmenty czy niektóre sformułowania użyte w tej części, które stwarzają poczucie uproszczeń czy co najmniej niezręczności językowych, np. „wpływ sposobu postrzegania klimatu szkoły zarówno na poziom przejawiania, jak i podlegania agresji i przemocy” (s. 376).

Oprócz walorów omawianej książki, które przedstawiłam powyżej, pragnę podkreślić, że jej wkład do istniejącej wiedzy polega także na uporządkowaniu i dostarczeniu nowych wyników badań na temat doświadczania (i w pewnym, mniejszym zakresie - stosowania) różnych form agresji i bycia ofiarą przemocy dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku szkolnym.

Konkluzja

Pozytywnie oceniam dorobek naukowy, dydaktyczny i działalność organizacyjną dr Marzeny Buchnat. Uważam, że osiągnięcie naukowe, monografia pt. „Percepcja klimatu szkoły przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia a agresja i przemoc szkolna” spełnia w wystarczającym stopniu warunek znaczącego wkładu do dyscypliny. Opowiadam się za nadaniem dr Marzenie Buchnat stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie pedagogika.

15.09.2020

