



Colloquium 2(50)/2023
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/17coll2023>

UCZEŃ Z ADHD – NIEDOSTOSOWANY SPOŁECZNIE CZY ZAGROŻONY NIEDOSTOSOWANIEM? REKONSTRUKCJA DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELSKICH

**Student with ADHD - socially maladjusted or threatened
with maladjustment? Reconstruction of teacher's experiences**

Iwona Myśliwczyk
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: iwona.mysliwczyk@uwm.edu.pl
ORCID  0000-0002-9826-5642

Streszczenie

Zrealizowane badania zostały ulokowane w nurcie badań konstruktywistycznych. Wywiady narracyjne przeprowadzono z nauczycielami pracującymi w szkołach podstawowych w klasach 4–8. Wybrane do badań osoby, to nauczyciele pracujący z uczniem z ADHD. Celem badań była rekonstrukcja opowieści i dotarcie do subiektywnych znaczeń, które zostały nadane przez nauczycieli zachowaniom niepożądanym, prezentowanym przez ucznia z ADHD w szkole.

Przeprowadzone badania ukazują przestrzeń szkolną ucznia z ADHD, w której doświadcza on wielu trudności i przejawia zachowania nieakceptowane społecznie. Analiza materiału empirycznego pozwoliła wyłonić kategorie, które z perspektywy nauczycieli konstruuje obraz ucznia z ADHD zagrożonego niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanego społecznie.

Słowa kluczowe: ADHD, badania jakościowe, edukacja, niedostosowanie społeczne.

Abstract

Presented researches were located in a current of constructivist researches. Narrative interviews were conducted with teachers who work in primary schools in grades 4 – 8. People chosen to these researches are teachers who work with students with ADHD. The aim of the researches was a reconstruction of the story and getting to a subjective meanings which teachers give to undesirable behaviours presented by a student with ADHD at school.

Conducted researches present student's with ADHD school space where he struggles with big difficulties and evince socially unacceptable behaviours. The analysis of empirical material allows to select categories, which from teacher's perspective construct a picture of a student with ADHD threatened with social maladjustment or socially maladjusted.

Keywords: ADHD, qualitative research, education, social maladjustment.

Wprowadzenie

Uczeń z ADHD w szkole stanowi ogromne wyzwanie dla nauczycieli. To właśnie w szkole wykazuje najwięcej negatywnych zachowań. Związane jest to z oczekiwaniami nauczycieli, trudnościami w nauce oraz problemami w zakresie relacji rówieśniczych. Uczeń z ADHD nie potrafi usiedzieć na miejscu, wysłuchać spokojnie tego, co mówi nauczyciel, skoncentrować się na lekcji. Wciąż zadaje pytania niezwiązane z tematem, nieproszony odpowiada, chodzi po klasie podczas lekcji, grzebie w plecaku, bywa zamyślony, a kiedy jest pytany, nie umie odpowiedzieć (Chrzanowska i Świącicka, 2006). Może wykazywać nadpobudliwość, impulsywność i labilność emocjonalną, może mieć też kłopoty z koncentracją. Warunki w szkole ogólnodostępnej nie są zbyt sprzyjające dla ucznia z ADHD. Klasy są zbyt liczne, rówieśnicy mało tolerancyjni, a nauczyciele niedoinformowani o potrzebach i możliwościach ucznia z ADHD (Myśliwczyk, 2010). Konieczność skupienia, zwracania uwagi na to, co dzieje się dookoła i uważnego wykonywania poleceń nauczyciela, stanowi oczywiście przeciwieństwo zasadniczych cech ADHD. Prezentowane przez ucznia z ADHD zachowania – choć nie są jego winą – powodują, że może być on odrzucony przez rówieśników, którzy nie rozumieją jego zachowania. Jeśli do tego dojdzie brak zrozumienia, pomocy i wsparcia ze strony nauczycieli, to pogłębiają się nieakceptowane zachowania ucznia. Wówczas dostaje on etykietę ucznia „trudnego”, zagrożonego niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanym społecznie.

Zainteresowanie zjawiskiem niedostosowania społecznego¹ jest w ostatnich latach bardzo duże. Trudno wskazać na jednoznaczne przyczyny tej koncentracji, ale przedstawiciele różnych dyscyplin interesują się tą problematyką, co w konsekwencji prowadzi do funkcjonowania w literaturze z obszaru nauk społecznych wielu różnych definicji. Należy podkreślić, iż prekursorką była Maria Grzegorzewska, która już w 1959 roku posłużyła się terminem „niedostosowanie społeczne”, eliminując jednocześnie terminy nieadekwatne, takie jak: „moralnie zaniedbany”, „moralnie upośledzony” czy „moralnie zagrożony” (Grzegorzewska, 1959, s. 31). Ostrihańska (1997) podkreśla, że ze względu na autorytet naukowy i moralny prekursorce pedagogiki specjalnej, termin niedostosowania społecznego szybko został przyjęty i wszedł do piśmiennictwa różnych dyscyplin naukowych.

Definicje nieprzystosowania społecznego, prezentowane na gruncie nauk społecznych m.in. przez M. Grzegorzewską, O. Lipkowskiego, L. Pytkę, Cz. Czapową i S. Jedlewskiego, H. Spionek, oraz J. Konopnickiego, „różnią się zakresem treściowym, uwzględnianiem lub pomijaniem czynników etiologicznych, wyróżnieniem społecznych czy psychologicznych skutków zjawiska nieprzystosowania, inne wymieniają

¹ Zgodnie z terminologią stosowaną przez różnych autorów, używa się zamiennie – niedostosowanie społeczne i nieprzystosowanie społeczne (Żmichrowska, 2012), co uczyniono w niniejszym tekście.

szczegółowe jego objawy, odwołują się do różnych mechanizmów psychicznych zaburzonego zachowania itp.” (Hołyst, 1991 za: Żmichrowska, 2012, s. 162). Natomiast wspólnym dla wszystkich nauk elementem definicji niedostosowania społecznego – podkreśla J. Siemionow – jest przeświadczenie, że „zjawisko to opiera się na występowaniu u jednostki zachowań pozostających w sprzeczności z powszechnie uznawanymi normami, wartościami i oczekiwaniami środowiska. Często podkreśla się, że młodzież niedostosowana społecznie żyje w konflikcie ze społeczeństwem, który uniemożliwia normalne współżycie z innymi ludźmi i jest on wynikiem zaburzeń zachowania spowodowanych niekorzystnymi wewnętrznymi i zewnętrznymi warunkami rozwoju” (2011, s. 83). Analizując funkcjonujące definicje niedostosowania społecznego, można stwierdzić, że jest to termin trudny do jednoznacznego zdefiniowania. Skupia się on w głównej mierze na interakcji dziecka z otoczeniem i jego wchodzenia w role społeczne, a wpływ na te procesy mają czynniki biologiczne i środowiskowe, a nawet makrosocjalne (Lewandowska, 2021).

Niedostosowanie może przejawiać się w różnych środowiskach. W środowisku szkolnym niedostosowanie społeczne definiuje się jako „każde odchylenie od przyjętej normy zachowań” (Kędzierska, 2002, s. 396). Mówi się wówczas o zaburzeniach zachowania, które mogą być zdiagnozowane np. jako ADHD, a które poprzedza proces niedostosowania społecznego. Można przyjąć w uproszczeniu, iż „dzieci emocjonalnie zaburzone mogą być odróżnione od swoich rówieśników ze względu na wyraźne różnice w samych reakcjach emocjonalnych, w zachowaniu podlegającym ocenie moralnej, obyczajowej i prawnej oraz ze względu na różne trudności w nauce szkolnej” (Urban, 2000, s. 16). Może się to przekształcić w zaburzenie w zachowaniu, a następnie poprzez utrwalone formy i poprzez manifestowanie zachowań o większej sile mogą przejść w niedostosowanie społeczne, a więc utrwalone zachowania, które nie odnoszą się do ogólnie przyjętych i obowiązujących norm społecznych oraz prawnych (Kusztal, 2016). Idąc zgodnie z koncepcją, która wyrosła na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej, można przyjąć, że zagrożenie niedostosowaniem społecznym, a samo niedostosowanie różnią się od siebie ciężarem gatunkowym i trwałością oraz częstością symptomów. Autorka podkreśla, iż diagnoza niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym wymaga długotrwałej, wieloaspektowej diagnozy nie tylko samego ucznia, ale także jego środowiska rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego czy nawet lokalnego. W konsekwencji powoduje więc niejednokrotnie bezradność pedagogów i psychologów w poradniach, a to ich opinie są wiążące dla szkoły (Kusztal, 2016, s. 102). Dla potrzeb niniejszego badania Autorka opracowania przyjmuje rozumienie niedostosowania społecznego jako zjawiska występującego u dzieci i młodzieży, które przejawiają trudności w funkcjonowaniu w zakresie respektowania społecznie uznanych norm, postaw, wartości na wielu płaszczyznach swojego życia. Trudności w zachowaniu są konsekwencją zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków

środowiskowych i wpływają na realizację ról społecznych oraz umiejętność dostosowania się do wymagań środowiska społecznego (np. rola ucznia), które obwarowane są nakazami, zasadami moralnymi i powinnościami w zakresie relacji z innymi. U dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie występują utrwalone zaburzenia w zachowaniu, natomiast zagrożenie niedostosowaniem społecznym występuje u dzieci i młodzieży, której rozwój psychospołeczny nie przebiega prawidłowo, ze względu na środowisko rodzinne lub/i szkolne. Dla zdefiniowania zagrożenia niedostosowaniem społecznym Autorka przyjęła rozumienie tego terminu za Pytką (2000, s. 90).

Badania populacji klinicznej wskazują, że zespół nadpobudliwości psychoruchowej² rzadko występuje jako „czysta forma”, czyli bez współistniejących zaburzeń (Lipowska i Rasmus, 2013). Oznacza to, że dzieci z ADHD narażone są na większe ryzyko stania się niedostosowanymi społecznie, lecz nie wszystkie muszą tego doświadczyć (Opora, 2011). Zaburzenia zachowania występują u niektórych dzieci mających zespół ADHD jako następstwo zespołu (Wolańczyk i in., 2005). Zaburzenia te cechują – w ujęciu współczesnych klasyfikacji psychiatrycznych – „powtarzające się, występujące przynajmniej w ciągu ostatnich 6 miesięcy, zachowania buntownicze, agresywne lub antisocjalne. W łagodniejszej lub wczesnej postaci zaburzeń zachowania, są to wybuchy złości, ciągłe kłócenie się, nieprzestrzeganie reguł społecznych, stałe obwinianie innych, gniewny i niechętny afekt, złośliwe i mściwe zachowanie, częste używanie obscenicznego języka. W pełnym obrazie klinicznym są to kradzieże, kłamstwa, umyślne podpalanie, powtarzające się ucieczki z domu lub z rodziny zastępczej, niszczenie cudzej własności, okrucieństwo wobec zwierząt, gwałty, użycie broni podczas bójek, znęcanie się fizyczne nad innymi osobami, zastraszanie” (Wolańczyk i in., 2005, s. 20).

Munden i Arcelus (2006, s. 29–30) podnoszą, iż 60% dzieci z ADHD przejawiają zachowania opozycyjno-buntownicze, czyli wybuchy złości, kłótnie z dorosłymi, odrzucanie wymagań dorosłych, rozmyślne drażnienie innych; 45% dzieci z ADHD przejawia zespół antyspołeczności, czyli notoryczną agresją wobec innych, destruktywne zachowanie, kłamstwa, kradzieże, notoryczne łamanie reguł; 25% dzieci z ADHD przejawia zachowania antisocjalne i przestępcze; 33% dzieci z ADHD popada w depresję, czyli obniżony nastrój, płaczliwość, zamknięcie w sobie, zaburzenia snu, obniżony zakres uwagi i koncentracji, zubożenie, czasami myśli samobójcze; 30% dzieci z ADHD przejawia zaburzenia lękowe jako podstawowy obraz kliniczny, czyli strach

² ADHD w literaturze przedmiotu jest różnie definiowane, w zależności od przyjętych koncepcji. Obecnie na całym świecie używa się skrótu ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), który oznacza „zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi” (Wolańczyk i in., 1999). Często też używa się określenia zespół deficytu uwagi (ADD) lub zaburzenie hiperkinetyczne (HKD) (Faraone, 2003). W literaturze medycznej oraz psychologiczno-pedagogicznej można spotkać jeszcze inne określenia tej jednostki chorobowej: zespół nadruchliwości; zespół minimalnej dysfunkcji mózgu; zespół zaburzeń hiperkinetyczno-odruchowych; zaburzenie z deficytem uwagi i hiperaktywnością oraz ZDUN, czyli zespół deficytu uwagi i nadruchliwości (Szada-Borzyszkowska, 2010).

i unikanie pewnych sytuacji lub fobie, objawy somatyczne, takie jak ból brzucha, nudności, bóle głowy, zadyszka, strach przed rozstaniem z rodzicami, natręctwa; 50% dzieci z ADHD ma problemy emocjonalne; 50% lub więcej dzieci z ADHD ma problemy z nawiązywaniem kontaktów społecznych. Powyższe dane ukazują złożoność zespołu ADHD i w konsekwencji trudności, z jakimi borykają się dzieci dotknięte tym zespołem. Dotychczasowe badania m.in. Myśliwczyk (2010), Góralczyk (2014), ukazują, że to środowisko szkolne jest tą płaszczyzną, w której dziecko z ADHD czuje się najbardziej zagrożone. W tym środowisku czuje się najmniej rozumiane i akceptowane. Brak zrozumienia ze strony nauczycieli i rówieśników skutkuje pogłębianiem zachowań niepożądanych i nieakceptowanych społecznie. Niskie oceny w nauce, zaniżona samoocena, pozostawanie na marginesie życia klasowego oraz brak poczucia bezpieczeństwa i przynależności, prowadzi do podejmowania przez dziecko z ADHD zachowań zwracających uwagę rówieśników i nauczycieli. Są to zachowania, które interpretuje się jako odbiegające od norm i zasad społecznie respektowanych. Niekiedy bez diagnozy dziecko z ADHD w wyniku zachowań, które prezentuje, zostaje zdefiniowane jako zagrożone niedostosowaniem społecznym lub niedostosowane społecznie. Kolejna etykieta nie polepsza sytuacji dziecka w szkole, a wręcz powoduje, że jest to miejsce, którego dziecko zaczyna unikać. W związku z tym dzieci z ADHD zalicza się do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjęto rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych za Sitarczyk i Andrzejewską, dla których są to uczniowie, „którzy z powodu swej (...) odmienności wymagają innego podejścia pedagogicznego, zastosowania różnych form pracy, konkretnych warunków nauczania” (2012, s. 3).

Zjawisko niedostosowania społecznego wśród dzieci i młodzieży budzi wiele obaw i kontrowersji. Stanowi ogromne wyzwanie dla rodziców dzieci z ADHD oraz nauczycieli i pedagogów pracujących z uczniem nadpobudliwym psychoruchowo. Podjęte badania stanowią próbę zrozumienia nauczycieli, którzy na co dzień doświadczają ucznia z ADHD oraz konsekwencji jego zachowań. Ten wycinek rzeczywistości szkolnej ukazuje subiektywną perspektywę nauczyciela pracującego z uczniem z ADHD, który być może przejawia objawy niedostosowania społecznego.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań dotyczących rekonstrukcji przeżyć i interpretacji doświadczeń nauczycieli pracujących z dziećmi z ADHD, które przejawiają trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Przeprowadzone badania zrealizowano w paradygmacie jakościowym, interpretatywnym. Paradygmat ten został wybrany w oparciu o przeświadczenie, że badane zjawisko trudno eksplorować drogą obiektywistyczną, ponieważ rzeczywistość pedagogiczna „stanowi specyficzny obszar bytu ludzkiego i jako taka obejmuje bardzo wiele złożonych relacji człowieka ze światem

zewnątrznym oraz wewnętrznym światem doznań i przeżyć o charakterze duchowym, (...)” (Rzeźnicka-Krupa, 2011, s. 53). Badacz w podejściu interpretatywnym zmierza więc do odkrycia znaczeń i wydobywania ich indywidualności, a nie poznania rzeczywistości w sensie obiektywnym.

Celem badań jest rekonstrukcja znaczeń jakie nadają nauczyciele zachowaniom ucznia z ADHD. Badano więc w jaki sposób nauczyciele interpretują trudności w pracy z uczniem z ADHD, co mówią o prezentowanym przez niego zachowaniu nieakceptowanym społecznie, jaką rangę nadają trudnościom w relacji ucznia z rówieśnikami i nauczycielami. Analizowano jak nauczyciele mówią o problemach ucznia z ADHD w szkole i jakie znaczenia nadają trudnościom wychowawczym. Problem główny przyjął formę następującego pytania: Jak nauczyciele interpretują zachowania niepożądane ucznia z ADHD w szkole?

W badaniach posłużono się tematycznym wywiadem narracyjnym, w nurcie badań konstruktywistycznych. Narracja oparta na historiach ludzi – zdaniem Doroty Klus-Stańskiej – jest „jednym ze sposobów rozumienia świata przez ludzi”. Autorka podkreśla, że narracja jest „sposobem naturalnym i koniecznym dla zrozumienia życia” (2002, s. 111), bo „życie nie jest «takie jakie jest», ale takie, jak się je interpretuje i reinterpretuje, opowiada i jeszcze raz opowiada” (Bruner, 1990, s. 17).

Dobór próby badawczej w niniejszym projekcie był celowy. Prowadzenie badań jakościowych niesie za sobą wiele niepewności i duże ryzyko, które przede wszystkim związane jest z decyzją świadomego wyboru osób spełniających pewne kryteria. Dotarcie do wybranych celowo osób nie jest jeszcze gwarantem zgody na przeprowadzenie wywiadu. Poszukiwano nauczycieli, którzy na co dzień pracują z uczniem z ADHD. Dodatkowym kryterium były trudności w zachowaniu ucznia w szkole. W ostateczności próbę w niniejszym projekcie stanowi sześć nauczycielek, które pracują w szkołach podstawowych z dziećmi w klasach 7–8. Badania przeprowadzono w 2021 roku (marzec-czerwiec), a badane wyraziły zgodę na rejestrację wywiadu i publikację danych. Uczestniczki badań są w wieku 27–41 lat i pochodzą z Olsztyna. Wywiady z wszystkimi badanymi prowadzone były w ich miejscach zamieszkania, gdzie atmosfera była bardzo życzliwa, sprzyjająca otwartości i szczeroci. Rozpoczynając wywiad poproszono uczestniczki badania, aby opowiedziały o trudnościach w funkcjonowaniu ucznia z ADHD w szkole. Nie ingerowano w ich narracje, tylko starano się bardzo uważnie słuchać, dopiero na zakończenie wywiadu badacz dopytywał o kwestie dla niego niejasne, celem pełniejszego zrozumienia narracji. Ze względu na ochronę danych osobowych przeprowadzone wywiady oznaczono następująco: N:1, N:2, N:3, N:4, N:5, N:6, co oznaczało: (nauczyciel: numer wywiadu).

Analiza zebranego materiału empirycznego została przeprowadzona w oparciu o koncepcję F. Schütze (Schütze, 2012). Poszczególne jej elementy to: transkrypcja i nadanie tytułów poszczególnym wywiadam, analiza formalna tekstu, opis strukturalny

narracji, analityczne abstrahowanie, porównywanie kontrastowe, synteza (Kaźmierska, Waniek, 2020).

Analiza badań własnych

Przeprowadzona analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliła wyłonić kilka kategorii, które w subiektywnej ocenie badacza zyskały największy stopień nasycenia, albo ukazały inny sposób myślenia o zachowaniach nieakceptowanych społecznie ucznia z ADHD w szkole. Są to: problemy z przestrzeganiem regulaminu, zasad oraz reguł obowiązujących w szkole, agresja werbalna, psychiczna i fizyczna, kłamstwo, kradzież, ekspresja seksualna, nieporozumienia w klasie i konflikty z rówieśnikami, konflikty z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, problemy w nauce.

Szkoła jest miejscem, gdzie obowiązują zasady, do których wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego muszą się dostosować. Uczniowie z ADHD mają problem z przestrzeganiem regulaminu, zasad oraz reguł:

N:1 Igor ma ewidentny problem z dostosowaniem się do jakichkolwiek zasad czy reguł; niezależnie, czy są to zasady ustalone podczas gry, czy podczas wyjścia do kina, czy na lekcji. Nie respektuje żadnych ustaleń i to jest ogromny problem. Jego zachowanie wpływa na inne dzieci, co czasami prowadzi do klasowego buntu.

N:2 Czasami mam wrażenie, że robi to specjalnie, że jakby chce sprowokować tym, że nie zrobi czegoś, co robi klasa.

N:3 Powiesiłam nawet te zasady na tablicy, ale to nic nie daje, mówi kiedy chce, wstaje kiedy chce, wychodzi z klasy, przeszkadza, jak inni wykonują jakieś zadanie i potrzebują ciszy.

N:6 Kuba jest bardzo niecierpliwy, on nie potrafi czekać na swoją kolej, tylko dla niego tu i teraz. Właściwie tak jest we wszystkim. Często wtrąca się do rozmowy, przerywa wypowiedzi kolegów i nauczycieli, odpowiada niepytany, wstaje kiedy pracujemy z tekstem i trzeba się skupić. No ogólnie ma ogromne problemy z dostosowaniem się do jakichś reguł, i to wszędzie.

Kolejną kategorią, która wyłoniła się podczas analizy narracji jest agresja, która w odczuciu nauczycieli jest wynikiem nieradzenia sobie ze stresem lub negatywnymi emocjami. Przyjmuje ona charakter werbalny i fizyczny. Nauczyciele dostrzegają bardzo wiele zachowań agresywnych, które uczniowie z ADHD przejawiają podczas lekcji, przerw i innych zajęć szkolnych. Agresja skierowana jest do rówieśników, którzy są popychani, bici, opluwani, wyzywani i poniżani. Jej odbiorcami są także nauczyciele i inni pracownicy szkoły. Rozmówczynie niepokoją te systematyczne ataki agresji, bowiem w ich interpretacji uczeń z ADHD zagraża bezpieczeństwu innych dzieci, ale zagraża także sobie. Niekiedy nauczyciele mówią o częstych atakach autoagresji, które w ich odczuciu są efektem świadomości uczniów z ADHD skutków syndromu lub braku zrozumienia przez rówieśników. Niekiedy – jak podkreślają badane – uczeń z ADHD jest

provokowany do pewnych zachowań lub w celu zyskania uznania rówieśników prezentuje zachowania agresywne, np. w stosunku do nauczycieli. Z narracji wynika, że wszelkie przejawy agresji negatywnie wpływają na rówieśników i ich poczucie bezpieczeństwa w szkole. Poniżej wybrane fragmenty narracji:

N:2 No ta agresja to wszędzie jest, na każdym kroku, bo a to coś mu nie wychodzi albo nie pasuje, albo czegoś nie rozumie, albo nie jest pierwszy, albo nie jest tak, jak chce, żeby było, no na każdym kroku. Jest agresywny do swoich rówieśników, ale też często tę agresję kieruje do siebie. Tak, przejawia zachowania autoagresywne, można powiedzieć.

N:3 Adam często wpada w złość. (...) to jest chłopiec, który ma ogromny problem z emocjami, nie kontroluje ich, nie radzi sobie ze stresem, a wtedy są przejawy tej agresji. Kopie innych, popycha, uderza głową w ławkę, no mogłabym pani wymienić tutaj cały wachlarz przykładów.

N:1 Te zachowania agresywne są notoryczne, a szczególnie jak Igor nie bierze leków, to jest straszne, bo obawiam się o jego bezpieczeństwo, ale on też reaguje agresją w stosunku do innych. Potrafi rzucić w kolegę ciężkim piórnikiem albo książką, nie mówiąc o wyzwiskach czy prowokacjach.

N:1 To są też wyzwiska i opryskliwość do innych, w sumie nie tylko do rówieśników, ale do nauczycieli, pracowników biblioteki czy szatni, no wszyscy się skarżą.

N:4 W Olku jest dużo agresji, ja myślę, że to też może wynikać z jego świadomości, to znaczy on ma świadomość, że nad pewnymi zachowaniami nie jest w stanie zapanować i że robi źle. I to go złości. (...)

N:4 (...) okazuje gniew, bo dzieci w klasie też są różne i niektóre z premedytacją go prowokują i podjudzają.

N:5 Serce mnie boli, jak nie panuje nad emocjami i zaczyna uderzać się w głowę albo rzuca się na podłogę. To jest straszny widok. Paraliżuje wtedy całą klasę. Zdarzają się też napady agresji w stosunku do innych.

N:5 Tobiaszowi trzeba pomóc, żeby nauczył się konstruktywnie rozładować agresję, (...), żeby się rozładował, bo ta jego wulgarność aż razi w uszy.

Kłamstwo jest kolejnym wątkiem, który uwidacznia się w większości narracji. Z doświadczeń nauczycieli wynika, że uczniowie z ADHD często kłamią zasłaniając się ADHD. Manipulacja z ich strony jest świadoma. Niekiedy kłamstwa dotyczą „błahych” spraw, ale są też sytuacje, gdzie uczeń z ADHD niszczy czyjąś własność, prowokuje, oskarża i zrzuca odpowiedzialność za swoje zachowanie na innych. Niektóre rozmówczynie są bezsilne wobec kłamstwa i manipulacji ucznia z ADHD i z wielkim niepokojem opowiadają o tych wydarzeniach, które z czasem mogą być częstsze:

N:3 O tak, bardzo często Adam kłamie, nawet w sytuacjach bardzo błahych, ale zdarza się też tak, że prowokuje, a później zrzuca winę na kolegów, albo psoci coś i oskarża innych.

N:3 Wierzę, że on nie pamięta, że ma w plecaku zeszyt czy książkę i wtedy wiem, że to nie jest kłamstwo, ale jak z premedytacją niszczy prace koleżanek i mówi, że to nie on, no to ręce opadają z bezsilności wobec takiego zachowania.

N:1 Zdarza mi się opowiadać jakieś historie, które rzekomo dzieją się w jego domu, a później jak rozmawiam z mamą, bo na przykład dana sytuacja mnie zaniepokoiła, to mama mówi, że w ogóle nic takiego nie miało miejsca. Myślę, że kłamie i opowiada niestworzone rzeczy, bo chce na siebie zwrócić uwagę...

N:6 Przyłapałam Kubę kilka razy na kłamstwach, ale on nawet nie potrafi powiedzieć dlaczego skłamał, (...) trochę jest też i tak, że on próbuje manipulować i naciąga na to swoje ADHD, w sensie, że wie pani, że on jest inteligentny, ale jeśli coś mu się nie podoba albo nie idzie po jego myśli, to zrzuca to na ADHD, że to nie jego wina, ale ja wiem, że to jest kłamstwo, bo coś tam zrobił z premedytacją.

Do zachowań niepożądanych, które prezentuje uczeń z ADHD, nauczyciele zaliczyli kradzież. Analiza dwóch narracji ukazała takie przypadki. W odczuciu jednej z badanych nauczycielek chłopiec przejawia symptomy niedostosowania społecznego, wobec czego kradzież której była świadkiem, nie była pierwszym występkiem ucznia:

N:2 To co mnie zaniepokoiło u Bartosza, to kradzież. (...) Ukradł koledze jakieś tam znaczki, (...) więc jakby szkodliwość tego no wiadomo, ale chodzi o zasady i o to, że za chwile mogą to być pieniądze albo coś wartościowego.

N:1 Igor to trudny uczeń, właściwie przejawia pewne symptomy niedostosowania społecznego (...) Weszliśmy do Żabki, zrobił się oczywiście harmider i nawet nie zwracałam uwagi, które co bierze, ale wybiegł z zaplecza pan, który stwierdził, że Igor schował słodycze do worka i rzeczywiście tam były. (...) z tego co wiem, to już mu się zdarzały takie przypadki.

Analiza narracji pozwoliła wyłonić kategorię, która z perspektywy nauczycieli jest bardzo niepokojąca. Jest to ekspresja seksualna chłopców, którą przejawiają oni w stosunku do rzeczy, ale także i do swoich rówieśników. Podczas narracji nauczyciele podkreślają, iż mają świadomość „kształtowania się dojrzałości płciowej”, ale zachowania chłopców z ADHD są nachalne, z użyciem siły, z naruszeniem przestrzeni osobistej i godności rówieśników:

N:1 Podczas przerw biega, krzyczy, zaczepia inne dzieci, ale to co najgorsze, to rzuca się na nie i jakby udawał, że je, nie wiem jakiego słowa w sumie użyć, gwałci albo uprawia z nimi seks. Robi to w stosunku do kolegów i koleżanek albo ogląda na komórce jakieś strony, gdzie na przykład zwierzęta kopulują, ewidentnie jest tym podniecony.

N:1 Nad tym trudno zapanować, bo to nawet w klasie podchodzi do ściany i mówi, że będzie ją gwałcił, oczywiście wykonując przy tym specyficzne ruchy ciała. No proszę sobie wyobrazić reakcję rówieśników. Tu nawet rozmowa z psychologiem nic nie daje, to ciągle się powtarza.

N:3 Świadoma jestem, że w tym wieku chłopcy się interesują płcią przeciwną, ale to ma charakter dyskretny, nieprzemocowy, a tutaj ta jego reakcja jest taka nachalna, robi to wbrew woli dziewczynek.

N:3 Oj skarżą się i chłopcy i dziewczynki, szczególnie dziewczynki, bo jak obserwuję, to chłopcy są mniej wrażliwi, więc odczytują to jako wygłupy, ale dziewczynki są delikatniejsze i zachowanie Adama powoduje, że ta ich przestrzeń osobista jest naruszana.

N:6 Daje się też u niego zauważyć takie zainteresowanie fizycznością dziewczyn (...) podgląda dziewczyny jak przebierają się w szatni, (...) ewidentnie widać, że to kształtowanie się dojrzałości płciowej inaczej przebiega u Kuby niż u pozostałych chłopców.

Zachowania ucznia z ADHD doprowadzają do ciągłych nieporozumień w klasie i konfliktów z rówieśnikami. Ta kategoria bardzo często wybrzmiewała w narracjach badanych nauczycieli. Z ich doświadczenia wynika, że uczeń z ADHD nie jest lubiany i akceptowany w klasie. Objawy syndromu oraz cechy dzieci z ADHD sprawiają, że chłopcy nie nawiązują relacji koleżeńskich i są izolowani ze społeczności klasowej. Złośliwość, mściwość, konfliktowość, ciągła potrzeba uwagi, psotliwość oraz przemoc fizyczna sprawiają, że uczniowie z ADHD są osamotnieni, a ich rówieśnicy unikają kontaktu z nimi:

N:2 Wiadomo, że uczeń z ADHD nie jest dzieckiem lubianym, te objawy utrudniają relacje i nie ma w klasie choćby jednej osoby, z którą Bartosz kolegowalby się.

N:2 On jest prowokacyjny w swoim zachowaniu, jest też skłonny do bójek, jakby to użycie siły miało stanowić o uznaniu, sama nie wiem jak mam to powiedzieć, ale już w jego postawie wyczuwa się taką prowokację i gotowość do walki, chociaż nikt go nie atakuje.

N:3 Czasami mam wrażenie, że ma jakieś grono kolegów, ale to bardziej, jak tak teraz myślę, traktują go jak kozła ofiarnego, chyba nie darzą go taką sympatią, żeby po prostu go lubić. Adam jest bardzo konfliktowy, kłótlivy, hałaśliwy, a wiadomo, że czasami cała klasa dostaje po głowie za jego wybryki (...) już sami uczniowie zwracają mu uwagę na lekcji, to znaczy, że bardzo im przeszkadza jego zachowanie.

N:6 Jak już mówiłam, Kuba rzadko kiedy czegoś nie zbroi albo komuś czegoś nie popsuje czy w czymś nie przeszkodzi. Ten brak cierpliwości, ta opryskliwość przeszkadza pozostałym w klasie i summa summarum nie jest to chłopiec lubiany. Konflikty w klasie są właściwe na porządku dziennym, nie ma przerwy, żeby nauczyciele poszczególnych przedmiotów nie interweniowali.

N:6 Kuba jest bardzo mściwy, złośliwy i potrafi wyrządzić krzywdę, mieliśmy już kilka takich sytuacji, gdzie poza interwencją psychologa musieliśmy wzywać policję.

N:1 On chce być lubiany i dlatego chyba robi jeszcze więcej złego, bo chce być śmieszny, zabawny, ale nie wychodzi mu to. Ma takie napastliwe zachowanie, nie szanuje prywatności swoich kolegów, wrywa komórki z rąk, żeby zobaczyć co oglądają, albo celowo drażni innych swoim zachowaniem, żeby być w centrum zainteresowania.

N:1 Nie zauważyłam żadnych poprawnych relacji niestety, (...) z przykrością muszę powiedzieć, że jest to chłopiec taki bardzo samotny.

Z analizowanych narracji wynika, że dwie nauczycielki mają inne doświadczenia w tym zakresie. Uczniowie z którymi pracują, to chłopcy, którzy przejawiają zachowania niepożądane, ale mimo wszystko są lubiani i nie są odrzucani przez rówieśników z klasy. Jedna z badanych podkreśla, że świadomość kolegów i koleżanek z klasy na temat ADHD i jego następstw, skutkuje większym zrozumieniem zachowań chłopca:

N:4 Olek jest psotnikiem, ale takim uroczym, bo potrafi przeprosić, przymilić się (...) nie okłamujemy się, momentami jest nieznośny, ale pozostali uczniowie wiedzą, z czym Olek się zмага i chyba ta świadomość rówieśników przyczynia się do większego zrozumienia, a co za tym idzie i sympatii. (...) generalnie jest lubiany, chętnie koledzy mu pomagają.

N:5 Tak myślę sobie, że poza jakimś przejawami agresji w stosunku do rówieśników, ale to w takich skrajnych sytuacjach, to Tobiasz jest raczej chłopcem wycofanym, załknionym. On raczej jest z tych, co się izolują, to koledzy próbują z nim nawiązać jakąś więź.

Konflikty z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły są równie częste, co z rówieśnikami. Z analizy narracji wynika, że nauczyciele doświadczają buntu, sprzeciwu, agresji werbalnej. Bardzo często są prowokowani przez chłopców, a ustalone przez nich zasady są nagminnie łamane przez uczniów z ADHD.

N:1 To są też wyzwiska i opryskliwość do innych, (...) do nauczycieli, pracowników biblioteki czy szatni, no wszyscy się skarżą. (...).

N:3 Oczywiście że jest opryskliwy do nauczycieli, (...) jest wulgarny, nie szanuje nikogo, żadnych zasad, ustaleń, to czy jest to nauczyciel, czy sekretarka, to dla niego nie ma większego znaczenia, bo kłoci się z każdym (...).

N:4 Jak każde dziecko z ADHD buntuje się przeciwko konsekwencji, zakazom, nakazom. Często wybiega z klasy i wpada do mnie na lekcję, skarżąc się, że na przykład pani z polskiego to każe mu przepisać coś 20 razy albo że pan z geografii zmusza go do noszenia atlasu, a on przecież zapomina o takich rzeczach.

N:2 Bartosz ma problem w relacji z dorosłymi, on sprzeciwia się podporządkowania wszelkim zasadom, które ustalone są przez nauczycieli, a jeśli jesteśmy konsekwentni, to w odpowiedzi spotykamy się z agresją słowną, albo nawet z autoagresją.

Z opowieści nauczycielek wynika, że uczniowie z ADHD mają problemy w nauce. Wynikają one – jak sądzą badane – z trudności implikowanych przez ADHD, czyli nadpobudliwość, brak koncentracji i nadruchliwość, ale także z zachowania, które są prezentowane przez uczniów i które odbiegają od społecznie akceptowanych. Problemy w nauce mogą być konsekwencją spadku motywacji do nauki w wyniku otrzymywania ciągłych uwag i ocen niedostatecznych, świadomością ucznia na temat skutków ADHD lub niezgody ucznia z oceną nauczyciela. Niektórzy uczniowie mogą mieć problemy z promocją do następnej klasy. Z doświadczeń jednej nauczycielki wynika, że farmakoterapia wyciszyłaby chłopca i pomogłaby mu w nauce. Inna natomiast jest zdania, że uzyskanie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, pomogłoby rozwiązać problemy chłopca w nauce:

N:1 Ostatnie dwa lata to zdecydowany spadek u Igora motywacji do nauki, co ostatecznie przekłada się na wyniki w nauce. Szczerze mówiąc, to jak tak dalej będzie, Igor nie uzyska promocji do 8 klasy, a rodzice nie chcą pozyskać orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

N:3 Adaś jest bardzo inteligentny, błyskotliwy, kreatywny, ale objawy ADHD utrudniają mu naukę i uzyskuje oceny poniżej swoich zdolności. Jest tego świadomy i buntuje się

temu wszystkiemu, ale co ja mogę zrobić, mogę tylko tłumaczyć, że oceny nie są najważniejsze, że ważne jest to, czego się nauczy, ale to dla niego nic nie znaczy.

N:4 (...) ilorazem inteligencji przewyższa swoich rówieśników, (...) ale swoim zachowaniem powoduje, że nie ma najlepszych ocen. Koledzy mu pomagają w różnych zadaniach, bo rozumieją jego sytuację, ale on bardzo się buntuje, kiedy coś ma powtórzyć, wyćwiczyć, sparafrazować. Staramy się ułatwić mu naukę chociażby poprzez krótkie komunikaty, zadania rozłożone na części, czy sadzanie go w pierwszym rzędzie, ale brak konsekwencji w domu niweczy nasze działania i wpływa negatywnie na efekty uczenia się Olka.

N:2 Bartosz od 4 klasy zawsze miał problemy z nauką. To taki uczeń poniżej przeciętnej, ale uznaliśmy z rodzicami, że najważniejsze, że przechodzi do następnej klasy, tylko tak szczerze mówiąc to odnoszę wrażenie, że on zdawał, żeby tylko mu się nie pogorszyło (...) myślę, że powinien mieć kształcenie specjalne.

N:5 Jego pasją jest matematyka, uwielbia te lekcje i widać, że sprawia mu to wielką przyjemność, no ale niestety przez brak koncentracji popełnia wiele błędów, nie rozwiązuje zadań do końca, szybko się nudzi. (...) jak się nad nim stoi, to wszystko rozwiąże, ale jak tylko odejdę, to już zajmuje się czymś innym. (...) bez wątpienia jest to uczeń mający specyficzne potrzeby edukacyjne, ale przez swoje zachowanie częściej traktuje się go jako ucznia krnąbrnego i niegrzecznego niż jako tego, któremu należy pomóc.

N:6 Kuba mógłby, gdyby tylko wesprzeć go farmakoterapią, bo on ma klasyczne ADHD z trzema podtypami, (...) rodzice nie zgadzają się na żadne leki, a szkoda, bo to zdolny chłopak, ale behawioralnie nie jesteśmy w stanie nic więcej zrobić.

Dyskusja wyników i implikacje dla praktyki pedagogicznej

Przedstawiony materiał empiryczny to interpretacje nauczycielskiego doświadczenia, związanego z trudnościami w zachowaniu uczniów z ADHD. Historie uczniów z nadpobudliwością psychoruchową zostały opowiedziane przez nauczycielki, które podkreślały w swoich narracjach to, co z ich perspektywy jest najważniejsze. Z narracji kobiet można wnioskować, że uczniowie z ADHD przejawiają przede wszystkim zachowania niepożądane, które utrudniają im funkcjonowanie w środowisku szkolnym oraz wpływają negatywnie na relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Jedną z wyłonionych podczas analizy kategorii jest nieumiejętność dostosowania się uczniów do obowiązujących w szkole norm. Uczniowie z ADHD mają problem z przestrzeganiem zasad ustalonych na lekcji, w szatni, w stołówce, szkolnym korytarzu czy podczas zajęć dodatkowych. Problemy w tym zakresie pojawiają się także podczas wyjść klasowych np. do kina czy wycieczek szkolnych. Autorki narracji podkreślały często, iż towarzyszyło im poczucie, że to zachowanie uczniów z ADHD ma charakter intencjonalny. Mają oni świadomość, iż są nielubiani w klasie i często próbują zwrócić na siebie uwagę prowokując nauczycieli i rówieśników celowym łamaniem obowiązujących reguł.

Analizując doświadczenia nauczycielek, można stwierdzić, że równie częsta u uczniów z ADHD jest agresja. Przyjmuje ona formę werbalną, psychiczną i fizyczną

skierowaną na rówieśników, nauczycieli oraz innych pracowników szkoły. Z analizy narracji wynika, że nauczyciele są świadomi, iż zachowania agresywne są wynikiem tego, że uczniowie nadpobudliwi nie radzą sobie ze stresem lub negatywnymi emocjami, których doświadczają w związku z problemami w nauce, złymi relacjami z rówieśnikami w klasie, czy świadomością, że prezentują zachowania nieakceptowane społecznie, nad którymi nie są w stanie zapanować. Często przyczyną agresji są prowokacje ze strony innych uczniów. Niektóre z badanych mówiły także o atakach autoagresji, które następują być może w wyniku niezrozumienia przez rówieśników trudnej sytuacji ucznia z ADHD. Nauczycielki zachowaniom agresywnym nadały ogromne znaczenie, ponieważ burzą one poczucie bezpieczeństwa osób przebywających z uczniami z ADHD oraz stanowią zagrożenie zdrowia i życia dla nich samych.

W dalszej części analizy materiału empirycznego zwrócono uwagę na kradzieże i kłamstwa. Nauczycielki w swoich opowieściach przytaczały mnóstwo przykładów kłamstw, które – jak podkreślają – są powszechne u uczniów z ADHD. Niekiedy dotyczyły one spraw „błahych” ale często naruszały godność osobistą innych uczniów, którzy byli posądzeni np. o ściąganie na klasówkach, prowokowanie kłótni, kradzież czy niszczenie mienia. Nauczycieli dodatkowo niepokoją kradzieże, które w przypadku dwóch chłopców dotyczyły rzeczy mało wartościowych, jednak badane podkreśliły, że jest to kolejne zachowanie odbiegające od normy, które może przerodzić się w zachowania przestępcze o większym ciężarze. Przejawy konfabulacji u uczniów z ADHD oraz kradzieże – jak sądzą rozmówczynie – mogą wynikać z potrzeby zwrócenia na siebie uwagi. Brak akceptacji ze strony rówieśników wiąże się z zanizoną samooceną i kreuje negatywny obraz własnego Ja. Konsekwencją jest zaangażowanie uczniów w aktywność przestępczą, co oznacza wyższy poziom niedostosowania społecznego (Levy, 1997; Siemionow, 2011).

Kolejna kategoria, która wyłoniła się z narracji nauczycielek to ekspresja seksualna. Tym zachowaniom badane nadały ogromne znaczenie, ponieważ – jak sądzą – przybiera ona u chłopców charakter zachowań niekontrolowanych, które naruszają przestrzeń osobistą rówieśników i ujmują ich godności. Rówieśnicy, którzy doświadczili tych zachowań ze strony uczniów z ADHD „czują się jakby byli gwałceni”. Autorki narracji są świadome „kształtowania się dojrzałości płciowej”, ale prezentowane przez chłopców zachowania – ich zdaniem – odbiegają od wszelkich norm rozwojowych w tym zakresie.

Prezentowane przez uczniów z ADHD zachowania negatywne przekładają się na relacje z rówieśnikami w klasie i są przyczyną ciągłych konfliktów. Brak akceptacji rówieśników dla zachowań uczniów z ADHD powoduje, że nie są oni lubiani i akceptowani. Niekontrolowane zachowania doprowadzają do spychania ich na margines życia klasowego, co skutkuje izolacją i osamotnieniem. Podobnie sytuacja wygląda w zakresie relacji z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły. Ciągłe konflikty, prze-

kraczenie granic przez uczniów z ADHD, łamanie zasad, agresja oraz podważanie autorytetu powodują – w odczuciu nauczycielek – że uczniowie ci są postrzegani jak kłopotliwi, konfliktowi i źle wychowani. Z narracji wynika, że są oni w większości odrzucani przez rówieśników, doświadczają ciągłej krytyki i negocjowania zachowań, które prezentują. W wyniku tego mają zaniżoną samoocenę, brakuje im wiary w siebie oraz kreuje negatywny wizerunek. Brak zaspokojenia tych potrzeb negatywnie wpływa na funkcjonowanie uczniów z ADHD w szkole i implikuje kolejne trudności. Znajduje to potwierdzenie w badaniach (Leary i Downs, 1995; Buschman i in., 2011) które wskazują, że potrzeby związane z samooceną i poczuciem własnej wartości są ważniejsze od potrzeb fizjologicznych, społecznych, materialnych. Wynika to z mechanizmu „dążenia do zachowania pozytywnego obrazu siebie, poczucia własnej wartości czy pozytywnej samooceny, warunkowanego potrzebą akceptacji (i samoakceptacji) oraz ochrony przed odrzuceniem ze strony znaczących innych” (Wysocka i Ostafińska-Molik, 2016)

Z analizy materiału empirycznego można wnioskować, że uczniowie z ADHD mają problemy w nauce, które są efektem nie tylko objawów syndromu (m.in. mała wytrwałość i cierpliwość w realizacji zadań, zapominanie, problemy z pamięcią i koncentracją), ale ogólnej sytuacji w szkole. Zaniżona motywacja do nauki, niższe stopnie, zaburzone relacje między nauczycielami a uczniem powodują, że sytuacja jest napięta. Z narracji można wnioskować że nauczycielki są zakłopotane, iż nie potrafią wyeliminować/zminimalizować negatywnych zachowań u uczniów i odpowiednio zmotywować ich do nauki. Wywołuje to u badanych dodatkowy stres, co także przekłada się na relacje z uczniem. Znajduje to potwierdzenie w dotychczas ugruntowanej teorii, w której podkreślono, że napięcie, a także poczucie bezradności i bezsilności, to pierwsze reakcje pojawiające się w przypadku pracy z dziećmi nadpobudliwymi (Mumbach, 2006).

Analiza opowiedzianych historii ukazała sposób definiowania ucznia z ADHD. W interpretacji nauczycielek jest to uczeń trudny, nieprzewidywalny, stanowiący zagrożenie dla siebie oraz innych uczestników procesu edukacyjnego. Praca z takim uczniem wiąże się dla większości nauczycieli z podwyższoną odpowiedzialnością oraz ogromnym stresem. Uczeń z ADHD definiowany jest przez pryzmat negatywnych zachowań, które przyjmują charakter cechy stałej. Tylko nieliczne nauczycielki postrzegają pracę z uczniem z ADHD jako „wyzwanie pedagogiczne” lub „sprawdzian dla własnych kompetencji”. Te badane dostrzegają specjalne potrzeby ucznia z ADHD i konieczność odpowiedzenia na potrzeby wynikające z syndromu. Praca nad zachowaniami negatywnymi w ich odczuciu przynosi efekty, ale wymaga poświęcenia i zaangażowania ze strony nauczyciela. Większość nauczycielek wymienia zachowania ucznia, które są charakterystyczne dla niedostosowania społecznego. Niektóre z autorek narracji mówią wprost: „jest to uczeń niedostosowany społecznie” „można tu mówić o niedostosowaniu społecznym”, „przejawia pewne symptomy niedostosowania społecznego”. Znajduje to potwierdzenie w badaniach Pytki i Pierzchały, które podnoszą, że niedostosowanie społeczne młodzieży jest zjawiskiem coraz częstszym (Pytka, 2000;

Pierzchała, 2013a; 2013b). Na wzrostową tendencję występowania zaburzeń w zachowaniu populacji dzieci szkolnych wskazują także Trepka-Starosta i Izydorczyk (2000).

Wnioski

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że uczeń z ADHD jest niedostosowany społecznie. Wysunięte wnioski nie mogą zostać uogólnione, ponieważ badania są jednostkowe, ale odkrywają „prawdę”, której doświadczają nauczyciele pracujący z takim uczniem i ich indywidualną interpretację. Przeprowadzone badania ukazują wyraźną zmianę w zakresie przyczyn niedostosowania społecznego, przenosząc ciężar z dominujących dotąd uwarunkowań rodzinnych (konflikty rodzinne, wadliwe postawy wychowawcze rodziców), na uwarunkowania w środowisku szkolnym i rówieśniczym (konflikty z rówieśnikami, izolacja społeczna, brak prawidłowej relacji nauczyciel – uczeń, zanik autorytetów). Pozostałe wnioski pokrywają się z dotychczasowymi badaniami empirycznymi (Róg, 2005; Chrzanowska i Świącicka, 2006; Hollowell i Ratey, 2007; Myśliwczyk, 2010; Herda-Płonka, 2012; Gindrich, 2016; Al-Khamisy i Gosk, 2016, Myśliwczyk, 2021). Zaliczyć do nich należy:

- ucznia z ADHD należy traktować jako ucznia przejawiającego specjalne potrzeby edukacyjne, a w konsekwencji zapewnić mu odpowiednie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, uwzględniające potrzeby i możliwości celem optymalizacji i indywidualizacji jego kształcenia³;

- system wsparcia ucznia z ADHD w szkole, mimo zmian systemowych, nadal jest niewydolny. Uczeń z nadpobudliwością psychoruchową nie jest traktowany jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych i w konsekwencji nie otrzymuje specjalistycznego wsparcia w rozwoju i nauce. Nauczyciele nie zawsze respektują jego indywidualne potrzeby i możliwości, co pogłębia zachowania niepożądane i nieakceptowane społecznie wynikające z zaburzenia;

- negatywne zachowania prezentowane przez ucznia z ADHD w szkole należy potraktować jako „głośne wołanie o pomoc”. Wynikają one być może z zaniżonego poczucia wartości, lęku przed odrzuceniem, osamotnienia, poczucia bezsensu i bezradności wobec trudnej sytuacji. Potrzeba akceptacji, bezpieczeństwa i przynależności ucznia z ADHD do społeczności klasowej powoduje u niego zachowania ryzykowne, którymi chciałby zaimponować i zyskać uznanie rówieśników. Brak odpowiedniego wsparcia ze strony nauczycieli może jedynie wzmacniać zachowania negatywne prowadzące do zagrożenia niedostosowaniem społecznym, a te systematycznie powtarzane prowadzi będą do niedostosowania społecznego u uczniów.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 09 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591).

BIBLIOGRAFIA

1. Antoniak, J. (2019). Social Maladjustment of Minors – Causes, Consequences, Prevention. *Annals of Pedagogies*, 11(47), 77–94. <http://doi.org/10.18290/rped.2019.11s-5>.
2. Al-Khamisy, D. Gosk, U. (2016). Wsparcie społeczne młodzieży z ADHD i młodzieży bez ADHD – badania porównawcze. *Szkola Specjalna*, 5, 350–361. <http://doi.org/10.5604/0137818X.1229106>.
3. Buschman, B. J. Moeller, S. J. Crocker, J. (2011). Sweets, sex, or self-esteem? Comparing the value of self-esteem boosts with other pleasant rewards. *Journal of Personality*, 79(5), 999–1012. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00712.x>.
4. Bruner, J. S. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2, 3–17.
5. Chrzanowska, B. Święcicka, J. (2006). *Oswoić ADHD. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli dzieci nadpobudliwych psychoruchowo*. Wydawnictwo Difin.
6. Faraone, S. V. Sierżant, J. Gillberg, C. Biederman, J. (2003). The worldwide prevalence of ADHD: is it an American condition? *World Psychiatry*, 2(2), 104–113.
7. Gindrich, P. (2016). Wybrane uwarunkowania wsparcia edukacyjnego młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi. W: M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), *Rodzina – młodzież – dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej* (421–442). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
8. Grzegorzewska, M. (1959). *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej*. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.
9. Góralczyk, E. (2014). *Dziecko nadpobudliwe w szkole*. Fraszka Edukacyjna.
10. Hollowell, E. M. Ratey, J. J. (2007). *Jak żyć z ADHD. Nadpobudliwość psychoruchowa z zaburzeniami uwagi w świetle najnowszych badań*. Media Rodzina.
11. Hołyst, B. (1991). *Problemy młodego pokolenia. Studium z zakresu profilaktyki społecznej*. Wydawnictwo Prawnicze.
12. Jaszczyszyn, E. Szada-Borzyszkowska, J. (red.). (2010). *Edukacja dziecka – mity i fakty*. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
13. Kaźmierska, K. Waniek, K. (2020). *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
14. Kędzierska, H. (2002). Mity pedagogiczne nauczycieli. W: E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
15. Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
16. Kusztal, J. (2016). Uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym a profilaktyczne zadania szkoły. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 2(40), 97–110.
17. Lindyberg, I. (2003). Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości a hermeneutyczne podejście do badań w pedagogice specjalnej. W: A. Krause, E. Górniewicz (red.), *Konteksty teoretyczne* (75–80). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
18. Levy, K.S.C. (1997) Multifactorial self-concept and delinquency in Australian adolescents. *The Journal of Social Psychology*, 137(3), 277–283. <http://doi.org/10.1080/00224549709595439>.
19. Leary, M. R. Downs, D. L. (1995). Interpersonal functions of the self-esteem motive. The self-esteem system as a sociometer. W: M. H. Kernis (ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (123–144). SSSC.
20. Lipowska, M. Rasmus, A. (2013). Spektrum zaburzeń zachowania w obrazie ADHD, *Czasopismo Psychologiczne*, 19(1), 29–35.

21. Lewandowska, H. (2021). Symptoms and causes of the risk of social maladjustment in preschool children. *Journal of Modern Science*, 1/46, 175–189, <http://doi.org/10.13166/jms/139247>
22. Mumbach, M. (2006) *Zrozumieć i leczyć dzieci nadpobudliwe. Poradnik dla rodziców*. WAM.
23. Munden, A. Arcelus, J. (2006). *ADHD. Nadpobudliwość ruchowa*. Dom Wydawniczy Bellona.
24. Myśliwczyk, I. (2010). *Problemy dziecka z ADHD w świetle analiz biograficznych rodziców*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.
25. Myśliwczyk, I. (2021). Educational Support of a Student with ADHD. An Analysis of Parents' Biographical Experiences. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 35(2), 5–31. <http://doi.org/10.12775/PBE.2021.029>.
26. Ostriańska, Z. (1997). *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*. KUL.
27. Pierzchała, K. (2013a). „Zagrożenie niedostosowaniem społecznym” w odniesieniu do problemów i potrzeb emocjonalnych młodzieży w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w szkole. W: J. Izdebska, A. Popławska (red.), *W trosce o współczesną rodzinę. Teoria, badania, wsparcie. Ujęcie interdyscyplinarne (237–252)*. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku.
28. Pierzchała, K. (2013b). W poszukiwaniu związków pomiędzy zagrożeniem niedostosowania społecznego młodzieży a jakość życia. W: M. Jasiński (red.), *W poszukiwaniu jakości życia. Ujęcia interdyscyplinarne (475–500)*. Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku.
29. Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo APS.
30. Róg, A. (2000)., Profilaktyka niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. W: K. Socha-Kołodziej, B. Zajęcka (red.), *Profilaktyka, opieka, wychowanie, resocjalizacja – wybrane aspekty (41–42)*. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
31. Rzeźnicka-Krupa, J. (2011). Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a kwestia tożsamości i zmiany paradygmatycznej dyscypliny. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(2), 267–283.
32. Siemionow, J. (2011). *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*. Difin.
33. Sitarczyk, M. Andrzejewska, J. (2012). *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty. Teoretyczne i metodologiczne założenia projektu: Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
34. Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii (141–278)*. NOMOS.
35. Trepka-Starosta, J., Izydorczyk, B. (2000). Społeczny charakter występowania patologii w środowisku szkolnym ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania. W: A. Margasiński, B. Zajęcka (red.), *Patologia i psychoprofilaktyka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
36. Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: UJ.
37. Wolańczyk, T., Kołakowski, A., Skotnicka, M. (1999). *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko, co chcielibyście wiedzieć*. BiFolium.
38. Wolańczyk, T., Kołakowski, A., Pisula, A., Bryńska, A. (2005). *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej*. GWP.

39. Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B. (2016). Selected polarity determinants of self-esteem among charges at youth detention centers and youth social therapy centers. *Resocjalizacja Polska*, 12, 119–144. <http://doi.org/10.22432/pjsr.2016.12.09>
40. Żmichrowska, M. J. (2012). Niedostosowanie społeczne. Przegląd wybranych definicji. *Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne*, 18(2), 161–173.