

Danuta Al-Khamisy

Uniwersytet WSB Merito Warszawa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4388-4649>

Nauczanie według różnic – idee i ich urzeczywistnienie w edukacji włączającej wobec ucznia z ADHD

ABSTRAKT: Prezentowany materiał stanowi refleksję autorki na temat funkcjonowania uczniów z ADHD w okresie adolescencji w edukacji włączającej. Ten model edukacji opisuje jako niezwykle złożony proces, który powinien zapewnić wszystkim uczniom realizację ich zadań rozwojowych oraz funkcjonowanie w większej społeczności z zapewnieniem poczucia przynależności do niej. Okazuje się, że włączanie jako proces ściśle zależy od tego, w jakim stopniu pośrednie i bezpośrednie otoczenie ucznia jest elastyczne, gotowe do zmian i wyjścia naprzeciw jego indywidualnym potrzebom. Na ile wdraża założenia i wzorce ideowe tego modelu edukacji, szczególnie tzw. wzorce dla edukacji włączającej z nauczaniem według różnic. Zaprezentowane wyniki badań potwierdzają hipotezę o niedoskonałości wdrażania edukacji włączającej w szkołach w odniesieniu do uczniów z ADHD. Na obecnym etapie realizacja całego systemu edukacji daleka jest od wdrażania wzorców dla nauczania według różnic. Dlatego też uczniowie z ADHD nie mają zaplanowanego we wzorcach wsparcia wśród rówieśników, nauczycieli i specjalistów.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, nauczanie wg różnic, wzorce dydaktyki, uczeń z ADHD, szkoła.

| | |
|--------------|--|
| Kontakt: | Danuta Al-Khamisy danuta.al-khamisy@warszawa.merito.pl |
| Jak cytować: | Al-Khamisy, D. (2025). Nauczanie według różnic – idee i ich urzeczywistnienie w edukacji włączającej wobec ucznia z ADHD. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 41–58. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.3 |
| How to cite: | Al-Khamisy, D. (2025). Nauczanie według różnic – idee i ich urzeczywistnienie w edukacji włączającej wobec ucznia z ADHD. <i>Forum Oświatowe</i> , 38(1), 41–58. https://doi.org/10.34862/fo.2025.1.3 |

WPROWADZENIE

Od bardzo wielu lat zgłębiam zagadnienia edukacyjnego wsparcia dla dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poszukuję też istotnych aspektów dla coraz bardziej zrozumiałego interpretowania edukacji włączającej. W wyniku wieloletnich badań własnych edukację włączającą rozumiem jako proces wieloetapowy, wielowymiarowy, wieloaspektowy, zintegrowany. Można go porównać do procesu rozwoju jako aktywnego modelu zmian, dla którego kryterium wartościowania jest zarówno kryterium ilościowe, jak i jakościowe. Zmienne w każdym substytucie procesu edukacji włączającej powodują zmiany w innych substytutach. Zakładam, że proces ten ma charakter dynamiczny i dialektyczny, ale czy ma wymiar włączający, czy wykluczający? O włączaniu w edukacji ciekawie traktuje Peter Mittler: „Włączanie jest procesem, pewną podróżą raczej niż punktem przeznaczenia [...] Jakkolwiek dobrze zarządzane i prowadzone włączenie dokonuje się, po pierwsze i ostatnie, w klasie” (2000, s. 177). Jest to zatem niezwykle złożony proces, który powinien zapewnić wszystkim uczniom realizację ich zadań rozwojowych oraz funkcjonowanie w większej społeczności z zapewnieniem poczucia przynależności do niej. Okazuje się, że włączanie jako proces ściśle zależy od tego, w jakim stopniu pośrednie i bezpośrednie otoczenie ucznia jest elastyczne, gotowe do zmian i wyjścia naprzeciw jego indywidualnym potrzebom. Kluczem do podejścia włączającego powinna być dyferencjacja, różnicowanie treści nauczania i metod stosownie do potrzeb ucznia, co stanowi istotę poszanowania różnic indywidualnych. Jednocześnie przeszkodę dla zmian stanowią zmistyfikowane wyobrażenia na temat nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami i specjalnego dla nich wyposażenia (Al-Khamisy, 2013, s. 27). Edukacja włączająca stawia wielkie wyzwania przed systemem szkolnym i funkcjonowaniem poszczególnych szkół mobilizując je do ulepszania i uelastyczniania programów i metod nauczania. Powinna stymulować rozwój kompetencji nauczycieli i upowszechniać taki klimat, który pozwoli bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności. Zachęcać i przygotować nauczycieli do spostrzegania uczniów mających trudności w nauce nie jak na problem, lecz jak na bodziec, dzięki któremu mogą udoskonalić i rozwinąć własne metody nauczania (Ainscow, 2000). Spojrzenie na uczniów doznających trudności jako na swoich „wskaźniki” potrzeby reformy oświaty jest szansą na tworzenie szkół, które będą

efektywnie kształcić wszystkich. Nauczyciel każdego szczebla edukacji staje przed nowymi zadaniami z pogranicza dwu nurtów pedagogicznych: pedagogiki specjalnej i pedagogiki ogólnej. W ten sposób zaciera się różnica między podmiotem badań obu nurtów, bowiem uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się uczniem nauczyciela w placówce masowej do tej pory inaczej przygotowanego. Pożądana edukacja włączająca z modelem nauczania według różnic musi służyć wszystkim, nie przynosić nikomu żadnych szkód czy cierpienia. Zachodząca w tym modelu integracja społeczna to proces wymagający ciągłej i planowej interakcji z rówieśnikami oraz swobody łączenia się w różne grupy, wiąże się ona z integracją edukacyjną. Realizacja zasad integracji stanowi długotrwały proces pedagogiczny, który obejmuje zarówno szkołę, naturalne środowisko, jak i możliwości psychofizyczne jednostki. Zachodzi tu wyraźny związek między integracją społeczną i edukacyjną – ta druga jest częścią pierwszej.

Według dokumentu UNESCO:

Włączanie rozpatrywać należy jako proces odpowiadania na różnorodność potrzeb wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zwiększanie poziomu ich uczestnictwa w systemie szkolnictwa, kulturze oraz życiu społeczności lokalnych, a także poprzez redukowanie, czy wręcz eliminowanie, wszelkich form dotykających ich wykluczenia- zarówno tych, które uniemożliwiają im dostęp do jakichkolwiek świadczeń edukacyjnych (UNESCO, 2009, s. 7–9).

Dla praktyki edukacyjnej, tak rozumiany proces stawia wysokie wymagania, jak: podwyższanie jakości materiałów, dostosowanie zaplecza dydaktycznego, poszerzenia kompetencji nauczycieli w celu efektywnego przebiegu procesu nauczania. Celem takich działań winno być całościowe wsparcie procesu uczenia się. Bardzo złożona problematyka edukacji włączającej wzbudza nadal ogromne zainteresowanie zarówno wśród pedagogów ogólnych, jak i specjalnych. To wielkie poruszenie w procesie zmian na rzecz edukacji włączającej, traktowane jest w pedagogice niemalże jako „kopernikański przewrót” (Szumski, 2010). Nie sposób zatem nie zainteresować się przebiegiem tego procesu, który przybiera na sile i dynamice. Wiadomo też, że nie ma już odwrotu od edukacji włączającej, należy ją tylko rozpatrywać i weryfikować z punktu widzenia takich kanonów, które zagwarantują uczniowi kształcenie zróżnicowane z dostosowaniem do jego potrzeb edukacyjnych. Do tej grupy należą też uczniowie z ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), co po polsku oznacza zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. Obecnie ADHD jest ujmowane w kategorii neuroroznorodności a nie zaburzenia. Uczniów tych charakteryzują trudności w skupieniu uwagi, nadmierna ruchliwość oraz impulsywność, dlatego wymagają specjalnych warunków, jak też i organizacji procesu nauczania – uczenia się w rzeczywistości edukacyjnej.

WZORCE DLA NAUCZANIA WEDŁUG RÓŻNIC

W tym miejscu zasadna jest zatem charakterystyka edukacji ucznia z ADHD według wzorców dydaktyki autorstwa Joanny Głodkowskiej (2017). Według wzorca pierwszego edukacja dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przebiega z *równym prawem dostępu* dla każdego z nich. Co oznacza, że każdy uczeń z trudnościami w uczeniu się ma prawnie zagwarantowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów (Głodkowska, 2017, s. 17). Wzorec drugi zakłada realizację *edukacji zróżnicowanej* (ze wskazaniem do budowania takiej edukacji dla wszystkich), która uwzględni indywidualne potrzeby i możliwości uczniów. Inną jeszcze cechą edukacji wytycza wzorec trzeci – *edukacja do uczestniczenia*. Oznacza przygotowanie takich warunków społecznych i edukacyjnych, które pozwolą i zagwarantują wszystkim uczniom przynależność do społeczności szkolnej, klasowej i rówieśniczej. Sytuacje szkolne powinny stwarzać okazje do powstawania trzech rodzajów integracji. Integrację stycznościową zapewnią kontakty uczniów sprawnych z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami i neuroróżnorodnościami np. z ADHD, natomiast ze strony nauczyciela zastosowania odpowiednich rozwiązań metodycznych. Integrację interakcyjną zapewnią wspólne działania uczniów na tym samym lub różnym programie, ważne, aby było zapewnione dostosowanie do ich specjalnych potrzeb i możliwości. Trzeci poziom integracji normatywnej wymaga od nauczyciela stwarzania warunków respektujących zasady wspólnego bytowania edukacyjnego wszystkich uczniów. Możliwe jest to wtedy, gdy szkoły ogólnodostępne otworzą się na ucznia o indywidualnym tempie rozwoju, przygotowane będzie akceptujące środowisko rówieśnicze, rodzinne, społeczności lokalnych oraz instytucji aktywizujących proces integracji społecznej (Głodkowska, 2017, s. 22–23). Czwarty wzorec nazwany jest przez autorkę *edukacją diagnostyczną*. Wyznacza nauczycielom zadanie dostosowania warunków środowiska edukacyjnego poprzez alternatywne sposoby ich nauczania, z uwagi na indywidualne różnice między uczniami w szkole ogólnodostępnej. Poziom dostosowania powinien być uzasadniony rzetelną i kompleksową diagnozą uwzględniającą istotne założenia pedagogiczne. Wzorec piąty to *edukacja ku podmiotowości*. Wymaga to dbania o relacje podmiotowe pomiędzy nauczycielami i rówieśnikami. W edukacji włączającej zasada „każdemu to samo” powinna ulec przekształceniu na zasadę „każdemu to, co dla niego właściwe”. Według wzorca szóstego edukacja ma być *przestrzenią integrującą*, co oznacza, budowanie takich kontekstów edukacyjnych, które łączą a nie dzielą.

Edukacja w harmonizowaniu, według wzorca siódmego, zakłada harmonię, czyli współgrę pomiędzy warunkami zewnętrznymi uczenia się a zasobami wewnętrznymi ucznia. Jest to szczególnie trudne w szkole ogólnodostępnej, w której grupa uczniów może być wysoce zróżnicowana. Wymaga to wtedy adekwatnych do potrzeb ucznia rozwiązań metodycznych i elastycznych działań pedagogicznych zapewniających efektywność edukacyjną. Ósmy wzorec zakłada, że *edukacja będzie profesjonalna*. Stawia to przed nauczycielami odpowiedzialne i trudne zadania, które są

możliwe do wykonania wtedy, kiedy mają oni świadomość złożoności podejmowanych działań, posiadają kompetencje poznawcze, terapeutyczne, organizacyjne (Al-Khamisy, 2009). *Edukacja wyzwalająca* zakłada kształtowanie u uczniów poczucie sprawstwa, autorstwa własnego życia uwzględniając potrzeby i możliwości, buduje relacje dialogowe w życzliwym kontakcie, kierując się racjonalnym optymizmem w działaniach edukacyjnych. Tworzy warunki dobrej edukacji dla wszystkich (Al-Khamisy, 2009, s. 30–33). Optymizm i nadzieja na rozwój każdego ucznia to wartość wyrażona w dziesiątym wzorcu edukacji włączającej. Choć pomysłodawczyni tych wzorców (J. Głodkowska) wytyczyła je szczególnie dla nauczycieli i pedagogów specjalnych wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami, to równie dobrze mają one zastosowanie w edukacji wszystkich uczniów. Nauczyciel wobec każdego ucznia powinien kierować się optymizmem pedagogicznym, czyli nadzieją na jego indywidualny rozwój. Proces włączenia w edukacji odbywa się nie tylko w szerokich kontekstach społecznych, ale też zdecydowanie w mniejszych, takich jak szkoła, klasa, społeczność uczniowska. Przenika procesy społeczne, a nawet bariery mentalne różnych grup społecznych wobec *inności*. Mimo że polityka edukacyjna państwa gwarantuje poprzez akty legislacyjne integrację społeczną i włączanie inności, to w kontekście globalnym hasło *Edukacja dla Wszystkich* jest nadal ideałem, do którego dąży się, ale jeszcze nie jest w pełni osiągnięty. Jest to proces, który wymaga czasu, zmiany systemów edukacyjnych i eliminowania barier na poziomie globalnym i lokalnym. Podstawą owego modelu są różnice, które stanowią istotną wartość zarówno w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości uczniów (kanon różnicowanie), tworzeniu indywidualnych kontekstów nauczania (kanon dostosowywanie), jak i budowaniu relacji edukacyjnych (kanon harmonizowanie) (Głodkowska, 2023). Ukazany przez autorkę model nauczania wg różnic nie prowadzi do prostych rozwiązań, nie jest też wolny od pojawiających się problemów, wątpliwości. Rodzi się też pytanie jakie działania należy podjąć, aby przeciwdziałać mentalnym schematom, stereotypom, uprzedzeniom, zmianom świadomości społecznej w kierunku uznania różnic jako pozytywnej wartości życia społecznego. Jak zatem planować tak złożoną wielowarstwową zmianę edukacyjną by była skuteczna i wysoka jakościowo? Choć możemy mówić o pewnych postępkach w realizacji edukacji dla wszystkich, to jednak daleko jeszcze do sukcesu, bowiem jest to nadal proces na dosyć wyboistej drodze.

UCZEŃ Z ADHD W EDUKACJI

Uczniowie z ADHD stanowią istotną grupę w polskich szkołach, z licznymi wyzwaniami zarówno w nauce, jak i w relacjach społecznych. ADHD, charakteryzujące się trudnościami w koncentracji, nadimpulsywnością oraz nadmierną aktywnością, może w istotny sposób warunkować zdolność uczniów do efektywnego przyswajania wiedzy. W kontekście systemu edukacyjnego pojawiają się pytania o równość oraz nierówność szans edukacyjnych dla dzieci z ADHD. Czy obecny system edukacji sprzyja równości dostępu do edukacji? Jakie są bariery i wsparcie z jakimi borykają się uczniowie z ADHD? W prezentowanym materiale czytelnik znajdzie odpowie-

dzieć na te pytania, poprzez krótką charakterystykę uwarunkowań, które wpływają na równość i nierówność w edukacji uczniów z ADHD.

UWARUNKOWANIA RÓWNOŚCI EDUKACYJNEJ

Równość edukacyjna to koncepcja, w której wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich trudności, mają równy dostęp do edukacji i szansę na osiągnięcie sukcesu. W przypadku uczniów z ADHD równość może być realizowana poprzez:

Indywidualne podejście do ucznia: Wiele szkół w Polsce wdraża zasady indywidualnego podejścia do uczniów z ADHD, co może stanowić ważny element sprzyjający równości edukacyjnej. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty, dzieci z neuro różnorodnościami, w tym ADHD, mogą liczyć na indywidualne nauczanie lub dodatkowe wsparcie (np. asystenta nauczyciela, specjalistyczne konsultacje). Celem tych działań jest dostosowanie warunków edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, co może zniwelować negatywne skutki trudności związanych z ADHD.

Dostosowanie programu nauczania: Uczniowie z ADHD często potrzebują dostosowanego programu nauczania, który umożliwi im efektywne przyswajanie wiedzy. Dostosowanie może obejmować skrócone zadania, częstsze przerwy w pracy, możliwość pracy w mniejszych grupach, a także zastosowanie nowoczesnych metod nauczania. Dzięki tym zmianom uczniowie mogą skuteczniej angażować się w proces edukacyjny.

Wsparcie psychopedagogiczne: Uczniowie z ADHD wymagają wsparcia ze strony psychologa i pedagoga szkolnego, którzy pomagają im w radzeniu sobie z emocjami, stresem oraz w rozwiązywaniu trudności związanych z koncentracją. Obecność specjalistów w szkole stanowi ważny element zapewniania równości edukacyjnej, dając uczniom niezbędne narzędzia do lepszego funkcjonowania w środowisku szkolnym.

JAKIE SĄ ZATEM UWARUNKOWANIA NIERÓWNOŚCI EDUKACYJNEJ?

Pomimo starań na rzecz równości edukacyjnej, uczniowie z ADHD wciąż spotykają się z licznymi barierami, które utrudniają im osiągnięcie sukcesów edukacyjnych. Podkreślają ten fakt wyniki badań wielu autorów: Amadeusza Krause (2023), Danuty Al-Khamisy (2013, 2015, 2023, 2024), A. Sienkiewicz (2021) oraz wyniki zaprezentowanych poniżej badań.

Spotykają się z brakiem odpowiednich zasobów w szkołach: Choć przepisy prawne przewidują możliwość dostosowania warunków edukacyjnych do potrzeb uczniów z ADHD, nie zawsze szkoły dysponują odpowiednimi zasobami. W wielu placówkach brakuje specjalistów (np. psychologów czy terapeutów), którzy mogliby na bieżąco wspierać uczniów. Ponadto, w mniejszych szkołach, gdzie liczba uczniów z ADHD jest stosunkowo mała, brak jest odpowiednich narzędzi i materiałów dydaktycznych, które pomogłyby w nauce.

Stereotypy i brak zrozumienia wśród nauczycieli to kolejna bariera. Wielu nauczycieli nie posiada wystarczającej wiedzy na temat ADHD, co prowadzi do utrwalania stereotypów i niepełnego zrozumienia trudności, z jakimi borykają się uczniowie z ADHD. Niewłaściwe podejście do ucznia, takie jak brak cierpliwości, nadmierna krytyka czy brak dostosowania metod pracy, może pogłębiać nierówności edukacyjne. W rezultacie uczniowie z ADHD mogą doświadczać poczucia wykluczenia lub niekompetencji, co obniża ich motywację i skuteczność w nauce.

Stygmatyzacja dotyczy też uczniów z ADHD, którzy często stają się jej obiektami, zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli. Z tego powodu, uczniowie z ADHD mogą unikać angażowania się w życie szkolne, co prowadzi do izolacji społecznej. Stereotypy dotyczące dzieci z ADHD, takie jak przypisanie im etykiety „problemowych” uczniów, mogą negatywnie wpływać na postrzeganie tych uczniów przez innych i prowadzić do nierówności w traktowaniu ich przez nauczycieli oraz kolegów z klasy.

W polskich szkołach często można zauważyć **zbyt sztywne ramy systemu edukacyjnego** według sztywnych programach nauczania, które nie zawsze uwzględniają różnorodność potrzeb uczniów. Uczniowie z ADHD, którzy mają trudności z koncentracją lub nadmierną aktywnością, mogą mieć problem z dostosowaniem się do klasycznych metod nauczania. W konsekwencji ich wyniki edukacyjne mogą być poniżej średniej, co skutkuje nierównością szans w dalszym rozwoju edukacyjnym. Równość edukacyjna wobec uczniów z ADHD w polskim systemie oświaty jest możliwa, ale wymaga odpowiednich zasobów, świadomości i wsparcia ze strony nauczycieli oraz administracji szkolnej. Z jednej strony, indywidualne podejście do ucznia, dostosowanie programu nauczania oraz wsparcie psychopedagogiczne mogą sprzyjać równości edukacyjnej. Z drugiej strony, brak odpowiednich zasobów, stereotypy, stygmatyzacja oraz sztywność systemu edukacyjnego prowadzą do powstawania nierówności w traktowaniu uczniów z ADHD. Kluczowe jest zatem stworzenie warunków, w których każdemu uczniowi, niezależnie od trudności, będą zapewnione równe szanse na rozwój edukacyjny.

PREZENTACJA BADAŃ¹

W przeprowadzonych badaniach zwrócono uwagę na funkcjonowanie edukacyjno-społeczne ucznia z ADHD w okresie adolescencji w edukacji włączającej.

Głównym celem badań było rozpoznanie rodzajów interakcji przebiegających w edukacji włączającej wśród uczniów z ADHD w porównaniu z ich rówieśnikami bez zaburzenia. Rozpatrywano takie relacje, jak: (1) uczniowie z ADHD – rówieśnicy, (2) uczniowie z ADHD – nauczyciel, (3) uczniowie z ADHD – szkoła.

1 Niektóre fragmenty wyników badań są na podstawie książki autorki tego artykułu – „Szkoła jako przestrzeń społeczno-edukacyjna” (2024).

GŁÓWNY PROBLEM BADAWCZY

Jakie rodzaje relacji mają miejsce w edukacji włączającej wśród uczniów z ADHD w porównaniu z ich rówieśnikami bez zaburzenia. Rozpatrywano takie relacje, jak: (1) uczniowie z ADHD – rówieśnicy, (2) uczniowie z ADHD – nauczyciel, (3) uczniowie z ADHD – szkoła.

Czy i w jakim stopniu edukacja ucznia z ADHD realizuje model edukacji w zróżnicowaniu?

Hipoteza główna: relacje uczniów z ADHD w szkole zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami są utrudnione w porównaniu z ich rówieśnikami bez ADHD, z uwagi na liczne jeszcze trudności w urzeczywistnianiu idei i wzorców edukacji włączającej z nauczaniem w zróżnicowaniu.

W prezentowanych badaniach uczestniczyły dwie grupy badanych: uczniowie 14 i 15-letni w szkole podstawowej. Do analiz włączono wyniki 240 osób badanych, w tym 120 uczniów i uczennic z rozpoznaniem ADHD i 120 uczniów i uczennic z grupy kontrolnej. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z techniką ankiety.

1. RELACJE UCZEŃ - UCZEŃ

Grupa uczniów z ADHD (55,9%) w porównaniu z uczniami bez zaburzenia (78,4%) zdecydowanie rzadziej deklaruje, posiadanie przyjaciół w szkole, do których może zwrócić się ze swoimi problemami. Uczniowie lepiej uczący się nie zawsze udzielają pomocy uczniom słabszym. Chodź nie zachodzi w tym porównaniu różnica istotna statystycznie, to jednak różnice wydają się być znaczące. Większa grupa uczniów z ADHD (48,3%) niż uczniów bez tego zaburzenia (33,6%) jest zdania, że nie otrzymują pomocy w nauce ze strony kolegów, którzy nie mają problemów z nauką. Deklarują też, że częściej czują się niepewni i osamotnieni, popadają w konflikty z rówieśnikami zasadniczo częściej niż uczniowie bez tego zaburzenia. Mimo tego nie zachodzi różnica pomiędzy grupą kontrolną i badawczą (ADHD) w zakresie traktowania się wzajemnie z szacunkiem.

Oznacza to, że koledzy rówieśnicy, w porównaniu z grupą bez zaburzenia, nie są dla uczniów z ADHD tą grupą wsparcia, w której mogą porozmawiać o swoich problemach, poszukać wspólnego rozwiązania.

Potwierdzeniem jest również wartość średnia wyników dla uczniów z ADHD ($M=3,56$) i bez zaburzenia ($M=3,16$), wskazująca na to, że uczniowie z grupy badawczej w towarzystwie kolegów nie czują się dobrze.

Zanotowano istotne statystycznie różnice w zakresie nasilenia odczucia życzliwości ze strony innych i w zakresie uczucia krzywdy. Średnia wartość nasilenia uczucia krzywdy była wyższa w grupie badawczej ($M=2,21$) w porównaniu z kontrolną ($M=1,58$), natomiast średnia wartość nasilenia odczucia życzliwości innych, była wyższa w grupie kontrolnej ($M=3,0$) niż w grupie badawczej ($M=2,37$). Otrzymano istotną statystycznie różnicę pomiędzy grupą badawczą i grupą kontrolną. Średnia

wartość wskaźnika pozytywnej percepcji uczniów była niższa w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej.

2. UCZEŃ – NAUCZYCIEL

2.1. Percepcja pozytywnych cech nauczycieli

W wyniku przeprowadzonej analizy zarysowały się dwa rodzaje percepcji nauczycieli wśród badanej grupy uczniów: pozytywna i negatywna. Średnia wartość wskaźnika pozytywnej percepcji nauczycieli była niższa w grupie badawczej ($M=5,98$) niż w grupie kontrolnej ($M=6,47$). W oparciu o test χ^2 (c^2) stwierdzono, że zależność pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub do grupy kontrolnej była istotna statystycznie.

Otrzymano też istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a wskazywaniem, że *nauczyciele uczą zrozumiale i ciekawie, rozumieją uczniów i są nastawieni do uczniów przyjaźnie*. Te pozytywne cechy nauczycieli były rzadziej jednak wskazywane przez osoby z grupy badawczej (z ADHD) niż przez osoby z grupy kontrolnej. Jak wskazują wyniki badania, istnieje różnica istotna statystycznie odnośnie deklaracji w zakresie *lubienia – nie lubienia* nauczycieli w badanych grupach młodzieży. Zdecydowanie więcej badanych bez ADHD deklaruje, że lubi nauczycieli, niż w grupie badanych uczniów z ADHD.

Obraz relacji uczniów z nauczycielem odzwierciedla również odczuwana wśród uczniów postawa nauczycieli wobec ich stosunku do oceny efektywności nauki w szkole. Zachodzi istotna statystycznie różnica dotycząca oceny nauczycieli w badanych grupach młodzieży w zakresie tego, co jest dla nauczycieli ważniejsze, czy ocena efektywności nauki w szkole w zakresie zdobytej wiedzy, czy też otrzymywanie dobrych ocen. Wyniki badań wyraźnie wskazują na to, że zdecydowanie więcej badanych z ADHD niż bez tego zaburzenia sądzi, że nauczyciele wyżej cenią wysokość formalnej oceny jaką uczniowie otrzymują, niż to ile wkładu pracy włożyli w naukę.

Wyniki badań wskazują również na zachodzący związek deklaracji w zakresie tego, czy nauczyciele motywują i wspierają uczniów w trudnych sytuacjach. Okazuje się, że w percepcji grupy uczniów z ADHD nauczyciele nie pełnią istotnej roli motywującej do nauki oraz nie są osobą wspierającą ich w trudnej sytuacji.

Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a wskazywaniem, że *nauczyciele uczą zrozumiale i ciekawie, rozumieją uczniów i są nastawieni do uczniów przyjaźnie*. W analizie badań pozytywne cechy nauczycieli były rzadziej wskazywane przez osoby z grupy badawczej (ADHD) niż przez osoby z grupy kontrolnej.

2.2. Percepcja negatywnych cech nauczycieli

Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a wskazywaniem tego, że *Nauczyciele nie uczą tak jakbym*

chciał. W grupie młodzieży z ADHD (48,6%) zdecydowanie częściej zgadzano się z tak negatywną oceną pracy nauczycieli. Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a podejmowaniem rozmów o problemach jedynie z kolegami i rodzicami. Te osoby były wskazywane rzadziej w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej. Wyniki dowodzą, że ani nauczyciele ani też wychowawcy nie są wsparciem w trudnych sytuacjach ani dla uczniów z grupy badawczej jak i kontrolnej.

Tabela 1. Rozkład częstości – spostrzegane negatywne cechy nauczycieli

| Negatywne cechy nauczycieli | Grupa | | | | | | Test statystyczny | | |
|---|-----------|------|------|------|--------|------|-------------------|----|-------|
| | kontrolna | | ADHD | | Ogółem | | c ² | df | p |
| | n | % | n | % | n | % | | | |
| Są nerwowi i krzyczą | 21 | 56,8 | 30 | 50,8 | 51 | 53,1 | 0,32 | 1 | 0,572 |
| Karzą uczniów | 15 | 40,5 | 17 | 28,8 | 32 | 33,3 | 1,41 | 1 | 0,236 |
| Stawiają uczniom dużo ocen niedostatecznych | 26 | 70,3 | 27 | 45,8 | 53 | 55,2 | 5,52* | 1 | 0,019 |
| Często się złością | 19 | 51,4 | 24 | 40,7 | 43 | 44,8 | 1,05 | 1 | 0,306 |
| Źle wyjaśniają materiał | 27 | 73,0 | 51 | 86,4 | 78 | 81,3 | 1,88 | 1 | 0,170 |
| Są niesprawiedliwi | 28 | 75,7 | 43 | 72,9 | 71 | 74,0 | 0,09 | 1 | 0,761 |
| Nie rozumieją uczniów | 19 | 51,4 | 35 | 59,3 | 54 | 56,3 | 0,28 | 1 | 0,597 |

n – liczba osób; % – procent grupy; * – $p < 0,05$

Spośród w/w negatywnych cech nauczycieli otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy grupą badawczą a kontrolną w twierdzeniu, że nauczyciele stawiają uczniom dużo ocen niedostatecznych. Ta negatywna cecha nauczycieli była rzadziej wskazywana przez osoby z grupy badawczej (ADHD) niż przez osoby z grupy kontrolnej. Otrzymano istotne statystycznie różnice dla wszystkich grup osób. Średnie wartości dobrego kontaktu z nauczycielami, z kolegami i z innymi osobami były niższe w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej.

3. UCZEŃ – SZKOŁA

3.1. Percepcja pozytywnych cech szkoły

Szkoła miejscem, gdzie uczniowie lubią się uczyć

W postrzeganiu szkoły jako środowiska motywującego do nauki otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej (ADHD) lub kontrolnej a wskazywaniem, że *W mojej szkole uczniowie lubią się uczyć*. Niestety w grupie uczniów z ADHD zdecydowanie więcej uczniów (39,3%) niż w kontrolnej (25,2%) jest przeciwna takiemu stwierdzeniu. Szkoła nie jest dla nich przestrzenią,

w której nauka sprawia im przyjemność, gdzie mogliby rozwijać swoje zainteresowania.

Szkoła miejscem kształtowania poczucia odpowiedzialności za własny rozwój

Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a traktowaniem szkoły jako miejsca, w którym *Uczniowie czują się tu odpowiedzialni za własny rozwój*. Niestety, dla zdecydowanie większej grupy uczniów z ADHD (39,3%) w porównaniu z grupą kontrolną (16,8%) szkoła nie jest miejscem, w którym uczniowie mają szansę kształtować poczucie odpowiedzialności za własny rozwój.

Szkoła jako miejsce, w którym uczeń znajduje pomoc

W szkole uczeń z ADHD powinien mieć zorganizowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną zapewniającą odpowiednio dobrane formy wsparcia. W proces organizowania pomocy mogą być zaangażowane poza uczniami i nauczycielami, również inne osoby, np. psycholog czy pedagog szkolny. Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub do grupy kontrolnej a stwierdzeniem *W mojej szkole organizuje się pomoc dla uczniów z trudnościami w nauce* ($c^2 = 8,66$, $p=0,013$). Okazuje się, że dla prawie połowy badanych uczniów z ADHD szkoła nie jest miejscem, w którym otrzymują oni pomoc adekwatną do ich potrzeb.

Szkoła miejscem, do którego uczniowie lubią chodzić

Tabela 2. Rozkład częstości – odpowiedzi o pytanie, czy uczniowie lubią chodzić do szkoły

| Czy lubisz chodzić do szkoły | Grupa | | | | | |
|------------------------------|-----------|------|------|------|--------|------|
| | kontrolna | | ADHD | | Ogółem | |
| | n | % | n | % | n | % |
| nie | 3 | 8,1 | 22 | 37,3 | 25 | 26,0 |
| czasami tak, czasami nie | 26 | 70,3 | 34 | 57,6 | 60 | 62,5 |
| tak | 8 | 21,6 | 3 | 5,1 | 11 | 11,5 |
| Ogółem | 37 | 100 | 59 | 100 | 96 | 100 |

n – liczba osób; % – procent grupy

W oparciu o test c^2 stwierdzono, że zależność pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub do grupy kontrolnej była istotna statystycznie, $c^2(2)=13,44$, $p<0,01$. Wśród osób z grupy badawczej (ADHD) było mniej uczniów, którzy lubią chodzić do szkoły. Próbowano poszukać czynników, które warunkują to, czy uczniowie lubią chodzić do szkoły. W okresie adolescencji grupa przyjaciół, choć nawet niewielka,

może stać się motywem do spotkania nawet na terenie nie zawsze lubianym. Otrzymano istotną statystycznie zależność pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a posiadaniem dobrych przyjaciół w szkole. Ten powód był wskazywany częściej w grupie kontrolnej niż w grupie badawczej. Szkoła dla uczniów z ADHD nie jest miejscem lubianym z uwagi na niesprawiedliwe ocenianie, brak atmosfery dla rozwijania swoich zainteresowań, czy też nieprzyjemną atmosferę. Dla uczniów z ADHD, w porównaniu z uczniami bez tego zaburzenia, żadne z wymienionych warunków, nie są realizowane na takim poziomie, aby stanowiły motyw uczęszczania z chęcią do szkoły.

Szkoła jako miejsce rozwiązywania problemów

Wyniki badań wskazują na istotne statystycznie zależności pomiędzy grupą badawczą (ADHD) lub kontrolną a podejmowaniem w szkole rozmów o problemach z kolegami i rodzicami. Te osoby były wskazywane rzadziej w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej. Okazuje się zatem, że takie osoby jak nauczyciele czy wychowawcy nie są dla młodzieży osobami, którym można powiedzieć o swoich problemach, nie potrafią wysłuchać i poradzić. Zgodnie z cechą wieku adolescencji problemy młodzież zarówno z ADHD, jak i bez tego zaburzenia woli rozwiązywać z rówieśnikami oraz rodzicami, choć jak wskazują na to wyniki, uczniowie z ADHD i tak rzadziej niż ich rówieśnicy bez zaburzenia, korzystają z tej pomocy.

Szkoła miejscem dobrego kontaktu z innymi

Tabela 3. Średnie wskaźników częstości dobrego kontaktu z nauczycielami, z kolegami i z innymi osobami w grupie osób z ADHD i w grupie kontrolnej wraz z testem istotności statystycznej.

| Osoby, z którymi uczniowie czują się bardzo dobrze | Grupa | | | | Test statystyczny | |
|--|-----------|------|------|------|-------------------|-------|
| | kontrolna | | ADHD | | Z | p |
| | M | SD | M | SD | | |
| Z nauczycielami | 2,33 | 0,59 | 1,94 | 0,80 | -2,62** | 0,009 |
| Z kolegami | 3,56 | 0,56 | 3,16 | 0,93 | -2,11* | 0,035 |
| Z innymi osobami | 3,00 | 0,85 | 1,87 | 1,04 | -3,68*** | 0,000 |

M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe; Z – wartość testu U Manna-Whitneya; p – dwustronna istotność statystyczna; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,05$; *** – $p < 0,001$

Otrzymano istotne statystycznie różnice dla wszystkich grup osób. Średnie wartości dobrego kontaktu z nauczycielami, z kolegami i z innymi osobami były niższe w grupie badawczej niż w grupie kontrolnej. Uczniowie z ADHD zdecydowanie rzadziej czują się dobrze w kontakcie z nauczycielami, kolegami czy też innymi pracownikami szkoły niż ich rówieśnicy bez zaburzenia.

Szkoła miejscem uczuć pozytywnych *versus* negatywnych

Szkoła to miejsce, gdzie w kontakcie z innymi rodzą się różne nastroje, emocje, uczucia, wobec samego siebie, wobec innych czy też zróżnicowanych zjawisk.

Tabela 4. Średnie wartości nasilenia poszczególnych uczuć pozytywnych i negatywnych w grupie osób z ADHD i w grupie kontrolnej wraz z testem istotności statystycznej.

| Uczucia w szkole | Grupa | | | | Test statystyczny | |
|-------------------|-----------|------|------|------|-------------------|-------|
| | kontrolna | | ADHD | | Z | p |
| | M | SD | M | SD | | |
| przyjaźń | 3,50 | 0,56 | 3,22 | 0,78 | -1,69 | 0,092 |
| radość | 2,97 | 0,61 | 3,00 | 0,62 | -0,23 | 0,820 |
| życzliwość innych | 3,00 | 0,48 | 2,37 | 0,51 | -5,54*** | 0,000 |
| sprawiedliwość | 2,33 | 0,63 | 2,18 | 1,06 | -1,33 | 0,184 |
| nuda | 2,64 | 0,64 | 2,82 | 0,79 | -1,50 | 0,132 |
| napięcie | 2,25 | 0,60 | 2,45 | 0,78 | -1,21 | 0,227 |
| uczucie krzywdy | 1,58 | 0,60 | 2,21 | 0,83 | -3,95*** | 0,000 |
| brak przyjaźni | 3,72 | 0,51 | 3,63 | 0,74 | -0,37 | 0,711 |

M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe; Z – wartość testu U Manna-Whitneya; p – dwustronna istotność statystyczna; *** – $p < 0,001$

Zanotowano istotne statystycznie różnice w zakresie nasilenia odczucia życzliwości ze strony innych i w zakresie uczucia krzywdy. Średnia wartość nasilenia uczucia krzywdy była wyższa w grupie badawczej, natomiast średnia wartość nasilenia odczucia życzliwości innych była wyższa w grupie kontrolnej. W zakresie pozostałych uczuć, choć nie zachodzi wyraźna istotność statystyczna pomiędzy grupą uczniów z ADHD i bez tego zaburzenia, to jednak zauważalne są różnice, które warto podkreślić. Wśród uczniów z zaburzeniem częściej w szkole jest odczuwalne napięcie, znudzenie, rzadziej natomiast uczucie sprawiedliwości.

Szkoła miejscem bezpiecznym

Tabela 5. Rozkład częstości – samopoczucie osób badanych w szkole.

| Samopoczucie w szkole | Grupa | | | | | | Test statystyczny | | |
|--|-----------|------|------|------|--------|------|-------------------|----|-------|
| | kontrolna | | ADHD | | Ogółem | | c ² | df | p |
| | n | % | n | % | n | % | | | |
| niepewnie | 0 | 0 | 15 | 25,4 | 15 | 15,6 | 11,15** | 1 | 0,001 |
| pewnie, bo wiem, że nie stanie się nic złego | 13 | 35,1 | 11 | 18,6 | 24 | 25,0 | 3,30 | 1 | 0,069 |
| tak jak wszędzie indziej | 26 | 70,3 | 30 | 50,8 | 56 | 58,3 | 3,53 | 1 | 0,060 |
| osamotniony | 0 | 0 | 10 | 16,9 | 10 | 10,4 | 7,00** | 1 | 0,008 |

n – liczba osób; % – procent grupy; ** – $p < 0,01$

Otrzymano istotne statystycznie zależności pomiędzy przynależnością do grupy badawczej lub kontrolnej a doświadczaniem **uczucia niepewności i osamotnienia**. Te emocje były wskazywane wyłącznie przez osoby z grupy badawczej. W grupie uczniów bez zaburzenia każdy czuł się pewnie i nie był osamotniony, niestety dla pewnej grupy uczniów z ADHD szkoła nie jest miejscem bezpiecznym, spokojnym, brak przyjaciół powoduje w konsekwencji niepewność i osamotnienie.

3.2. Percepcja negatywnych cech szkoły

Szkoła miejscem, którego uczniowie nie lubią

Szkoła jest dla uczniów z ADHD miejscem, w którym nie mają oni przyjaciół w odróżnieniu od uczniów bez tego zaburzenia. Zdecydowanie częściej wyrażają swoją niechęć do szkoły z uwagi na stosowaną przez nauczycieli strategię nauczania niedostosowaną do ich potrzeb i możliwości. Każdy człowiek, tym bardziej w okresie adolescencji, unika miejsc nieprzyjaznych, w których nie odnajduje zrozumienia.

Konkluzja z badań

Postawiona hipoteza potwierdziła się, co oznacza, że relacje uczniów z ADHD w szkole zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami są utrudnione w porównaniu z ich rówieśnikami bez ADHD. Wynikają one nie tylko z zaburzenia, ale też z uwagi na liczne jeszcze trudności w urzeczywistnianiu idei i wzorców edukacji włączającej z nauczaniem w zróżnicowaniu. *Edukacja ku podmiotowości* nie jest w pełni realizowana, trudno mówić o relacjach dialogowych, skoro rówieśnicy, w porównaniu z grupą bez zaburzenia, nie są dla uczniów z ADHD grupą wsparcia, w której mogą porozmawiać o swoich problemach. W szkole brakuje im przyjaciół, zrozumienia u rówieśników szczególnie, gdy mają poczucie krzywdy. Wzorec podmiotowości nie jest realizowany w szkołach zgodnie z percepcją uczniów z ADHD, stąd też trud-

no o realizację wzorca *edukacja do uczestniczenia*. Uczniowie z ADHD częściej czują się niepewni i osamotnieni, z rówieśnikami popadają w konflikty częściej niż ich koledzy bez tego zaburzenia. Warto pamiętać, że w okresie adolescencji grupa rówieśnicza jest szczególnie istotnym układem odniesienia, warunkującym zmiany w ogólnie rozumianym procesie nabywania kompetencji społecznych. W jej ramach rodzi się przecież system norm i wartości

W relacjach **uczeń – nauczyciel** zarysowały się dwie różne charakterystyki tych relacji; pozytywna i negatywna. Pozytywne cechy nauczycieli w zakresie przekazywania zrozumiałych i ciekawych lekcji, rozumienia uczniów i przyjaznego do nich nastawienia były rzadziej wskazywane przez uczniów z ADHD niż przez osoby z grupy kontrolnej. Ponadto funkcjonują w szkole z poczuciem krzywdy, oceniania według zaburzenia i jego konsekwencji a nie z ich aktywności. Oznacza to, że zdecydowanie więcej uczniów z ADHD nie lubi swoich nauczycieli między innymi za to, że nie potrafią ani dostrzec, ani też adekwatnie ocenić wkładanego wysiłku w proces uczenia się oraz za to, że nauczyciele wyżej cenią wysokość formalnej oceny jaką uczniowie otrzymują, niż to ile wkładu pracy włożyli w naukę.

Nasuwa się wniosek o niskim poziomie, a może nawet i braku realizacji wzorca dla nauczania zróżnicowanego, takiego jak *Edukacja z równym dostępem*, *Edukacja w harmonizowaniu*, *edukacja wyzwalająca* czy nawet z *Edukacja z optymizmem pedagogicznym*. Stąd też jasne jest, że w percepcji grupy uczniów z ADHD nauczyciele nie spełniają istotnej roli motywującej do nauki, a także nie wspierają ich w trudnej sytuacji.

Rozpatrując relacje *uczeń – szkoła* w percepcji uczniów z ADHD i bez zaburzenia nasuwa się wniosek, że oto szkoła realizująca model edukacji włączającej nie jest dla nich przestrzenią, w której nauka sprawia im przyjemność, gdzie mogliby rozwijać swoje zainteresowania. Niestety, dla zdecydowanie większej grupy uczniów z ADHD w porównaniu z grupą kontrolną szkoła nie jest też miejscem, w którym uczniowie mają szansę kształtować poczucie odpowiedzialności za własny rozwój. To nie jest przestrzeń „społecznie przyciągająca” lecz raczej „społecznie ucieczkowa” (Banka, 2016). Brakuje w niej kompetentnego wsparcia ze strony nauczycieli, psychologów, pedagogów, którzy co ciekawe deklarują zadawalający poziom swoich kompetencji do pracy z uczniem z ADHD w okresie adolescencji. Założenia idei edukacji włączającej to oddziaływanie na dwie ścieżki rozwoju młodych ludzi: ścieżkę zadań rozwojowych i ścieżkę internalizacji norm społecznych (socjalizacyjną) (Ostaszewski, 2012). Nasuwa się istotne pytanie, jak będzie dorastać młodzież z ADHD skoro szkoła to miejsce, do którego uczniowie nie lubią chodzić? Szkoła nie jest też miejscem lubianym z uwagi na niesprawiedliwe ocenianie, brak atmosfery dla rozwijania swoich zainteresowań, czy też nieprzyjemną atmosferę. Dla znaczącej tej grupy uczniów szkoła nie jest miejscem bezpiecznym, spokojnym, brak przyjaźni powoduje w konsekwencji niepewność i osamotnienie. Każdy człowiek, tym bardziej w okresie dorastania, unika miejsc nieprzyjaznych, w których nie odnajduje zrozumienia. Stąd też uczniowie z ADHD częściej wyrażają swoją niechęć do szkoły, z uwagi na stosowaną przez nauczycieli strategię nauczania niedostosowaną do ich potrzeb i możliwości.

Wyznaczone idee nie są jeszcze i chyba długo nie będą realizowane. Mimo że edukacja włączająca ma już ugruntowaną swoją historię, to właśnie na tych cennych jej doświadczeniach powinien zachodzić proces konstrukcji i rekonstrukcji. Zakłada on działania ewolucyjne na wielu poziomach edukacji i szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej. Jednak codzienność edukacyjna nie zawsze spełnia oczekiwania skutecznego włączania ucznia z ADHD w społeczność szkolną. Wyłonione i wyżej omówione kanony dydaktyki – różnicowanie, dostosowywanie, harmonizowanie autorstwa – choć tworzą i promują model zmian edukacyjnych wyznaczanych nauczaniem wg różnic, to okazuje się, że brakuje wielu czynników pozwalających na ich wdrażanie. Nie wystarczy tylko otwartość szkół ogólnodostępnych na realizację modelu *Edukacji dla wszystkich*, czy usuwanie barier psychologicznych, społecznych, ale przede wszystkim potrzebne są zmiany w przygotowaniu nauczycieli do nauczania wg różnic. Absolwenci kierunków pedagogicznych nadal są przygotowywani do pracy z uczniami w normie rozwojowej, ich wiedza o nauczaniu zróżnicowanym według opisanych kanonów jest minimalna. Nie stanowi ona bazy dla tworzenia w szkole atmosfery tolerancji, akceptacji, szacunku i rozumienia oraz przekonania, że każdy jest inny. W szkole, jako bardzo złożonym układzie edukacyjnym niezbędne jest przekonanie wszystkich podmiotów (uczniów, rodziców, nauczycieli, specjalistów), że różnice nadają sens bycia razem i są cenną jakością zarówno edukacyjną, jak i społeczną. W tym miejscu warto odnieść się do niezwykle ciekawego dyskursu Amadeusza Krause (2023) nad teoretycznymi czy też praktycznymi uwarunkowaniami realizacji edukacji włączającej. Podkreśla, że „zagrożenia w strategii realizacyjnej edukacji włączającej są artykułowane z coraz większą intensywnością począwszy od szybkiego tempa realizacji, braku specjalistów, nieprzygotowanej szkoły i nauczycieli, kończąc na konkretnych przykładach niepowodzeń integracyjnych czy wątpliwej, nierzadko pozorowanej inkluzji w postaci edukacji domowej” (Krause, 2023, s.86). Krause rozpatruje edukację z punktu dyskursu hipokryzji mając na celu ukazanie przeszkód na drodze realizacji idei edukacji włączającej, zarówno tych leżących po stronie nauk zajmujących się niepełnosprawnością, jak i urzędników, którzy taką edukację przygotowują. Funkcjonujący społeczny model niepełnosprawności niestety nie spełnia swojej funkcji, bowiem „kluczowe stają się kategorie opresji, wykluczenia i normalizacji” (Krause, 2023, s. 94). Okazuje się, że walka z wykluczeniem przyczynia się do budowania dyskursu osoby wykluczonej z szeregiem negatywnych dla niej konsekwencji. „Jedną z nich jest tworzenie syndromu grupy postulującej, pokrzywdzonej, walczącej, domagającej się, roszczeniowej. W społeczeństwie budowany jest dyskurs żądań niepełnosprawnych, który wpływa negatywnie na grupę żądającą, jak i jej społeczne postrzeganie” (Krause, 2023, s. 94). Model edukacji włączającej przygotowany do realizacji chociaż zakłada, że zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów jest zjawiskiem naturalnym, to na obecne czasy stanowi ogromne wyzwanie dla całego systemu edukacji wraz z jej wielością podmiotów.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2000). Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły. W: G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne* (s. 181–207). Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN
- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Al-Khamisy, D. (2015). Student with ADHD disorder in the process of dialogue support in inclusive education. W: J.T. Karlovitz (red.), *Some current issues in pedagogy* (s. 43–54). International Research Institute.
- Al-Khamisy, D. (2024). *Szkoła jako przestrzeń społeczno-edukacyjna. Klimat szkoły a funkcjonowanie ucznia z ADHD. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej
- Bańka, A. (2016). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krause, A. (2023). Edukacja włączająca w dyskursie hipokryzji. *Studia z Teorii Wychowania*, 14(1(42)), 85–101. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.3426>
- Mittler, P. (2000). Czyje potrzeby? Czyje interesy? W: G. Fairbairn, S. Fairbairn, A. Firakowska-Mankiewicz, A. Wyka (red.), *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne* (s. 177). Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Opolska, T., Potempska, E. (1999). *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4(120), 22–38.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2011). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–III*. Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- UNESCO. (2009). *Wytyczne określające kierunek polityki włączającej w dziedzinie edukacji*. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000177849>

**TEACHING ACCORDING TO DIFFERENCES – IDEAS AND THEIR
IMPLEMENTATION IN INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH ADHD**

ABSTRACT: The presented material is the author's reflection on the functioning of students with ADHD in adolescence in inclusive education. He describes this model of education as an extremely complex process that should ensure that all students realize their developmental tasks and function in a larger community with a sense of belonging to it. It turns out that inclusion as a process strictly depends on the extent to which the indirect and direct environment of the student is flexible, ready for change and meeting their individual needs. To what extent it implements the assumptions and ideological patterns of this education model, especially the so-called patterns for inclusive education with teaching according to differences. The presented research results confirm the hypothesis about the imperfection of implementing inclusive education in schools in relation to students with ADHD. At the current stage, the implementation of the entire education system is far from implementing patterns for teaching according to differences. Therefore, students with ADHD do not have the support planned in the patterns among peers, teachers and specialists.

KEYWORDS: Inclusive education, teaching according to differences, teaching patterns, student with ADHD, school