

**Małgorzata Kowalik-Olubińska**

<https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.08>

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

## **Sytuacja psychospołeczna ucznia z ADHD w klasie szkolnej – perspektywa dziecka**

*The lives of children with ADHD bear the scars of unjust accusation, chronic feelings of inadequacy, and shamelessly untapped talent. Understanding developmental variation, characterizing it without oversimplifying it, and intervening vigorously on behalf of developing humans experiencing inordinate failure – these are urgent needs.*

M.D. Levine

*Gdybym miał czarodziejską różdżkę, to bym sprawił, żeby wszyscy mnie lubili, żeby pani była miła i życzliwa, jak ktoś ma problem, żeby się o wszystkich troszczyła.*

Marek (10 l.)

### **Summary**

#### **The psychosocial situation of a student with ADHD in the classroom – a child’s perspective**

The author’s purpose is to convey the voice of the students with ADHD in the context of meanings they give to the school, themselves and their behaviours. The author therefore refers to her own research during which the younger school-aged children spoke about the situations associated with their everyday life at school. The analysis of the research material acquired by applying the individual qualitative interviews depicts the classroom as a space in which the students participating in the research face a lack of understanding from teachers and their peers, experience marginalization, exclusion and solitude.

**Keywords:** psychosocial situation of a child at school, children’s voices, students with ADHD

**Słowa kluczowe:** sytuacja psychospołeczna dziecka w szkole, głosy dzieci, uczniowie z ADHD

### **Wprowadzenie**

Rozpoczęcie nauki w szkole wiąże się z koniecznością sprostania przez dziecko wymaganiom i oczekiwaniom składającym się na nową dla niego rolę ucznia. Większość dzieci jest w stanie dość szybko opanować reguły tej roli i respektować je w codziennym życiu

szkolnym. Na ogół nie dotyczy to jednak dzieci z ADHD, dla których stawiane przed nimi oczekiwania są trudne do spełnienia. Występujące u nich symptomy ADHD, którym często towarzyszą: labilność emocjonalna, gorsze radzenie sobie z frustracją, mniejsza odporność na stres, niedojrzałość emocjonalna i społeczna (Wehmeier i in. 2010; van Stralen 2016), słabe rozumienie pojęcia czasu, zakłócają przebieg procesu uczenia się dzieci, czego efektem są osiągnięcia szkolne często niewspółmiernie niskie do posiadanych przez nie zasobów intelektualnych (Kołakowski i in. 2007; Loe, Feldman 2007; Hanć 2009; Paszkiewicz 2012; Kołakowski, Jerzak 2015). Symptomy te obniżają ponadto dziecięce możliwości w zakresie przestrzegania zasad regulujących zachowanie uczniów, co niekorzystnie wpływa na jakość ich relacji z nauczycielami. Objawy te, ograniczając kompetencje dzieci w zakresie nawiązywania i utrzymywania przyjaznych relacji społecznych, utrudniają im również efektywne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i niekorzystnie wpływają na pozycję zajmowaną w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Niedostatki w zakresie radzenia sobie z przestrzeganiem zasad, reguł i obowiązków sprawiają, że dzieci z ADHD często są ignorowane, a nawet odrzucane, ponieważ zazwyczaj sprawiają kłopoty osobom, z którymi przebywają (powodują frustrację i zdenerwowanie kolegów, nauczycieli i rodziców), ponoszą porażki przy wykonywaniu zadań, które innym wydają się proste (Kołakowski i in. 2007; Lougy i in. 2009; Kołakowski, Jerzak 2015).

Sposób funkcjonowania uczniów z ADHD w klasie szkolnej wyraźnie odbiega od wizerunku uczniów spełniających oczekiwania nauczyciela, co powoduje, że zazwyczaj są oni uznawani za osoby problemowe, utrudniające nauczycielowi prowadzenie zajęć, naruszające rutynę dnia codziennego w szkole. W konsekwencji u wielu nauczycieli powstaje wobec tych uczniów negatywne nastawienie, manifestujące się w postaci mniej lub bardziej otwartego powątpiewania w ich możliwości intelektualne, oskarżania o lenistwo, złą wolę czy skłonność do celowego szkodzenia innym (Baranowska 2010; Kołakowski, Jerzak 2015).

Naszkicowany obraz sytuacji szkolnej dziecka z ADHD stanowi odzwierciedlenie głosu dorosłych, moim zamiarem natomiast jest odwołanie się do perspektywy uczniów w kontekście znaczeń, jakie nadają oni przestrzeni szkoły, sobie i swoim zachowaniom. Oddając głos dzieciom, odchodzę od tradycji budowania wiedzy o ich doświadczeniach życiowych na podstawie analizy punktu widzenia osób dorosłych, które wypowiedają się w imieniu dzieci (Christensen, James 2008). W dalszej części artykułu odnoszę się do wywiadów z własnych badań, w trakcie których uczniowie z ADHD w młodszym wieku szkolnym mieli możliwość mówienia o sytuacjach związanych z ich codziennym życiem w klasie szkolnej. Nawiązuję tym samym do tego nurtu badań z udziałem dzieci z ADHD, w którym wyraźnie wybrzmiewa ich głos (por. np. Singh 2011; Witeska-Młynarczyk 2019).

### **Założenia badawcze i kwestie etyczne**

Projekt badawczy usytuowałam w paradygmacie *social studies of childhood*, stanowiącym wyraz ontologicznego, epistemologicznego i metodologicznego przesunięcia, dokonywanego się w badaniach nad problematyką dzieciństwa. Przesunięcie to ujawnia się w wy-

rażnej tendencji do podejmowania badań, których zasadniczym celem jest docieranie do różnych sposobów rozumienia i przeżywania przez dzieci ich kontaktów ze światem. Zakłada się bowiem, że najbogatszym i najważniejszym źródłem wiedzy o dzieciach, o ich codziennym życiu oraz o znaczeniach nadawanych przez nie światu są one same. Dzieci uznaje się zatem za godnych zaufania informatorów i przyznaje się im status uczestników procesu badawczego oraz współtwórców wiedzy konstruowanej w przestrzeni badawczej (por. m.in. Prout, James 1997; Qvortrup i in. 2009; Kowalik-Olubińska 2015).

Odwołując się do zasygnalizowanych założeń, celem badań uczyniłam **ukazanie sposobu postrzegania swojej sytuacji psychospołecznej w klasie szkolnej przez uczniów z ADHD**. Na potrzeby niniejszych badań definiuję sytuację psychospołeczną dziecka jako jego bycie w przestrzeni wzajemnych relacji z nauczycielem i rówieśnikami. Relacje te w powiązaniu z przeżyciami wpływają na formowanie się sądów dziecka o sobie samym i oddziałują na jego dobrostan psychiczny. Problemom badawczym nadałam w związku z tym postać następujących pytań: **Jak uczniowie z ADHD postrzegają swoje relacje z rówieśnikami? W jaki sposób postrzegają swoje relacje z nauczycielem? Jak postrzegają siebie?**

Materiał badawczy gromadziłam w listopadzie 2018 r. przy użyciu indywidualnego wywiadu jakościowego, stanowiącego jedną z metod stosowanych w nowej socjologii dzieciństwa w celu uzyskania wglądu w codzienne życie dzieci. Wywiad tego rodzaju traktuje się jako proces współkonstruowania znaczenia w przestrzeni badawczej (Westcott, Littleton 2005), w której zarówno badacz, jak i dziecko występują w roli osób aktywnych, kompetentnych i pełnomocnych. W moich badaniach, w których uczestniczyło dziesięcioro dzieci w młodszym wieku szkolnym z formalną diagnozą ADHD, będącą wynikiem specjalistycznego postępowania diagnostycznego, przyjąłam postawę osoby dorosłej, która pragnie poznać i zrozumieć świat dzieci z ich perspektywy, unika jednak prób stawiania się dzieckiem. Nawiązując do stanowiska Berry Mayall (2008) w tej kwestii, na początku każdego wywiadu zwracałam się do dziecka z prośbą o pomoc w zrozumieniu tego, **jak to jest być dzieckiem w szkole**. Zaznaczałam przy tym, że wprawdzie sama byłam dzieckiem i chodziłam do szkoły, o wielu sprawach jednak zapomniałam, a poza tym współczesna szkoła może się różnić od tej, do której ja uczęszczałam (por. Mayall 2008). Taki sposób zwracania się do dzieci stanowił wyraz uznania dla ich kompetencji, dawał im do zrozumienia, że w trakcie wywiadu będą mogły się wypowiadać z pozycji ekspertów, służył więc łagodzeniu relacji władzy między badaczem a dziećmi.

Budowanie przestrzeni umożliwiającej uczestnikom procesu badawczego wspólne konstruowanie znaczeń pociąga za sobą konieczność respektowania reguł prowadzenia wywiadów z dziećmi (Westcott, Littleton 2005). Zobowiązują one badacza do zadawania przede wszystkim pytań otwartych, dawania dzieciom dostatecznej ilości czasu na sformułowanie wypowiedzi, do tolerowania dłuższych przerw w dziecięcych narracjach i nieulegania pokusie niepotrzebnego przerywania toku wypowiedzi dziecka (Westcott, Littleton 2005). Pamiętając o tym zobowiązaniu, po wstępnym nawiązaniu kontaktu z dzieckiem zwracałam się do niego z następującą prośbą: „**Opowiedz, proszę, o szkole, do której chodzisz, o kolegach z klasy i nauczycielce, która cię uczy**”. Czas trwania

wywiadów wahał się od pół godziny do godziny i zależał od ilości czasu, jakiego potrzebowały dzieci na przemyślenie omawianych spraw i zaprezentowanie efektu tego namysłu w postaci mniej lub bardziej rozbudowanych narracji.

Analizując zgromadzony materiał badawczy, przyjąłam podejście skoncentrowane na znaczeniu tego, co zostało powiedziane, i wybrałam mieszczącą się w jego ramach metodę kondensacji znaczenia (Kvale 2010). Metoda ta polega na „skracaniu znaczeń zawartych w wywiadzie do postaci krótszych sformułowań. Dłuższe zdania są kompresowane w krótsze, podsumowujące w kilku słowach główny sens wypowiedzi” (Kvale 2010: 174). Po wielokrotnym odczytaniu wywiadu w celu uchwycenia sensu całości badacz wyznacza „naturalne jednostki znaczeniowe” w sposób, w jaki zostały wyrażone przez badanych, a następnie formułuje tak prosto, jak to tylko możliwe, temat występujący w tych jednostkach i przedstawia swoje rozumienie tematu, „starając się nie utracić znaczenia nadanego mu przez osobę badaną” (Kvale 2010: 175–176). Na koniec badacz odnosi poszczególne jednostki znaczeniowe do celu badań i wiąże ze sobą najistotniejsze tematy wywiadu w jeden opis.

Prowadzenie badań z udziałem dzieci nakłada na badacza obowiązek respektowania standardów etycznych tożsamy z tymi, jakie uwzględnia się w badaniach z udziałem osób dorosłych. Mając to na względzie, przed rozpoczęciem wywiadów uzyskałam zgodę na udział dzieci w badaniach wyrażoną zarówno przez opiekunów prawnych dzieci, jak i przez nie same. W trakcie wywiadów dawałam dzieciom do zrozumienia, że w dowolnym momencie mogą się z niego wycofać i że wszystko, co powiedzą, zostanie utrzymane w tajemnicy. Zapewnione o anonimowym charakterze wywiadu wyraziły zgodę, podobnie jak ich rodzice, na jego nagrywanie i na zamieszczenie fragmentów ich wypowiedzi w niniejszym artykule.

## **Wyniki**

Zastosowana w analizie wywiadów metoda kondensacji znaczenia pozwoliła na wyodrębnienie tematów oddających znaczenie tego, co powiedziały dzieci na temat swojej sytuacji psychospołecznej w klasie szkolnej. Tematy te rozpatrywane przez pryzmat problemów badawczych odnoszą się do trzech prezentowanych obszarów: postrzegania przez dzieci swoich relacji z rówieśnikami i z nauczycielem oraz postrzegania siebie.

### ***Postrzeganie swoich relacji z rówieśnikami***

W okresie edukacji wczesnoszkolnej szczególnie istotnego znaczenia dla rozwoju dziecka nabierają kontakty z rówieśnikami, zwłaszcza aktywne uczestnictwo w życiu grup koleżeńskich, które spaja „wspólnota działania” (Appelt 2005: 284). Jakość relacji z kolegami w klasie, nawiązywane przyjaźnie i pozycja w grupie wywierają wpływ na dobrostan dziecka i jego funkcjonowanie na dalszych etapach życia. Jak zatem badane dzieci postrzegają swoje relacje z rówieśnikami w klasie, jakie znaczenia im nadają? Analiza dziecięcych narracji pozwoliła na wyłonienie dwóch tematów oddających te znaczenia, są nimi: **osamotnienie** i **odrzućenie**. Ukazują to następujące wypowiedzi dzieci:

Bawię się sam (...).

Jak pytam kogoś, czy mogę się bawić, to mówi: nie! Nie, bo jestem dziwny, bo wiadomo, taki..., wiadomo...

Mam raczej mniej kolegów, bo mówią, że jestem szalony, po prostu jestem pobudzony.

Mam mało kolegów, bo mówią, że jestem agresywny, a czasami, jak ja tego sam nie chcę, to koledzy jeszcze bardziej mnie prowokują.

Tylko czasami ktoś chce się ze mną bawić...

Nikt nie chce się ze mną bawić, bo czasem potrafię działać w sposób agresywny, a koledzy mnie prowokują, żebym... żebym stał się... jakąś maszyną do zabijania, ale nie, że zabiję, tylko że wkurzam się i atakuję, a ja tego bardzo nie lubię.

Bawię się sam, ale i tak koledzy często mnie prowokują, bo wiedzą, że łatwo się denerwuję.

Poczuciu osamotnienia w grupie i odrzucenia przez kolegów w klasie towarzyszy kryjące się w analizowanych wypowiedziach przekonanie dzieci o własnej odmienności oraz świadomość braku akceptacji ze strony rówieśników. Osamotnione i odrzucone przez kolegów pozostają na marginesie życia zespołu klasowego, co ogranicza ich możliwości w zakresie nabywania kompetencji społecznych. Niesie to ze sobą ryzyko powstawania trudności w zrozumieniu przez dzieci procesów zachodzących w klasie i formowania się u nich „poczucia nieadekwatności i zaburzenia samooceny” (Appelt 2005: 284).

### ***Postrzeganie swoich relacji z nauczycielem***

Pomyślność rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym w dużym stopniu zależy od jakości relacji łączących je z nauczycielem. Szczególnie ważne jest to, by nauczyciel stał się osobą znaczącą, wspomagającą rozwój dziecka. Oznacza to m.in., że zapewnia on dzieciom poczucie bezpieczeństwa, towarzyszy im, gdy przeżywają trudności i doznają niepowodzeń, a wycofuje swoją pomoc wówczas, gdy zaczynają samodzielnie radzić sobie z zadaniami i problemami (Brzezińska 2005). Zgoła odmienny obraz nauczyciela i jego relacji z dziećmi wyłania się z wypowiedzi uczniów uczestniczących w moich badaniach. Tematy, które oddają znaczenie tego, co powiedziały dzieci w odniesieniu do swoich relacji z nauczycielem, to: **obojętność** i **dezaprobatą**. Mówią o tym te fragmenty wywiadów, w których dzieci, opowiadając o swojej nauczycielce, opisują jej postawę wobec nich:

Pani jest taka bardziej... trochę agresywna. Jak byłem w pierwszej klasie, to pani mnie uderzyła, o, tu mnie uderzyła i popchnęła na ławkę.

Moja pani to tak mnie trochę lubi i trochę nie lubi. Jak jestem niegrzeczny, to pani mnie tak raczej nie lubi, bo każdy wie, że nauczyciel lubi ładne dzieci, fajne, grzeczne, a ja akurat mam tą cechę niegrzecznych.

Jak powiedziałem pani, że koledzy mnie przezywają, to powiedziała, żeby ich zignorować, i oni nadal to robią.

Kiedyś ktoś pobrudził ścianę kredą i pani miała o to pretensje do mnie, nie uwierzyła, że to nie ja zrobiłem, powiedziała, że to na pewno ja. Zawsze tak jest, jak coś się dzieje w klasie.

(...) było tak, że owszem, pobiłem się z kimś, ale to on akurat mnie prowokował. Ale pani i tak na mnie nakrzyczała i kazała mi stać w kącie.

Najlepiej się czuję w domu, przy mamie, bo pani jest dla mnie niemiła, często się na mnie gniewa i krzyczy.

Manifestowana w dziecięcych wypowiedziach niechęć nauczycieli wobec uczniów, niezrozumienie istoty ich problemów, stosowanie kar i nieudzielanie im wsparcia godzą w poczucie bezpieczeństwa uczniów i niosą ze sobą ryzyko istotnego pogorszenia ich funkcjonowania w środowisku szkolnym. Taka postawa nauczycieli stwarza także ryzyko powstawania i stopniowego utrwalania się u dzieci przekonania, że nie są dla nauczyciela kimś ważnym, kimś, kto zasługuje na życzliwe traktowanie, troskę i wsparcie. Przekonanie to może doprowadzić do obniżania się zarówno jakości ich relacji z innymi ludźmi, jak i osobistego dobrostanu psychicznego.

### ***Postrzeganie siebie***

Obraz własnej osoby dzieci tworzą na podstawie doświadczeń społecznych, głównie informacji zwrotnych płynących od innych ludzi, oraz refleksji nad własnym działaniem. Odzwierciedla on zatem z jednej strony sposób, w jaki dziecko jest spostrzegane przez innych, z drugiej zaś stanowi efekt namysłu dziecka nad samym sobą. Dzieci bowiem, jak pisze H. Rudolph Schaffer, „są aktywnymi, samookreślającymi się istotami, które monitorują, oceniają, konstruują i interpretują swoje własne zachowania i ich skutki, i na tej podstawie tworzą obraz jednostek, za jakie się uważają” (Schaffer 2005: 348). Połączenie tych dwóch czynników kształtujących obraz siebie dziecka uwidocznia się w analizowanych narracjach, a tematem, który oddaje sposób postrzegania siebie przez dzieci w kontekście klasy szkolnej, jest **inność**. Oto co dzieci mówią o sobie:

(...) koledzy mówią, że jestem szalony, (...) pobudzony.

Jestem dziwny, bo zachowuję się inaczej, nie tak jak koledzy... i oni tak o mnie mówią.

(...) wiem, że czasem jestem agresywny (...).

Każdy wie, że nauczyciel lubi ładne dzieci, fajne, grzeczne, a ja akurat mam tę cechę niegrzecznych.

W pierwszej klasie byłem postrachem mojej szkoły i wszyscy mnie omijali, ale ja tego nie chciałem (...).

Bawię się sam, bo nikt mnie nie lubi (...).

Wypowiedzi badanych uczniów mówią nie tylko o poczuciu inności, które stało się ich udziałem, ale także o doświadczeniach związanych z przypisywaniem im stygmatyzujących etykiet (*dziwny, agresywny, niegrzeczny, postrach szkoły* itd.). Jakie niebezpieczeństwo wiąże się z takimi doświadczeniami? Otóż częste naznaczanie dzieci tymi etykietami może doprowadzić do deprecjonowania dzieci w grupie, obniżenia pozycji, jaką w niej zajmują, czy do wykluczenia z zespołu klasowego. Może ono doprowadzić także do zinterioryzowania tych etykiet przez dzieci i wbudowania ich w obraz własnej osoby. Uwewnętrznienie tej, jak pisze Horacio Fabrega, nowej, zdeformowanej (zdegradowanej) tożsamości (*new degraded identity*) negatywnie wpływa na rozwój społeczny człowieka i na jakość jego życia (cyt. za: Mueller i in. 2012: 102).

## Zakończenie

Kończąc rozważania i analizy podjęte w niniejszym artykule, nie roszczę prawa do formułowania daleko idących uogólnień i wniosków. Trudno jednak uciec od nasuwających się refleksji, do których pobudzają narracje dziecięce. Klasa szkolna jawi się w świetle tych narracji jako przestrzeń, w której dzieci zamiast akceptacji i życzliwego włączenia do społeczności szkolnej spotykają się z brakiem zrozumienia ze strony nauczycieli i rówieśników, doświadczają marginalizacji i wykluczenia, czego efektem jest towarzyszące im poczucie osamotnienia w szkole. Za takim obrazem sytuacji psychospołecznej badanych uczniów kryje się ryzyko deprivacji potrzeb bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i uznania, stanowiących fundament pomyślnego rozwoju człowieka.

Odległą konsekwencją sygnalizowanego stanu rzeczy może być wchodzenie przez dziecko w okres dorastania, a później w okres dorosłości z obrazem świata jako źródła zagrożenia oraz obrazem siebie jako kogoś nieudolnego, mało wartościowego. Może to także pogłębić jego trudności w funkcjonowaniu w różnych środowiskach społecznych i wywołać odczucie niskiej jakości życia (Hanć 2009). Te odległe konsekwencje obrazują badania Tomasza Wolańczyka nad stanem psychicznym dorosłych osób z ADHD (cyt. za: Kaźmierczak-Pawlik 2012). Badani mieli odpowiedzieć na pytanie: Jak często myślisz, że twoim bliskim byłoby lepiej bez ciebie? W grupie z ADHD 80% osób odpowiedziało „często”, w grupie bez ADHD – zaledwie 10%.

Konieczne jest zatem usłyszenie głosów uczniów z ADHD, by móc jak najwcześniej zapewnić im niezbędne wsparcie w środowisku szkolnym. Osobą, która może udzielać takiego wsparcia na co dzień, jest nauczyciel, który potrafi zaakceptować uczniów,

zrozumieć ich problemy, zapewnić stosowną pomoc i podjąć działania w kierunku przekształcenia klasy szkolnej we wspólnotę osób darzących się zaufaniem i szacunkiem. Osobami odgrywającymi ważną rolę w tym względzie mogą się stać także akceptujący, życzliwi i przyjaźnie nastawieni rówieśnicy. Nawiązując do poglądu Anny Izabeli Brzezińskiej, stawiam zatem tezę, że gwarantem pomyślnego rozwoju uczniów z ADHD jest „drugi człowiek dający nadzieję” (Brzezińska 2005: 39).

## Literatura

- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.
- Baranowska W. (2010), *Nauczyciel a uczeń z ADHD*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska A.I. (2005), *Jak przebiega rozwój człowieka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.
- Christensen P., James A. (2008), *Introduction. Researching Children and Childhood Cultures of Communication*. W: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York, London, Routledge.
- Hanć T. (2009), *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Każmierczak-Pawlik J. (2012), *Stygmatyzacja społeczna osób z ADHD*. [http://miedzyludzmi.pl/images/stories/ADHD/materialy\\_po\\_konferencji/Stygmatyzacja\\_spoeczna\\_osob\\_z\\_ADHD.pdf](http://miedzyludzmi.pl/images/stories/ADHD/materialy_po_konferencji/Stygmatyzacja_spoeczna_osob_z_ADHD.pdf), 17.09.2019.
- Kołąkowski A., Jerzak M. (2015), *Czym jest ADHD?* W: M. Jerzak, A. Kołąkowski (red.), *ADHD w szkole*. Sopot, GWP.
- Kołąkowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. (2007), *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Poradnik dla rodziców i wychowawców*. Gdańsk, GWP.
- Kowalik-Olubińska M. (2015), *Listening to children's voices, or on the paradigm shift in childhood studies*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (eds.), *The Educational and Social World of a Child Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Loe I.M., Feldman H.M. (2007), *Academic and Educational Outcomes of Children with ADHD*. „*Pediatric Psychology*”, 32(6).
- Lougy R.A., DeRuvo S.L., Rosenthal D. (2009), *The School Counselor's Guide to ADHD*. Thousand Oaks, Corwin, SAGE Publications.
- Mayall B. (2008), *Conversations with Children. Working with Generational Issues*. W: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children. Perspectives and Practices*. New York, London, Routledge.
- Mueller A.K., Fuermaier A.B.M., Koerts J., Tucha L. (2012), *Stigma in attention deficit hyperactivity disorder*. „*ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*”, 4.
- Paszkievicz A. (2012), *Kariera szkolna uczniów z ADHD*. Warszawa, Difin.
- Prout A., James A. (1997), *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise, and Problems*. W: James A., Prout A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Studies of Childhood*. London, Falmer Press.



- Qvortrup J., Corsaro W., Honig M.-S. (2009), *Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook*. W: J. Qvortrup, W. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Singh I. (2011), *A disorder of anger and aggression: Children's perspectives on attention deficit/hyperactivity disorder in the UK*. „Social Science & Medicine”, 73.
- Stralen J. van (2016), *Emotional dysregulation in children with attention-deficit/hyperactivity disorder*. „ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders”, 8.
- Wehmeier P.M., Schacht A., Barkley R.A. (2010), *Social and Emotional Impairment in Children and Adolescents with ADHD and the Impact on Quality of Life*. „Journal of Adolescent Health”, 46(3).
- Westcott H.L., Littleton K.S. (2005), *Exploring Meaning in Interviews with Children*. W: S. Greene, D. Hogan (eds.), *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C., SAGE Publications.
- Witeska-Młynarczyk A. (2019), *Dziecięce doświadczenia ADHD. Etnografia spornej jednostki diagnostycznej*. Warszawa, Oficyna Naukowa.