

Maria Deptuła

DIAGNOZOWANIE I WSPOMAGANIE ROZWOJU KOMPETENCJI SPOŁECZNEJ DZIECI JAKO DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych sposobów poznawania kompetencji społecznej dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz argumentów przemawiających za zwiększeniem zainteresowania pedagogów rozwojem dzieci w tej dziedzinie.

Pojęcie kompetencji społecznej

Kompetencja podmiotu w ujęciu M. Czerepaniak-Walczak to jego szczególna właściwość, która wyraża się w **demonstrowaniu** – na poziomie wyznaczonym przez społeczne standardy – **umiejętności adekwatnego zachowania się, ze świadomością potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania i przyjmowania za nie odpowiedzialności**. Tak rozumiana kompetencja interpretowana jest zawsze w określonym kontekście. Kryterium wyodrębniania kontekstu może być postać podmiotu (podmiot indywidualny lub zbiorowy) oraz dziedzina aktywności (M. Czerepaniak-Walczak, s. 137).

Taką dziedziną są relacje podmiotu z innymi ludźmi. Dla ich opisu coraz częściej używa się pojęcia **kompetencji społecznej**.

Według H. Sęk pojęcie to oznacza **skuteczność w działaniach z ludźmi**. Składa się na nią **trafność spostrzegania i rozumienia sytuacji społecznych, zdolność do współpracy w toku interakcji, dążenie do rozwiązywania problemów interpersonalnych i umiejętność ich rozwiązywania, zwłaszcza umiejętność podtrzymywania kontaktu, komunikacji, negocjacji** (H. Sęk 1985, s. 91–92).

M. Argyle przez kompetencję społeczną rozumie między innymi „**zdolność do podejmowania celów osobistych, takich jak zawieranie przyjaźni**” a za kryterium jej oceny przyjmuje popularność jednostki w grupie (M. Argyle 1994, s. 198). Jednostki mające znaczne trudności w relacjach z innymi ludźmi i odnoszące w tej dziedzinie niepowodzenia określa się jako społecznie nieadekwatne (M. Argyle 1991, s. 98–99, 101), społecznie nieprzystosowane (M. Argyle 1994, s. 197).

W modelu K.A. Dodge'a na kompetencję społeczną składają się procesy odkodowywania i interpretowania sygnałów społecznych, poszukiwania rozwiązań problemu pojawiającego się w relacjach z innymi ludźmi, dokonywania wyboru rozwiązania i zastosowania go w danej sytuacji. Przebieg tych procesów zależy od całości otrzymanych z otoczenia sygnałów, od celów do jakich podmiot zmierza w danym momencie oraz od przechowywanych w pamięci wcześniejszych doświadczeń podmiotu (C. Gagnon, s. 136).

Przedmiotem mojego zainteresowania jest **kompetencja społeczna dzieci w młodszym wieku szkolnym**.

Różne aspekty tak rozumianej kompetencji społecznej dzieci odnaleźć można w badaniach nad altruizmem, kolektywizmem, uspołecznieniem, postawami prospołecznymi czy niedostosowaniem społecznym prowadzonych na przestrzeni wielu lat. Problem umiejętności współżycia z innymi ludźmi zawsze zajmował teoretyków i praktyków wychowania. Niektóre z zastosowanych w tamtych badaniach narzędzia, służyć mogą także dziś pedagogom do diagnozy kompetencji społecznej dzieci.

Diagnozowanie kompetencji społecznej dzieci

Kompetencję społeczną dzieci można poznawać z perspektywy „obserwatora”, biorąc pod uwagę kryteria arbitralnie przyjęte przez badacza lub kryteria otoczenia społecznego dziecka oraz z perspektywy „aktora”, prosząc dziecko o dokonanie samooceny swoich umiejętności w tej dziedzinie.

Do pierwszej grupy należą techniki polegające na **definiowaniu a priori zachowań społecznie niekompetentnych i ocenianiu badanych w odniesieniu do tego wzorca** za pomocą obserwacji w środowisku naturalnym lub w laboratorium, wywiadów, analizy wypowiedzi dzieci podczas zabawy z podziałem ról.

W drugiej grupie mieszczą się techniki określające kompetencję społeczną dzieci na podstawie **opinii otoczenia społecznego dziecka: rodziców, nauczycieli i rówieśników** poznawanej za pomocą kwestionariuszy wywiadów i technik socjometrycznych.

Do trzeciej grupy zalicza się techniki poznawania **autooceny kompetencji społecznej** (C. Gagnon).

Przykłady technik mieszczących się w ramach poszczególnych grup przedstawiono na Rys. 1.

Do pierwszej grupy zaliczyłabym obserwowanie dzieci w sytuacjach uznanych za diagnostyczne dla kompetencji społecznej dzieci. Sześć takich sytuacji wyodrębnił K.D. Dodge wraz ze współpracownikami. Są to:

- sposób, w jaki dziecko próbuje przyłączyć się do zabawy lub innej formy wspólnej aktywności grupy rówieśników;
- reagowanie na prowokację rówieśnika;
- reagowanie na sukces (np. wygrana w grze);
- reagowanie na porażkę (np. utrata zabawki);
- respektowanie norm grupy rówieśniczej (np. wymogu współpracy);
- dostosowywanie się do wymagań nauczyciela (w zakresie dyscypliny i uczenia się).

W każdej z tych sytuacji dzieci odrzucane radzą sobie znacznie gorzej niż dzieci akceptowane (C. Gagnon, s. 127).

Diagnostyczne są także sytuacje wyodrębnione przez Z. Skornego w badaniach nad agresywnymi zachowaniami dzieci. Należą do nich:

- skarżenie;
- odmowa pożyczenia jakiegoś przedmiotu;
- posądzenie o kradzież;
- posądzenie o oszukiwanie;
- pomijanie w zabawie;
- przezywanie lub wyśmiewanie;
- przeszkadzanie w pracy lub w zabawie;
- zniszczenie przedmiotu;
- pożyczanie bez pytania;
- oszukiwanie.

Dzieci odrzucane reagują w tych sytuacjach agresją częściej niż ich akceptowani rówieśnicy (Z. Skorny).

Kompetencję społeczną można poznawać obserwując zachowanie się dzieci w tych sytuacjach, wtedy gdy pojawiają się one w sposób naturalny. Można też, tak jak J. Grochulska, zapraszać dzieci do inscenizowania zakończenia historyjek, których treść dotyczy jednej z wyodrębnionych przez Z. Skornego sytuacji (patrz J. Grochulska, rozdz. IV). Niektóre z sytuacji wyodrębnionych przez K. Dodge'a i współpracowników można wyreżyserować planując zajęcia świetlicowe i pracę na lekcjach.

Interesujące przykłady wyreżyserowanych w naturalnych warunkach sytuacji dostarczających informacji o gotowości do niesienia pomocy rówieśnikom, współpracy i altruizmu zawiera praca Ł. Muszyńskiej (1976). Stały się one dla mnie inspiracją do opracowania sytuacji umożliwiających poznawanie zdolności dzieci do współpracy i kooperacji. Diagnostyczne w moich badaniach okazały się sytuacje, kiedy to dzieci dobrowolnie wykonują dla siebie atrakcyjną zabawkę z materiałów dostarczonych przez prowadzącego badanie lub projek-

tują i układają obrazek z dostarczonych przez badającego elementów. Zadania wykonywane są indywidualnie, ale materiał przydzielany jest dla dwojga dzieci. W tak zaaranżowanych warunkach realizacja indywidualnych celów – wykonanie atrakcyjnej zabawki, ułożenie obrazka według własnego projektu – zależą od kompetencji społecznej dzieci.

Przykład sytuacji pozwalającej obserwować gotowość dzieci do działania na rzecz nie znanych bliżej rówieśników znajduje się w pracy G. Kochańskiej (1982). Interesująca jest także propozycja badania gotowości dzieci do niesienia pomocy dorosłym przedstawiona przez B. Arską-Karyłowską (1982).

Sądzę, że ten bogaty wachlarz możliwości poznawania kompetencji społecznej dzieci w sposób nieinwazyjny, bo za pomocą obserwacji, zasługuje na uwagę pedagogów. Uzupełniają go propozycje zadań do wykonania, rozmów z dziećmi i sytuacji testowych, w których ujawniają się różne aspekty kompetencji społecznej dzieci.

Przykładowo w cytowanej wcześniej pracy Ł. Muszyńskiej znajdują się propozycje badania rozumienia potrzeb innych ludzi i ich oczekiwań względem dziecka, rozróżniania czynów dobrych i złych w relacjach z innymi ludźmi oraz wrażliwości na konsekwencje ludzkich czynów dla innego człowieka, a także tolerancji wobec cech i zachowań innych ludzi. Trafność dostrzegania potrzeb innych dzieci badała G. Kochańska, a opracowana przez nią technika również może być stosowana przez pedagogów.

Zastosowanie historyjek obrazkowych przedstawiających dzieci w sytuacji niedotrzymania umowy i nieoddania znalezionych pieniędzy właścicielowi pozwala poznać zdolność dzieci do uświadamiania sobie konsekwencji negatywnych czynów. Obejmuje ona ocenę zdolności dziecka do rozpatrywania sytuacji społecznych z perspektywy obu stron w nie zaangażowanych oraz ocenę liczby skutków, które jest sobie w stanie wyobrazić dziecko (M. Deptuła 1996, rozdz. 2.3.3.) Rzetelna i trafna okazała się również skonstruowana przeze mnie sytuacja do badania formułowanych przez dzieci programów działania w sytuacjach konfliktowych oraz preferowanych przez nie rozwiązań (Ibidem, rozdz. 2.3.2).

Zachowania dzieci 5- i 6-letnich w konfliktach z rówieśnikami badała M. Cywińska (1995). Autorka nie opisuje technik, które zastosowała, ale prezentuje wskaźniki, które wykorzystała dla skonstruowania własnego narzędzia badawczego.

Zaletą prezentowanych tu sposobów poznawania kompetencji społecznej dzieci jest możliwość ich zastosowania zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce pedagogicznej dla ustalenia potrzeby podejmowania działań wychowawczych i oceny ich późniejszych rezultatów. Wadą wszystkich technik należących do tej grupy jest to, że ocena kompetencji społecznej dziecka dokonywana jest zgodnie z kryteriami przyjętymi przez badacza, które nie zawsze

muszą odpowiadać wymaganiom stawianym dziecku przez jego otoczenie. Niezbędna jest więc konfrontacja uzyskanych wyników z opiniami środowiska, w którym żyje dziecko.

Temu celowi służą techniki zaliczane do drugiej grupy. Są to techniki socjometryczne oraz kwestionariusze wywiadu z nauczycielami. Poznawanie opinii dzieci w młodszym wieku szkolnym o kompetencji społecznej swych kolegów umożliwia „Plebiscyt życzliwości i niechęci” oraz klasyczny test socjometryczny polegający na wybieraniu partnerów do zabawy czy pracy. Techniki te pozwalają szybko i trafnie identyfikować dzieci odrzucone i izolowane. Nie dostarczają jednak informacji o tym, dlaczego te dzieci są nieakceptowane. Zgromadzeniu takiej wiedzy służyć może technika „Zgadnij kto” oraz wywiad z nauczycielami. W poznawaniu opinii nauczycieli warto wykorzystać fragmenty „Arkusza zachowania się ucznia” opracowanego przez B. Markowską. Myślę o kategoriach informujących o zachowaniach antyspołecznych, przyhamowaniu i uspołecznieniu (B. Markowska, H. Szafraniec). Można też – tak jak S. Guz (patrz rozdz. III) – wykorzystać „Kwestionariusz zachowania się dziecka w szkole” (CBI) E. Schaefera i M. Aronson w adaptacji J. Rembowskiego. O kompetencji społecznej dzieci informują skale towarzyskość, odsuwanie się, nieśmiałość (J. Rembowski). Interesującą propozycją jest „Arkusze społeczne zachowania się dziecka w szkole” opracowany przez W. Soborskiego. Skale współpraca z kolegami, współzycie z kolegami oraz wybrane wskaźniki skali dotyczącej podporządkowania się regulaminowi dostarczyć mogą również cennych informacji o kompetencji społecznej dzieci ocenianej według kryteriów nauczyciela (W. Soborski).

Nie znalazłam w literaturze żadnej techniki badania autooceny kompetencji społecznej dzieci w młodszym wieku szkolnym. Informacji na ten temat dostarcza część pytań opracowanego przeze mnie kwestionariusza badania spostrzegania swojej sytuacji w klasie szkolnej (M. Deptuła, 1997). Celom tym mogą służyć również fragmenty kwestionariusza wywiadu z dzieckiem opracowanego przez E. Jackowską (1980).

Duża ilość technik należących do pierwszej i drugiej grupy – gdzie podstawą oceny kompetencji społecznej dziecka są kryteria arbitralnie przyjęte przez badacza lub kryteria przyjęte w grupach społecznych, w których żyje dziecko – jest konsekwencją dominacji w psychologii i pedagogice badań opartych na założeniach neopozytywizmu, badań ilościowych i podejmowanych z perspektywy „obiektywnego badacza”, czy „niezaangażowanego obserwatora”. Korzystanie z technik należących do trzeciej grupy pozwala przyglądać się kompetencji społecznej dziecka z jego perspektywy, z perspektywy „aktora” co jest zgodne z założeniami nurtu antypozytywistycznego i wynikającymi z niego badaniami jakościowymi. Oba typy badań nie wykluczają się wzajemnie, a zdaniem S. Palki (1998), J. Gniteckiego (1989) i innych pedagogów są niezbędne

i równoprawne. W omawianej tu dziedzinie badania z perspektywy „obserwatora” pozwalają uwzględniać naukową wiedzę o rozwoju człowieka i wymagania stawiane dziecku przez otoczenie, w którym żyje. Korzystanie z technik należących do trzeciej grupy otwiera możliwość poznania punktu widzenia dziecka i jego potrzeb w tym zakresie. Łączenie tych podejść pozwala szanować prawo dziecka i jego rodziców do decydowania o tym, kim być a jednocześnie podejmować decyzje chroniące dziecko, gdy jego rozwój jest zagrożony.

Przyczyny braku kompetencji społecznej u dzieci

W poszukiwaniu przyczyn nieakceptacji dziecka przez rówieśników dużą wagę przywiązuje się w psychoanalitycznych i interakcyjnych koncepcjach rozwoju do doświadczeń dziecka wynoszonych z kontaktów z rodzicami, zwłaszcza z matką w pierwszych latach życia. Od jej zachowania zależy między innymi poczucie bezpieczeństwa dziecka, możliwość uczenia się wymiany spojrzeń i uśmiechów, roli słuchacza i mówcy – rozpoczynania i kończenia interakcji (patrz: H.R. Schaffer 1994a, s. 75–77 i H.R. Schaffer 1994b, s. 104–106, a także H. Olechnowicz 1988, s. 169–172).

Szczególne znaczenie ma ukształtowanie się w pierwszym roku życia zdolności do formowania określonych i uczuciowo znaczących związków z innymi osobami, którą określa się mianem **przywiązania** (H.R. Schaffer 1994b, s. 111). Wytworzenie więzi emocjonalnej z jedną lub kilkoma osobami sprawia, że dziecko czuje się bezpieczne i koncentruje się na poznawaniu świata. Bezpieczne przywiązanie prowadzi do większej kompetencji w zabawie, ujawniania mniejszego lęku przed nieznanymi oraz bardziej pozytywnych i ufnych związków z rówieśnikami w przyszłości (Ibidem, s. 115).

Z koncepcji rozwoju E.H. Eriksona wynika, że także w okresie poniemowlęcym i przedszkolnym zachowania dorosłych wpływają na przebieg rozwoju psychospołecznego dziecka. W okresie poniemowlęcym, kiedy zadaniem dziecka jest **zdobycie odwagi do bycia niezależną osobą, która może dokonywać wyboru i kierować swoją przyszłością** szczególnie ważna jest autonomia, cierpliwość, mądrość i tolerancja dorosłych oraz jasno zarysowane granice dziecięcej swobody (H. Sęk, /Red./, s. 60–61). W okresie przedszkolnym, gdy **zadaniem dziecka jest rozwinięcie zdolności do przejawiania inicjatywy i aktywności** szczególnie ważna jest identyfikacja z rodzicem tej samej płci oraz stworzenie dziecku warunków do zaspokojenia potrzeby aktywności bez nadmiernej koncentracji na dążeniu do sukcesów i osiągnięć (L. Witkowski 1989, s. 137–138, H. Sęk, /Red./, s. 61).

R.H. Schaffer (1994b, s. 120) zwraca uwagę na to, że nie każde zaangażowanie dorosłych sprzyja rozwojowi dziecka, lecz tylko takie, które jest zharmonizowane z potrzebami dziecka. Badania M. John nad spostrzeganiem rodziców przez dzieci izolowane, odrzucane i akceptowane przez rówieśników wskazują

na to, że dzieci niekompetentne społecznie (izolowane i odrzucane) takich wrażliwych rodziców nie mają (M. John, s. 7). Brak warunków koniecznych dla rozwoju kompetencji społecznej w rodzinie ogranicza też możliwości ich rozwoju w kontaktach z rówieśnikami.

Dla rozwoju kompetencji społecznej istotne są także kontakty z rówieśnikami. Problemowi temu poświęciłam dużo miejsca w swojej pracy (M. Deptuła, 1997).

Konsekwencje braku kompetencji społecznej dzieci

Z wielu badań wynika, że rozwój społeczny dzieci niekompetentnych społecznie (izolowanych lub odrzucanych przez rówieśników) jest zagrożony. Utrzymywanie się egocentryzmu utrudnia tym dzieciom gromadzenie wiedzy o potrzebach innych ludzi i sposobach działania w relacjach interpersonalnych. Natomiast dotychczasowa wiedza i opanowane sposoby zachowania się nie zapewniają im powodzenia, co część z nich skłania do szukania rozwiązań problemów pojawiających się w relacjach z rówieśnikami za pomocą siły (C. Gagnon, s. 137). Czynią tak zwykle dzieci odrzucane. Natomiast dzieci izolowane unikają kontaktów społecznych (Ibidem, s. 134–135 oraz M. Jon, s. 7).

Konsekwencją braku kompetencji społecznej jest, z jednej strony, złe samopoczucie dziecka, z którym rówieśnicy nie chcą się bawić, z drugiej zaś fakt, że **dzieci nieakceptowane przez rówieśników pozbawione są możliwości rozwoju swych społecznych umiejętności w klasie szkolnej a prognozy ich dalszego rozwoju psychospołecznego są niekorzystne.** M. Janosz i P.J. Lafrenière (1991, s. 79) twierdzą, że w relacjach z rówieśnikami najwięcej zyskują dzieci o większych kompetencjach społecznych.

Badania J. Grochulskiej pozwalają bliżej scharakteryzować związek pomiędzy posiadaniem lub brakiem kompetencji społecznej a możliwościami dalszego rozwoju w relacjach z rówieśnikami w młodszym wieku szkolnym. Wyniki wskazują, że choć interakcje dzieci odrzucanych i izolowanych z innymi ludźmi różnią się, to ich konsekwencje dla rozwoju społecznego dziecka są podobne – w obu przypadkach zablokowana jest możliwość zaspokajania potrzeby kontaktów i uznania w grupie oraz rozwój umiejętności ważnych dla realizacji tych potrzeb w przyszłości. **Dzieci odrzucane,** choć aktywnie zabiegają o wywieranie wpływu na życie klasy i zaspokojenie potrzeby uznania i przynależności w tym zespole, manifestują zbyt wiele (w porównaniu z pozostałymi dziećmi) zachowań społecznie nieakceptowanych. W konsekwencji otrzymują od rówieśników najwięcej karzących informacji zwrotnych. Każda z takich informacji wyzwala przykre emocje, które utrudniają prawidłową interpretację treści otrzymywanych informacji, co ujemnie wpływa na dalsze zachowania dziecka, sprawiając, że jego interakcje nabierają konfliktowego charakteru. **Dzieci izolowane** przejawiają niską (w porównaniu z kolegami)

aktywność i choć przeważają u nich zachowania społecznie pozytywne, a zachowań negatywnych przejawiają znacznie mniej niż inne dzieci, to otrzymują dużo informacji zwrotnych karzących i najmniej informacji nagradzających. Brak umiejętności interpersonalnych tych dzieci spowodowany jest małą liczbą pozytywnych doświadczeń. Dzieci izolowane nie mają jednak szans rozwoju swych umiejętności, bo wycofują się z interakcji i hamują swoją społeczną aktywność. Powodem tego jest poczucie silnego zagrożenia wzmacniane przez negatywne informacje zwrotne ze strony nauczyciela, powiększone obserwacjami karania dzieci odrzucanych przejawiających dezaprobowaną aktywność.

W korzystnej sytuacji znajdują się jedynie dzieci akceptowane. Charakterystyczne jest, że zachowania nauczyciela kierowane do dzieci sprzyjają utrwalaniu zajmowanych przez nie pozycji (J. Grochulska, rozdz. III).

W świetle przytoczonych danych kompetencja społeczna dziecka jest w młodszym wieku szkolnym ważnym wskaźnikiem aktualnego poziomu jego psychospołecznego rozwoju i kryterium oceny zagrożenia rozwoju w przyszłości. Przemawiają za tym również wyniki badań podejmowanych w Ameryce Północnej, w których ujawniono istnienie dużego prawdopodobieństwa, że odrzucenie przez rówieśników trwające w dzieciństwie jest zjawiskiem stałym i zapowiadającym inne trudności psychospołeczne w okresie dojrzewania i w życiu dorosłym (C. Gagnon, s. 117). Odsunięcie od rówieśników w dzieciństwie (podobnie jak wcześniej ujawniające się zaburzenia zachowania, takie jak agresja) jest przez specjalistów amerykańskich uznawane za jeden z czynników ryzyka rozwinięcia się rozmaitych problemów z alkoholem, narkotykami czy nikotyną z ryzykiem uzależnienia włącznie (J.D. Coie i in. oraz A. Arendarska, K. Wojcieszek, s. 28–31).

W świetle tych twierdzeń poznawanie kompetencji społecznej dzieci i wspomaganie ich rozwoju w tym zakresie należy uznać za działania mieszczące się w obszarze wczesnej profilaktyki uzależnień. Zainteresowanie tym problemem w pierwszych latach uczęszczania do szkoły jest szczególnie ważne dlatego, że jest to jeden z trzech okresów szczególnej podatności dziecka na oddziaływanie (R. Zucker, G. Boyd, J. Howard, /Red./, s. 122). Istniejące metody diagnozowania kompetencji społecznych dzieci, zwłaszcza metody socjometryczne, pozwalają pedagogom szybko i trafnie identyfikować dzieci, których rozwój psychospołeczny w klasie szkolnej jest zagrożony. Do dyspozycji pedagogów są programy działania, które mogą być zastosowane w pracy z całą klasą (A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk) lub też z grupą dzieci nieakceptowanych przez rówieśników (J. Grochulska). Zainteresowanie pedagogów problemem kompetencji społecznej dzieci może sprzyjać tworzeniu wszystkim dzieciom warunków do ich rozwoju.

Bibliografia

- Arendarska A., Wojcieszek K.: *Przygotowanie do profilaktyki domowej*, Warszawa 1996.
- Argyle M.: *Nowe ustalenia w treningu umiejętności społecznych*, [w:] Domachowski W. i Argyle M. (Red.): *Reguły życia społecznego. Oksfordzka Psychologia Społeczna*, PWN, Warszawa 1994.
- Argyle M.: *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1991.
- Araska-Karyłowska B.: *Kształtowanie zachowań prospołecznych dzieci za pomocą modelowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1982.
- Coie J.D., Watt N.F., West S.G., Hawkins J.D., Asarnow J.R., Markman H.J., Ramey S.L., Shure M.B., Long B.: *Profilaktyka: teoria i badania*, „Nowiny Psychologiczne”, 1996, nr 2.
- Cywińska M.: *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*, Wyd. ERUDITUS s.c., Poznań 1995.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wyd. Nauk. US, Szczecin 1994.
- Deptuła M.: *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Wyd. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Gagnon C.: *Compétence sociale et difficultés d'adaptation aux pairs*, [w:] Durning P. i Tremblay R.E. (Red.): *Relation entre enfants. Recherches et interventions éducatives*, Édition Fleurus, Paris 1988.
- Gnitecki J.: *Zarys pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo PTP, Poznań 1989.
- Grochulska J.: *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Zakład Narodowy Ossolińskich Wyd. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.
- Guz S.: *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, WSiP, Warszawa 1987.
- Janosz M., LaFrenière P.J.: *Affectivité, amitié et compétence sociale chez des garçons d'âge préscolaire en situation de ressource limitée*, „Enfance”, 1991, nr 1–2.
- John M.: *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*, [w:] *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Zakład Narodowy Ossolińskich Wyd. PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1987.
- Kochańska G.: *Kształtowanie u dzieci zainteresowania innymi ludźmi i gotowości do niesienia im pomocy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982.
- Kołodziejczyk A., Czermierowska E., Kołodziejczyk T.: *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*, Wyd. ATE sc., Skarżysko-Kamienna 1997.

- Markowska B., Szafranec H.: *Podręcznik do arkusza zachowania się ucznia B. Markowskiej*, [w:] *Testy psychologiczne w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 1980.
- Muszyńska Ł.: *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*, WSiP, Warszawa 1976.
- Olechnowicz H.: *Jak podtrzymać bliskość psychiczną z małym dzieckiem*, [w:] Olechnowicz H. (Red.): *U źródeł rozwoju dziecka. O wspomaganiu rozwoju prawniczkowego i zakłóconego*, NK, Warszawa 1988.
- Palka S.: *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] Palka S. (Red.): *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wyd. UJ, Kraków 1998.
- Rembowski J.: *Przystosowanie dzieci do szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1972, nr 2.
- Schaffer H.R.: *Spoleczny kontekst rozwoju psychobiologicznego*, [w:] Brzezińska A. i Lutomski G. (Red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994a.
- Schaffer H.R.: *Wczesny rozwój społeczny*, [w:] Brzezińska A. i Lutomski G. (Red.): *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994b.
- Sęk H.: *Podstawy psychoprofilaktyki*, „Przegląd Psychologiczny”, 1985, nr 1.
- Sęk H. (Red.): *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1993.
- Skorny Z.: *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, Warszawa 1968.
- Soborski W.: *Aktywność społeczna uczniów i pojęcia z nią związane*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1976, nr 2.
- Witkowski L.: *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wyd. UMK, Toruń 1989.
- Zucker R., Boyd G., Howard J. (Red.): *Powstawanie problemów alkoholowych. Biologiczne, psychospoleczne i socjologiczne czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu*, PARPA, Warszawa 1997.