

Marta Herzberg

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROZWIJANIE ZDOLNOŚCI DO DECENTRACJI INTERPERSONALNEJ DZIECI NIELUBIANYCH PRZEZ RÓWIEŚNIKÓW Z POWODU ZACHOWAŃ ANTYSPOŁECZNYCH

DEVELOPING THE ABILITY OF INTERPERSONAL DECENTRATION WITH CHILDREN DISLIKED BY THEIR PEERS BECAUSE OF ANTISOCIAL BEHAVIOUR

Streszczenie: Celem artykułu jest prezentacja teoretycznych założeń opracowanego programu wspomagania rozwoju dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, które dotyczą tworzenia uczestnikom zajęć warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej. Zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka i analizowania sytuacji z jego punktu widzenia jest warunkiem niezbędnym do podejmowania i utrzymywania przez jednostkę satysfakcjonujących interakcji społecznych z otoczeniem.

Abstract: The aim of the article is to present theoretical assumptions of the developed programme, whose task is to support the development of children who are disliked by their peers because of antisocial behaviour. The programme deals with creating, for its the participants, conditions to develop interpersonal decentration skills. The ability to accept other person's perspective and analyse a specific situation from their point of view is an essential condition for taking up and continuing, by an individual, satisfactory interactions in social environment.

Słowa kluczowe: dzieci nielubiane przez rówieśników, zachowania antyspołeczne, decentracja interpersonalna, program oddziaływań

Keywords: children disliked by peers, antisocial behaviour, interpersonal decentration, programme of impact

Wprowadzenie

Zdaniem Bronisława Urbana *pozycja w grupie wyznaczona jest przez stopień akceptacji i twórcze wzmacnianie społecznej więzi, obronę uświadamianych wartości, celów, respektowanie standardów i reguł przez członków grupy*¹. Te dzieci, które prze-

¹ B. Urban, *Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 2, s. 44.

jawiają cechy osobowościowe i zachowania łamiące przyjęte normy, często spotykają się z odrzuceniem, brakiem akceptacji ze strony rówieśników. Ich sytuacja w grupie jest wysoce niekorzystna. W wyniku prezentowanych przez nie zachowań antyspołecznych są zmuszone funkcjonować na marginesie grupy lub poza jej obrębem, co sprawia, że tracą wiele okazji do rozwijania swoich społecznych i emocjonalnych kompetencji w kontaktach rówieśniczych, uczenia się akceptowanych społecznie sposobów wyrażania trudnych uczuć i rozwiązywania sytuacji konfliktowych. Jednak pierwotne odrzucenie przez rówieśników, będące odpowiedzią na zachowania antyspołeczne wybranych jednostek, wcale nie ogranicza tych zachowań, a wręcz przeciwnie – wzmacnia je i prowadzi do ich utrwalania się (reakcja odwetowa na odrzucenie i pogarszającą się pozycję dziecka w grupie). W efekcie dzieci odrzucane tracą powtórny szansę na rozwijanie umiejętności niezbędnych do nawiązania i podtrzymania pozytywnych więzi z rówieśnikami. Jednym z możliwych sposobów przerwania takiego błędnego koła jest podjęcie specjalnych interwencji wychowawczych adresowanych do dzieci nieakceptowanych.

Z myślą o takich dzieciach został opracowany program wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych (agresywnych i egocentrycznych)². Jego głównym celem jest zmiana statusu społecznego dzieci nielubianych³ w klasie szkolnej na taki, który świadczy o większej akceptacji przez rówieśników. Założono, że zmiana ta może nastąpić w wyniku tworzenia dzieciom warunków do rozwijania samokontroli emocjonalnej, rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej oraz kształtowania poczucia własnej wartości. W tym artykule zostały zaprezentowane teoretyczne założenia dotyczące tworzenia dzieciom nielubianym warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej⁴.

² Opracowany program powstał i został empirycznie zweryfikowany w ramach rozprawy doktorskiej pt. „Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników w klasach IV–V szkoły podstawowej”, napisanej pod kierunkiem dr hab. Marii Deptuły, prof. UKW i obronionej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Projekt badawczy dotyczący badania skuteczności opracowanego programu był współfinansowany ze środków Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii w ramach wspierania badań naukowych związanych z Krajowym Programem Przeciwdziałania Narkomanii na lata 2006–2010 (umowa nr 14/GA/09 oraz nr 4/GA/10). Na realizację części zadań otrzymano również środki w ramach projektu „Stypendia dla doktorantów 2008/2009 – ZPORR” współfinansowanego przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Budżetu Państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego.

³ Do grupy dzieci nielubianych przez rówieśników włączono wyłonione za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci dzieci odrzucane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy (kontrowersyjne) oraz przeciętnie akceptowane z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii. Sposób opracowania wyników uzyskanych za pomocą PZiN zaczerpnięto z pracy: M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Bydgoszcz 1996.

⁴ Artykuł ten zawiera fragmenty, które zostały opublikowane w innym opracowaniu autorki: M. Herzberg, *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*, Warszawa 2012.

Dzieci nielubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych jako adresat oddziaływań profilaktycznych

Brak akceptacji rówieśniczej dotyczy znacznej grupy dzieci. Zdaniem Stevena R. Ashera i Amandy J. Rose⁵ w amerykańskich szkołach 10–15% dzieci ma poważne problemy w kontaktach z rówieśnikami. Z kolei Lidón V. Badenes, Rosa A.C. Estevan i Francisco J.G. Bacete⁶ są zdania, że odrzucenie w klasie szkolnej może dotyczyć 15–20% uczniów. Natomiast wyniki badań zaprezentowane przez Marię Deptułę⁷ pokazują, że niemal 30% dzieci może zajmować najbardziej niekorzystną dla społecznego funkcjonowania pozycję w grupie rówieśniczej.

Dzieci nielubiane w badaniach za pomocą technik socjometrycznych otrzymują dużo wyborów negatywnych przy jednoczesnym braku lub niewielkiej liczbie nominacji pozytywnych. Są one aktywnie odrzucane przez rówieśników⁸. Bardzo rzadko wskazywane są przez innych jako „najlepszy przyjaciel”, za to często określane są jako osoby „najmniej lubiane”. Przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być specyficzne cechy osobowościowe i deficyty w zakresie kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych samych dzieci nielubianych⁹.

Dzieci nielubiane cechuje egocentryzm, koncentracja na własnych potrzebach, myślach i uczuciach przy jednoczesnym braku wrażliwości na potrzeby i uczucia innych¹⁰.

Analiza literatury i zaprezentowanych wyników badań potwierdza, że dzieciom nieakceptowanym rówieśnicy przypisują m.in. takie cechy, jak: niechęć do pomagania innym, egoizm¹¹, przedkładanie celów indywidualnych nad zespołowe, niechęć do podejmowania działań na rzecz innych osób, nieliczenie się z cu-

⁵ S.R. Asher, A.J. Rose, *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*, [w:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999, s. 333.

⁶ L.V. Badenes, R.A.C. Estevan, F.J.G. Bacete, *Theory of mind and peer rejection at school*, „Social Development”, 2000, nr 9, 3, s. 271.

⁷ M. Deptuła, *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] eadem, (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz 2006, s. 193.

⁸ J.L. Cook, G. Cook, *Child development. Principles and perspectives*, Boston–New York–San Francisco–Mexico City–Montreal–Toronto–London–Madrid–Munich–Paris–Hong Kong–Singapore–Tokyo–Cape Town–Sydney 2010, s. 439.

⁹ M. Deptuła, *Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników*, [w:] E. Jarosz (red.), *Chowanna. T. 1, Dzieciństwo – Witraż bolesny*, Katowice 2010, s. 97.

¹⁰ K. Musialska, *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Kraków 2011, s. 61; Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976, s. 40.

¹¹ D. Ekiert-Grabowska, *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, s. 81.

dzymi kłopotami i trudnościami¹².

Zakłada się, że dzieci nie lubiane mają trudności z właściwym nawiązywaniem relacji z innymi, ponieważ cechuje je niski poziom zdolności rozumienia innych – gorzej niż ich bardziej popularni rówieśnicy rozumieją emocje i intencje innych dzieci, są także bardziej skłonne przypisywać innym wrogie intencje w sytuacjach, w których te zachowania są niejednoznaczne, niejasne¹³. Z przytoczonych przez Annę Polkowską¹⁴ wyników badań wynika, że kiedy dzieci nie radzą sobie z przyjmowaniem perspektywy innych ludzi, to źle interpretują ich zachowania, często same zachowują się agresywnie, nie szanują praw i oczekiwań innych. Zależności te potwierdzają również wyniki badań, na które powołuje się Janusz Surzykiewicz¹⁵, a mianowicie: młodzież stosująca przemoc ma przede wszystkim małą zdolność lub gotowość do właściwej oceny sytuacji widzianej z perspektywy drugiej osoby.

Z innych badań wynika, że jednostki, które przejawiają zachowania o charakterze eksternalizacyjnym (a do takich zaliczane są m.in. zachowania agresywne), są mniej dojrzałe i prezentują niższy poziom rozwoju w zakresie zdolności przyjmowania społecznej perspektywy innych od jednostek z zaburzeniami internalizacyjnymi¹⁶.

Warunki istotne dla rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej

Pojęcie zdolności do decentracji poznawczej ma swoje źródła w koncepcji egocentryzmu Jeana Piageta, który wskazał na dwie formy tego zjawiska. Pierwszą formę wiązał z umiejętnością uwzględniania przez dziecko kilku aspektów danego zjawiska jednocześnie i wzrostem stopnia ich koordynowania, drugą natomiast ujmował jako umiejętność dostrzegania perspektywy innej niż własna. Problem nabywania zdolności do decentracji poznawczej badany był przez J. Piageta i jego kontynuatorów w takich obszarach aktywności dziecka, jak np.: rozwój mowy,

¹² M. John, *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*, [w:] idem (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Wrocław 1987, s. 18; W. Sikorski, *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2000, nr 3, s. 10–11.

¹³ L.V. Badenes, R.A.C. Estevan, F.J.G. Bacete, op. cit., s. 272; K.L. Bierman, *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*, New York, London 2004, s. 50; J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2008, s. 95; P.C. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne*, Gdańsk 2004, s. 68–69.

¹⁴ A. Polkowska, *Umiejętność decentracji interpersonalnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2–3, s. 114.

¹⁵ J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000, s. 82.

¹⁶ J.A. Burack, T. Flanagan, J.T. Manly, T. Peled, H.M. Sutton, C. Zygmontowicz, *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology”, 2006, Vol. 42, No. 2, s. 214.

rozwój ocen moralnych, rozwój formalnych właściwości myślenia. Badacze ci nie poświęcili jednak dużo uwagi przełamywaniu egocentryzmu w świecie społecznym¹⁷. W późniejszym czasie dowiedziono, że decentracja jest warunkiem efektywnego poznania nie tylko rzeczywistości fizycznej, ale także innych ludzi i interakcji społecznych¹⁸.

Pomimo wielości terminów, za pomocą których określa się decentrację interpersonalną, np. decentracja społeczna, decentracja socjopoznawcza, umiejętność przyjmowania perspektywy innego człowieka, umiejętność wnioskowania interpersonalnego¹⁹, wszystkich badaczy tego zjawiska interesuje ten sam problem, a mianowicie dostrzeżenie innej perspektywy poza własną, wyjście poza egocentryczne widzenie świata²⁰.

Egocentryzm interpersonalny, podobnie jak decentracja interpersonalna, nie jest konstruktem prostym i jednowymiarowym. Można wyróżnić następujące wymiary egocentryzmu:

- egocentryzm percepcyjny, który charakteryzuje się brakiem umiejętności uwzględniania różnicy między własnym wizualnym punktem widzenia a wizualnym punktem widzenia innej osoby,
- egocentryzm poznawczy, cechujący się nieumiejętnością uwzględniania różnicy między własną wiedzą a wiedzą innej osoby,
- egocentryzm afektywny, opisywany jako nieumiejętność uwzględniania różnicy między własnym stanem emocjonalnym a stanem emocjonalnym innej osoby²¹.

Jednym z powodów przejawiania przez małe dzieci egocentryzmu w relacjach interpersonalnych jest niepełny rozwój poznawczy. Przyjmowanie cudzej perspektywy wymaga uruchomienia metapoznania (umiejętności myślenia o stanach umysłu innych osób)²². Taka *nabyta w dzieciństwie wiedza o tym, że inni ludzie posiadają swój wewnętrzny świat myśli i uczuć, które pozostają niezależne od stanów umysłu innej osoby*²³ nazywana jest przez H. Rudolpha Schaffera teorią

¹⁷ P. Mlicki, *Decentracja interpersonalna a relatywizacja międzygrupowa*, „Studia Psychologiczne”, 1992, nr 30, s. 6; A. Polkowska, op. cit., s. 109.

¹⁸ K. Skarżyńska, *Spostrzeżanie ludzi*, Warszawa 1985, s. 231.

¹⁹ M. Malinowska, *Pomiar umiejętności decentracji interpersonalnej: Test Podejmowania Ról M. Feffera*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych, seria III, t. 4*, Warszawa 1985, s. 301; P. Mlicki, *Decentracja interpersonalna jako przedmiot badań psychologicznych*, „Psychologia Wychowawcza”, 1987, nr 4, s. 404; A. Polkowska, op. cit., s. 109.

²⁰ A. Polkowska, op. cit., s. 110.

²¹ Ibidem, s. 112.

²² G.B. Moskowitz, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, Gdańsk 2009, s. 433.

²³ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007, s. 161.

umysłu. Autor, powołując się na wyniki badań Paula Harrisa, dowodzi, że najpóźniej w 6. roku życia dzieci posiadają zdolność pojmowania stanów umysłowych innych ludzi²⁴, choć już wcześniej, mniej więcej w wieku 4 lat, *dzieci są zdolne przyjąć punkt widzenia innej osoby, nawet jeśli jest on niezgodny z ich własnym poglądem*²⁵.

W miarę rozwoju poznawczego u dziecka zanika tendencja do koncentrowania uwagi na jednym szczególnie, aspekcie przedmiotu lub sytuacji, pojawia się natomiast zdolność do decentracji, czyli umiejętność rozpatrywania przedmiotów i sytuacji jednocześnie z różnych perspektyw²⁶. Można wyróżnić cztery strukturalno-rozwojowe poziomy w procesie spostrzegania innych ludzi²⁷ (por. Rys. 1.):

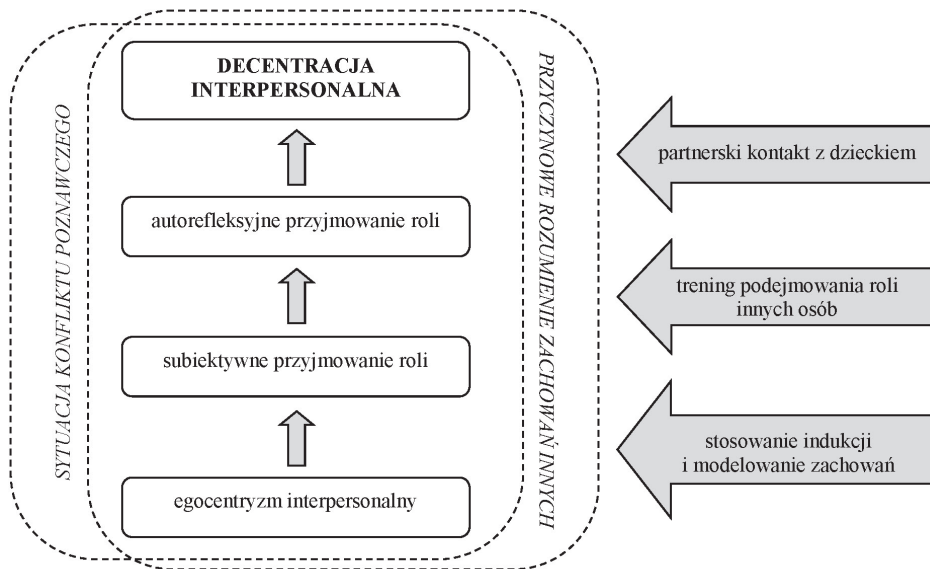
1. Poziom zerowy – nazywany inaczej egocentrycznym. Na tym etapie dziecko jest zdolne do widzenia świata wyłącznie z własnej perspektywy i ta perspektywa bezwiednie przypisywana jest innym.
2. Pierwszy poziom – subiektywne przyjmowanie ról. Etap ten wiąże się z rozróżnianiem przez dziecko dwóch odmiennych punktów widzenia (własnego i innego człowieka). Jednak to własny punkt widzenia wykorzystywany jest do interpretowania sytuacji społecznych.
3. Drugi poziom – autorefleksyjne przyjmowanie ról. Na tym etapie dziecko nie tylko dostrzega perspektywę drugiego człowieka, ale potrafi również patrzeć na świat i siebie z tej perspektywy. Oprócz tego uzmysławia sobie, że inny człowiek również posiada taką umiejętność. Jednak pomimo świadomości istnienia różnych punktów widzenia, dziecko nie potrafi dokonać integracji różnych perspektyw.
4. Trzeci poziom – to najwyższy poziom w rozwoju decentracji interpersonalnej. Na tym integracyjnym, koordynacyjnym etapie, dziecko potrafi przyjąć różne perspektywy percepcji i interpretacji rzeczywistości społecznej, potrafi również dokonać ich integracji, czyli przyjąć perspektywę zewnętrznego obserwatora.

²⁴ Ibidem, s. 162.

²⁵ Idem, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 202.

²⁶ J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992, s. 41.

²⁷ Ibidem, s. 42; P. Mlicki, *Decentracja interpersonalna jako przedmiot...*, s. 403; A. Polkowska, op. cit., s. 111–112; K. Skarżyńska, op. cit., s. 232.



Rys. 1. Warunki rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanych w tekście opracowań.

Mechanizm rozwoju zdolności do decentracji interpersonalnej polega na przechodzeniu z niższego poziomu poznawczego na wyższy poprzez proces akomodacji²⁸. Punktem wyjściowym dla rozpoczęcia owego procesu jest pojawienie się konfliktu poznawczego²⁹, generowanego przez rozbieżność między stanem faktycznym a antycypacją, mogącego prowadzić do progresywnej reorganizacji struktury wewnętrznej. Istotne jest, aby konflikt ten był rozwiązywalny na poziomie rozwoju wyższym o jedno stadium w porównaniu z poziomem, na którym obecnie znajduje się jednostka. Warunkiem dopełniającym ten proces jest udzielanie jej wskazówek dotyczących sposobów rozwiązania konfliktu oraz stosowanie wzmocnień. W celu rozwijania decentracji interpersonalnej u dzieci konieczne jest pojawianie się konfliktów poznawczych przede wszystkim w kontaktach z rówieśnikami, a nie z dorosłymi, w interakcjach z którymi rozwiązywanie konfliktów często odbywa się na dużo bardziej zaawansowanym poziomie rozwoju³⁰.

²⁸ M. Malinowska, op. cit., s. 302.

²⁹ K. Korzeniowski, *O niektórych zastosowaniach teorii J. Piageta. Teoria decentracji interpersonalnej M. Feffera*, „Psychologia Wychowawcza”, 1980, nr 2, s. 181; por. S.V. Sandy, K.M. Cochran, *Rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów u dzieci. W okresie od wieku przedszkolnego po dorastanie*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 313.

³⁰ K. Korzeniowski, op. cit., s. 181, 185.

Zdaniem Joanny Grochulskiej zdolność do decentracji interpersonalnej jest bardzo istotna dla kontaktów społecznych, ponieważ umożliwia ona *modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych konsekwencji tego zachowania dla innych osób*³¹.

Ze zdolnością dziecka do decentracji związane jest także przyczynowe rozumienie zachowań interpersonalnych. Wnioskowanie o motywacji działań innych ludzi obejmuje trzy poziomy:

- spostrzeganie intencji i emocji działających osób (1. poziom),
- zdolność rozróżnienia między intencją a samym działaniem (2. poziom),
- zdolność odróżnienia intencjonalnych efektów cudzych działań od efektów przypadkowych (3. poziom)³².

Rozwój teorii umysłu, w tym zdolności do decentracji interpersonalnej, zależy od doświadczeń społecznych jednostki. Udowodniono, że takie czynniki, jak: styl wychowania, wzorzec przywiązania, liczba starszego rodzeństwa czy też liczba rozmów z innymi ludźmi o stanach wewnętrznych, *wpływają na szybkość i zakres, w jakim dziecko uzyskuje wgląd w umysły innych ludzi*³³. Zdaniem Pawła Mlickiego³⁴ zdolność do decentracji interpersonalnej zależy również od cech osób, których role są przyjmowane przez dzieci. Dziecko podczas zabaw, gier uczy się wchodzenia w rolę innej osoby, co umożliwia mu poznanie jej społecznych oczekiwań, jej interpretacji zachowań innych ludzi. W fazie zabawy dziecko ogrywa role innych osób (np. matki, policjanta), naśladując ich postępowanie. Gra wymaga od uczestniczącego w niej dziecka gotowości do przyjęcia postawy – roli każdej jednostki zaangażowanej w grę, każdego jej uczestnika. Efektem takiej gry jest powstanie „uogólnionego innego”, partnera uniwersalnego, który wyraża całościowy kształt stosunków panujących w grupie.

Według Marii Malinowskiej³⁵ tylko jednostka, która posiada umiejętność spojrzenia na swe zamierzone zachowanie z perspektywy drugiej osoby i modyfikowania go w zależności od spodziewanej reakcji innych osób, a także potrafi koordynować różne perspektywy (własną i innych osób), będzie zdolna do podejmowania udanych interakcji społecznych. Z badań przytoczonych przez autorkę wynika, iż dzieci, u których stwierdzono rozwojowe opóźnienia w nabywaniu umiejętności do podejmowania roli innych ludzi, źle interpretowały zachowania innych, nie radziły sobie również z właściwym odczytywaniem oczekiwań spo-

³¹ J. Grochulska, op. cit., s. 43.

³² K. Skarżyńska, op. cit., s. 242.

³³ H.R. Schaffer, *Psychologia...*, s. 291.

³⁴ P. Mlicki, *Decentracja interpersonalna a relatywizacja...*, s. 8–9.

³⁵ M. Malinowska, op. cit., s. 300.

łecznych, a także zachowywały się w sposób, który był oceniany jako niedelikatny, agresywny, nieszanujący praw innych ludzi³⁶.

Sposoby osiągnięcia celów operacyjnych

Jak wykazano w poprzednim podrozdziale, decentracja interpersonalna to zdolność przyjmowania perspektywy drugiego człowieka. Jest warunkiem efektywnego poznania innych ludzi i przyczyn ich działania, warunkiem dającym zadowolenie z interakcji społecznych. Umożliwia również modyfikowanie własnego zachowania w zależności od przewidywanych jego konsekwencji dla innych ludzi.

Biorąc pod uwagę cechy i zachowania przejawiane przez dzieci nie lubiane przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych, związane z trudnościami w przyjmowaniu perspektywy innych osób i nieuwzględnianiem ich potrzeb i uczuć we własnym działaniu, założono, że rozwijaniu u dzieci zdolności do decentracji interpersonalnej może sprzyjać tworzenie podczas zajęć warunków do:

- rozwijania umiejętności dostrzegania przez dzieci skutków własnych działań dla innych osób,
- zachęcania ich do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób,
- rozwijania u uczestników zajęć umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby i interpretowania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia.

Wymienione powyżej cele operacyjne wraz ze wskazaniem numerów spotkań (od 1 do 32), w czasie których dany cel był realizowany, oraz numerów ćwiczeń (np. C1, C2, C3...) będących sposobami osiągnięcia poszczególnych celów, przedstawiono w Tab. 1.

Sandra V. Sandy i Kathleen M. Cochran³⁷ są zdania, że do istotnych metod wspomagających proces uczenia się m.in. przyjmowania różnych punktów widzenia można zaliczyć jawne modelowanie zachowań oraz indukcję. Z kolei Grażyna Kochańska³⁸ do grupy czynników, które mogą podnosić poziom decentracji społecznej dzieci, zalicza, oprócz indukcji, trening polegający na uwzględnianiu różnych perspektyw osób uczestniczących w określonych sytuacjach oraz partnerski kontakt z dzieckiem (por. Rys. 1.). Zdaniem H.R. Schaffera³⁹ modelowanie,

³⁶ Ibidem, s. 301.

³⁷ S.V. Sandy, K.M. Cochran, op. cit., s. 322.

³⁸ G. Kochańska, *Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi. Przegląd badań*, „Psychologia Wychowawcza”, 1976, nr 2, s. 201–202.

³⁹ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006, s. 365.

stosowanie wzmocnień, odgrywanie ról i podejście poznawcze (przeciwdziałanie błędnym interpretacjom sytuacji społecznych poprzez dyskusję i trening) to elementy, które mogą stanowić o skuteczności programów pomocy adresowanych do dzieci mających trudności w relacjach rówieśniczych.

Tab. 1. Tworzenie dzieciom warunków do rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej

Tworzenie warunków do:	Scenariusze zajęć															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
rozwijania umiejętności dostrzegania skutków własnych działań dla innych osób							C3			C3					C3 C5	C2
	Scenariusze zajęć c.d.															
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	C3 C5	C3 C6	C2 C4	C2 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C1 C2 C4	C3 C4 C5	C2
	Scenariusze zajęć															
zachęcania do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych osób	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
								C6			C4				C3 C5	C2
	Scenariusze zajęć c.d.															
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	C3 C5	C3	C2 C4	C2 C3 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3	C2
Scenariusze zajęć																
rozwijania umiejętności postawienia się w sytuacji, na miejscu innej osoby i interpretowania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
							C3	C5 C6		C3					C3 C5	C2
	Scenariusze zajęć c.d.															
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	C3 C5	C3	C2 C4	C2 C3 C5	C3	C3 C5	C2	C3 C4	C3 C4	C2 C4 C5	C3 C4	C2 C4	C3 C4	C2 C4	C3 C5	C2

Źródło: opracowanie własne. Taki sposób zaprezentowania celów programu zaczerpnięto z pracy: M. Zabłocka, *Przezwyciężanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa 2008.

Modelowanie uznawane jest za efektywną i niezawodną technikę, która służy zarówno szybkiemu uczeniu się nowych zachowań, jak i wzmacnianiu lub osłabia-

niu tych poprzednio wyuczonych⁴⁰. Zdaniem Alberta Bandury⁴¹ dzięki obserwowaniu działań innych ludzie mają możliwość wyrobienia sobie poglądu, w jaki sposób wykonuje się nowe zachowania, a później takie zakodowane w umyśle informacje mogą służyć im jako wskazówki do własnego działania. Zakłada się, że modelowanie jest efektywne zwłaszcza w terapii dzieci, które są agresywne. Odpowiednio przeprowadzone demonstracje powinny zawierać w sobie element odnoszący się do wewnętrznych przeżyć bohatera sytuacji, który podczas odgrywania scenki głośno wyjaśnia swoje myśli i uczucia, a także strategię radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych⁴².

Skuteczność modelowania zwiększają czynniki związane z cechami modela, cechami obserwatora oraz cechami pokazu modelowania⁴³. Opanowywaniu nowych umiejętności i zachowań może również sprzyjać stosowanie wzmocnień w postaci nagradzania i udzielania informacji zwrotnych. Nagrody nie są konieczne dla wystąpienia procesu uczenia się przez obserwację, jednak mogą stanowić istotny element motywacyjny, zachęcający dzieci do powtarzania wyuczonych zachowań w innych sytuacjach społecznych. Z kolei udzielanie uczestnikom konstruktywnych informacji zwrotnych na temat ich akceptowanych społecznie zachowań przejawianych podczas zajęć może spowodować zwiększenie częstotliwości tego typu sposobów postępowania. Zdaniem Wiesława Łukaszewskiego i Dariusza Dolińskiego⁴⁴ zwrotny dopływ informacji o osiągniętych wynikach działania podtrzymuje je, natomiast brak takich informacji redukuje ilość zachowań.

W trakcie zajęć realizowanych według opracowanego programu modelowanie wykorzystywane jest przede wszystkim w czasie odgrywania scenek. Jednak osoba prowadząca zajęcia powinna modelować zachowania uwzględniające uczucia i potrzeby oraz punkt widzenia innych za każdym razem, gdy między dziećmi wyniknie jakieś nieporozumienie. Powinna też zachęcać dzieci, by ją naśladowały i tym samym były dla siebie samych modelami konstruktywnych zachowań.

Podobnie powinna być stosowana indukcja, rozumiana jako celowe działanie osoby, np. opiekuna, ukierunkowane na wzbudzenie w dziecku (sprawcy negatywnego czynu) empatii wobec ofiary⁴⁵. Metoda ta powinna być wykorzystywana

⁴⁰ A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, *ART. Program zastępowania agresji*, Warszawa 2004, s. 55.

⁴¹ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 37–38.

⁴² W. Mischel, A.L. DeSmet, *Samoregulacja jako narzędzie w procesie rozwiązywania konfliktów*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), op. cit., s. 269–270.

⁴³ A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs, op. cit., s. 56–57.

⁴⁴ W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 2, Psychologia ogólna*, Gdańsk 2000, s. 454.

⁴⁵ M. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006, s. 19 (przyp. red. meryt.).

przez prowadzącego we wszystkich tych sytuacjach, w których dorosły chciałby uświadomić uczestnikom zajęć konsekwencje ich agresywnych i egocentrycznych zachowań, pokazać związek przyczynowy między tymi zachowaniami a położeniem, w jakim znalazła się ofiara oraz uczuciami, jakie mogą jej towarzyszyć. Stosowanie indukcji przynosi korzyści przede wszystkim dla rozwoju zdolności rozumienia przez dzieci uczuć i sposobu myślenia innych ludzi⁴⁶.

Wskazywanie konsekwencji płynących z antyspołecznych zachowań, które dzieci nie lubiane przejawiają w stosunku do innych, może dotyczyć skutków fizycznych (np. *jeżeli jeszcze raz go popchniesz, to on się przewróci i będzie płakał*), może podkreślać zranione uczucia innych osób (np. *koledze jest przykro, kiedy nie chcesz się z nim podzielić swoimi kulkami do gry, tak samo jak tobie byłoby przykro, gdyby to on się z tobą nie podzielił*). Indukcje mogą też zawierać propozycje działań naprawczych (np. *podejdz do niego i pogłaszcz go, żeby poczuł się lepiej*)⁴⁷.

Stosując indukcje, można wskazywać na pozytywne i negatywne konsekwencje zachowania dziecka. Mimo że Martin L. Hoffman⁴⁸ uznaje indukcje pozytywne za element prospołecznej socjalizacji moralnej, to jednak indukcje negatywne powinny być jego zdaniem sposobem działań dyscyplinujących podejmowanych przez rodziców i opiekunów dziecka.

W trakcie realizacji zajęć osoba prowadząca zajęcia ma wiele okazji do tego, by za pomocą indukcji zwrócić uczestnikom uwagę na konsekwencje ich zachowań dla innych osób. Indukcje komunikują dzieciom, że ich zachowania nie są aprobowane przez opiekunów, wskazują także na to, że dziecko swoim zachowaniem naruszyło obowiązujące w grupie zasady. Jednak przede wszystkim dzięki stosowaniu indukcji dzieci uświadamiają sobie cierpienie ofiary i fakt, że to ich działanie jest źródłem tego cierpienia, co staje się warunkiem *pojawienia się opartego na empatii poczucia winy, które jest silnym uczuciem braku szacunku dla samego siebie z powodu nieuzasadnionego skrzywdzenia innej osoby*⁴⁹.

Stosowanie indukcji może także zachęcać dzieci do zastanawiania się nad przyczynami zachowań innych ludzi, szczególnie tych, których skrzywdziły. Ma to istotne znaczenie w sytuacji, gdy ofiara nie czuje smutku, ale gniew i oddaje cios. Podkreślanie roli działań dziecka jako źródła cierpienia innych uniemożliwia mu przypisywanie winy ofierze lub racjonalizowanie winy⁵⁰.

⁴⁶ J.A. Burack, T. Flanagan, J.T. Manly, T. Peled, H.M. Sutton, C. Zygmontowicz, op. cit., s. 208.

⁴⁷ M. Hoffman, op. cit., s. 141–142.

⁴⁸ Ibidem, s. 142.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ibidem.

Słuchanie opowiadań, analizowanie sytuacji, branie udziału w dyskusjach, które toczą się w kręgu lub wcielanie się w różne role, oprócz indukcji, również daje dzieciom możliwość zastanawiania się nad motywami zachowań innych osób i rozróżniania ich celowych intencji od działania przypadkowego. Proponowane uczestnikom ćwiczenia powinny być punktem wyjścia do podjęcia rozmowy z nimi na temat tego, jak oni interpretują zachowania innych: kierując się własnym punktem widzenia czy też starając się zrozumieć motyw ich działania, a także do zastanawiania się nad możliwymi konsekwencjami wydawania sądów o innych ludziach tylko z perspektywy własnych doświadczeń i opinii.

Dzieci nie lubiane przez rówieśników bardzo często zachowują się wobec innych agresywnie. Nie dostrzegają potrzeb kolegów, a w konsekwencji nie podejmują wobec nich czynności prospołecznych. Można powiedzieć, że nie są „wrażliwe emocjonalnie”⁵¹ na sygnały wysyłane przez drugiego człowieka. Ważne zatem, aby tworzyć dzieciom uczestniczącym w zajęciach odpowiednie warunki do dostrzegania potrzeb innych osób. Oprócz zdolności empatycznych reagowanie na potrzeby innych jest determinowane przez dostrzeganie podobieństwa ja – inni i reagowanie na sytuację innych podobnie jak na własną. Podejmowanie cudzej roli, czyli wchodzenie w cudze położenie, pozwala na przezwycięzenie egocentryzmu i koordynowanie w działaniu interesów cudzych i własnych, co może uwiadaczać się np. w sytuacjach konfliktowych jako poszukiwanie sprawiedliwych rozwiązań uwzględniających na równi interesy wszystkich uwikłanych w konflikt⁵².

Przezwyciężaniu egocentryzmu u dzieci uczestniczących w zajęciach, czyli zajmowaniu przez nie różnych pozycji w interakcjach rówieśniczych i spostrzeganiu sytuacji z perspektywy różnych osób, może służyć także inscenizacja połączona z koniecznością zamiany ról⁵³. Zdaniem J. Grochulskiej⁵⁴ dramatyzacja improwizowana to taka forma zajęć, która bazuje na uczeniu się na podstawie własnych doświadczeń. Sprzyja ona dostosowywaniu się do norm grupowych, a także samodzielnemu podejmowaniu decyzji o własnym postępowaniu⁵⁵.

Uczestnicy biorący udział w inscenizacji stają przed fikcyjnym konfliktem interpersonalnym (prowadzący może tworzyć dzieciom okazję do odgrywania scenek dotyczących realnych wydarzeń, które były udziałem dzieci). Jednak mimo jego fikcyjności między dziećmi zachodzi realna wymiana informacji zwrotnych

⁵¹ J. Reykowski, *Osobowość a prospołeczna percepcja*, [w:] K. Obuchowski, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1977, s. 140.

⁵² Ibidem, s. 141–142.

⁵³ J. Grochulska, op. cit., s. 69–70.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ J. Danielewska, *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002, s. 123.

na temat zaprezentowanych sposobów działania⁵⁶. Takie konflikty interpersonalne z rówieśnikami stanowią *istotny element pokonywania egocentryzmu, zdobywania wiedzy o sobie i innych przez stykanie się z wieloma perspektywami patrzenia na ten sam problem, a zatem z koniecznością rozpatrywania i integrowania różnych perspektyw, różnych punktów widzenia, analizowania sytuacji pod względem emocji, intencji, motywów postępowania*⁵⁷.

Dzięki odgrywaniu ról, które symulują codzienne doświadczenia, możliwe jest ćwiczenie przekładania poznanej ogólnej strategii działania na właściwe reakcje, w efekcie czego dzieci mają możliwość obmyślenia konstruktywnych rozwiązań konfliktów w nowych, nieoczekiwanych sytuacjach mogących wydarzyć się w przyszłości⁵⁸.

Odgrywanie scenek jest szczególnie przydatne, gdy dzieci biorące udział w zajęciach mają ćwiczyć umiejętność postawienia się na miejscu innej osoby, próbować zrozumieć i wczuć się w jej uczucia i myśli wywołane określonym wydarzeniem, dostrzec, że w konkretnych sytuacjach można działać na wiele różnych sposobów⁵⁹. Uświadomienie sobie wielu możliwych zachowań w różnych sytuacjach życiowych jest możliwe szczególnie podczas odgrywania nieprzyjemnych emocji⁶⁰.

Po odegraniu każdej scenki konieczne jest jej dokładne omówienie i podsumowanie. Prowadzący powinien przeprowadzić rozmowę z aktorami, których można zapytać np. o takie kwestie⁶¹:

- jak się czuli w roli bohaterów, w których role się wcielali,
- jakich doświadczali uczuć, obserwując pozostałe osoby zaangażowane w odgrywanie scenki,
- co było dla nich najtrudniejsze, kłopotliwe,
- jaką metodę rozwiązania problemu zastosowali w scenie,
- czy ta metoda okazała się skuteczna, dlaczego tak, dlaczego nie,
- czy było coś takiego, co chcieliby, żeby zostało jeszcze powiedziane lub zrobione, co to takiego, przez kogo.

⁵⁶ J. Grochulska, op. cit., s. 69.

⁵⁷ M. Cywińska, *Rozwiązywanie konfliktów wśród dzieci*, „Życie Szkoły”, 2009, nr 7, s. 6.

⁵⁸ W. Mischel, A.L. DeSmet, op. cit., s. 270–271.

⁵⁹ A. Kołodziejczyk, E. Czermierowska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4–6*, Starachowice 2004, s. 15; K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 192.

⁶⁰ K. Pankowska, op. cit., s. 188.

⁶¹ A. Kołodziejczyk, E. Czermierowska, T. Kołodziejczyk, op. cit., s. 16–17; M. Kellner, *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*, Kraków 2004, s. 65–66.

Porozmawiać należy również z widzami, pytając ich m.in. o to:

- jakie uczucia wzbudziła w nich scenka?,
- co sądzą o sposobie odegrania sytuacji?,
- jaką jeszcze strategię postępowania mogliby zaprezentować aktorzy?.

Warto również zapytać dzieci, czego nauczyła ich odegrana scenka, w jaki sposób wykorzystają zdobyte doświadczenia, gdyby podobna sytuacja przydarzyła im się naprawdę.

Zdaniem Krystyny Pankowskiej korzyści płynące z zastosowania dramy są bardzo duże. Sprzyja ona bowiem rozwojowi empatii, kształtowaniu wrażliwości emocjonalnej na przeżycia i potrzeby innych ludzi, zwiększaniu samoświadomości siebie, własnych potrzeb i uczuć⁶². Pozwala przełamać egocentryzm i zrozumieć zachowania innych osób⁶³.

Ostatnim czynnikiem, który zdaniem G. Kochańskiej może podnosić poziom decentracji interpersonalnej dzieci, jest partnerski kontakt opiekuna z nimi. Akceptowanie dziecka przez rodziców, dostosowywanie wymagań do jego możliwości, okazywanie mu zrozumienia i zapewnianie pomocy w trudnych sytuacjach, sprzyja kształtowaniu w nim prawidłowej postawy wobec świata i innych ludzi. Wchodząc w interakcje z innymi, dziecko uczy się dostrzegać, jakie konsekwencje niesie jego zachowanie dla innych i jak zachowania innych wpływają na jego samopoczucie. Z drugiej strony nieprawidłowe postawy rodziców (wymaganie od dziecka ścisłego podporządkowania, bezwzględne wykonywanie poleceń, ograniczanie jego samodzielności i inicjatywy, stosowanie kar, powściągliwość w okazywaniu uczuć) prowadzą do zaburzeń w społecznym rozwoju dziecka, przede wszystkim do obniżonej zdolności do decentracji interpersonalnej⁶⁴. Te wyznaczniki partnerskiego kontaktu rodziców z dzieckiem można przełożyć na relację prowadzącego zajęcia z uczestnikami. Zatem, jeśli osoba prowadząca zajęcia według opracowanego programu będzie okazywała dzieciom akceptację, w myśl zasady: *akceptuję cię takim, jakim jesteś, akceptuję twoje uczucia, nie akceptuję tylko twojego zachowania*⁶⁵, empatyczne zrozumienie dla ich potrzeb i uczuć, dzieliła się swoimi doświadczeniami i uczuciami, może przyczynić się do przełamania egocentryzmu u dzieci.

⁶² K. Pankowska, op. cit., s. 199.

⁶³ W. Sikorski, *Techniki terapii grupowej dzieci i młodzieży oparte na graniu ról*, [w:] I. Dąbrowska-Jabłońska (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków 2008, s. 19.

⁶⁴ K. Skarżyńska, op. cit., s. 235-236.

⁶⁵ M. Sakowska, J. Sikora, A. Żwirblińska, *Obyś cudze dzieci... wychowywał. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, Kielce 2003, s. 46.

Podsumowanie

W artykule przedstawiono założenia teoretyczne leżące u podstaw jednego z celów szczegółowych opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych.

W badaniach eksperymentalnych dotyczących skuteczności tego programu⁶⁶ zdolność do decentracji interpersonalnej badano w sposób pośredni, przyjmując, że jej przejawem jest zdolność do rozumienia sytuacji społecznych⁶⁷. W badaniach wykorzystano dwie „Historyjki do badania zdolności do uświadamiania sobie konsekwencji czynu”, będące zmodyfikowaną techniką opracowaną przez M. Deptułę⁶⁸. Zadaniem dzieci było wskazanie możliwych skutków negatywnych czynów w hipotetycznych sytuacjach, w których jedno dziecko działa na szkodę drugiego. Wypowiedzi dzieci oceniano, biorąc pod uwagę liczbę wymienionych skutków z perspektywy sprawcy czynu i ofiary, sumę skutków z obu perspektyw oraz zdolność do uwzględniania obu perspektyw jednocześnie.

Po udziale w zajęciach u dzieci z grupy eksperymentalnej, w porównaniu do dzieci grupy kontrolnej, istotnie wzrosła zdolność do dostrzegania konsekwencji negatywnych czynów z perspektywy ich sprawcy, sumy skutków z obu perspektyw oraz rozpatrywania sytuacji z obu punktów widzenia (sprawcy i ofiary) jednocześnie. Ocena trwałości zmian u dzieci z grup eksperymentalnych (wyniki odroczone) dokonana po 7–8 miesiącach od zakończenia oddziaływań pokazuje, że korzystne zmiany odnotowane w II pomiarze utrzymały się⁶⁹.

Uzyskane wyniki badań wskazują na możliwość rozwijania zdolności do decentracji interpersonalnej i na utrzymywanie się tej zmiany w czasie. Warto jednak podkreślić, że w odniesieniu do dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych konieczne jest podejmowanie kompleksowych działań, obejmujących nie tylko dzieci przejawiające zaburzone zachowania, ale także ich rodziców, wychowawcę i rówieśników z klasy szkolnej. Opracowany program mógłby być jednym z elementów takich wielowątkowych oddziaływań.

⁶⁶ Badano skuteczność pierwszej wersji programu obejmującego 20 scenariuszy zajęć. Po przeanalizowaniu informacji zwrotnych uzyskanych od pedagogów szkolnych, którzy prowadzili zajęcia z dziećmi, oraz uwzględnieniu własnych obserwacji ich przebiegu w trzech grupach, zmodyfikowano go, wydłużając czas realizacji do 32 spotkań.

⁶⁷ M. Deptuła, A. Misiuk, *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*, „Edukacja”, 2011, nr 2, s. 36.

⁶⁸ M. Deptuła, *Koncepcja diagnozy...*, s. 83–89.

⁶⁹ Szczegółowe wyniki badania skuteczności opracowanego programu w zakresie analizowanej zmiennej zostały opublikowane w innym opracowaniu autorki: M. Herzberg, op. cit., s. 86–88.

Bibliografia

- Asher S.R., Rose A.J., *Wspieranie społeczno-emocjonalnego przystosowania dziecka do środowiska rówieśniczego*, [w:] Salovey P., Sluyter D.J. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań 1999, s. 333–376.
- Badenes L.V., Estevan R.A.C., Bacete F.J.G., *Theory of mind and peer rejection at school*, „Social Development”, 2000, nr 9, 3, s. 271–283.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- Bierman K.L., *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*, New York, London 2004.
- Burack J.A., Flanagan T., Manly J.T., Peled T., Sutto H.M., Zygmuntowicz C., *Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents*, „Developmental Psychology”, 2006, Vol. 42, No. 2, s. 207–217.
- Cook J.L., Cook G., *Child development. Principles and perspectives*, Boston–New York–San Francisco–Mexico City–Montreal–Toronto–London–Madrid–Munich–Paris–Hong Kong–Singapore–Tokyo–Cape Town–Sydney 2010.
- Cywińska M., *Rozwiązywanie konfliktów wśród dzieci*, „Życie Szkoły”, 2009, nr 7, s. 5–12.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.
- Deptuła M., *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I–IV*, Bydgoszcz 1996.
- Deptuła M., *Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz 2006, s. 189–207.
- Deptuła M., *Piętno samotnego dzieciństwa. Przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników*, [w:] E. Jarosz (red.), *Chowanna. T. 1, Dzieciństwo – Witraż bolesny*, Katowice 2010, s. 95–105.
- Deptuła M., Misiuk A., *Rozumienie sytuacji społecznej przez dzieci w klasie I a ich umiejętność współpracy z rówieśnikami i popularność w grupie*, „Edukacja”, 2011, nr 2, s. 36–44.
- Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, Kraków 2008.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C., *ART. Program zastępowania agresji*, Warszawa 2004.
- Grochulska J., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.
- Herzberg M., *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*, Warszawa 2012.
- Hoffman M., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk 2006.
- John M., *Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę*, [w:] M. John (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, Wrocław 1987, s. 8–23.
- Kellner M., *Pod kontrolą. Program uczenia nastolatków metod radzenia sobie ze złością*, Kraków 2004.

- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne*, Gdańsk 2004.
- Kochańska G., *Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi. Przegląd badań*, „Psychologia Wychowawcza”, 1976, nr 2, s. 192–205.
- Kołodziejczyk A., Czerniewska E., Kołodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 4–6*, Starachowice 2004.
- Korzeniowski K., *O niektórych zastosowaniach teorii J. Piageta. Teoria decentracji interpersonalnej M. Feffera*, „Psychologia Wychowawcza”, 1980, nr 2, s. 178–188.
- Łukaszewski W., Doliński D., *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 2, Psychologia ogólna*, Gdańsk 2000, s. 441–468.
- Malinowska M., *Pomiar umiejętności decentracji interpersonalnej: Test Podejmowania Ról M. Feffera*, [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii. Metody badań psychologicznych, seria III, t. 4*, Warszawa 1985, s. 300–317.
- Mischel W., Desmet A.L., *Samoregulacja jako narzędzie w procesie rozwiązywania konfliktów*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 254–273.
- Mlicki P., *Decentracja interpersonalna jako przedmiot badań psychologicznych*, „Psychologia Wychowawcza”, 1987, nr 4, s. 403–414.
- Mlicki P., *Decentracja interpersonalna a relatywizacja międzygrupowa*, „Studia Psychologiczne”, 1992, nr 30, s. 5–19.
- Moskowitz G.B., *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego*, Gdańsk 2009.
- Musialska K., *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*, Kraków 2011.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Polkowska A., *Umiejętność decentracji interpersonalnej*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2–3, s. 108–118.
- Reykowski J., *Osobowość a prospołeczna percepcja*, [w:] K. Obuchowski, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1977, s. 135–156.
- Sakowska M., Sikora J., Żwirblińska A., *Obys cudze dzieci... wychowywał. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, Kielce 2003.
- Sandy S.V., Cochran K.M., *Rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów u dzieci. W okresie od wieku przedszkolnego po dorastanie*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005, s. 312–338.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007.
- Sikorski W., *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzuconych w klasie szkolnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 2000, nr 3, s. 8–13.
- Sikorski W., *Techniki terapii grupowej dzieci i młodzieży oparte na graniu ról*, [w:] I. Dąbrowska-Jabłońska (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków 2008, s. 13–47.

Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa 1985.

Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976.

Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000.

Urban B., *Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 2, s. 41–56.

Zabłocka M., *Przewycięzanie nieśmiałości u dzieci*, Warszawa 2008.