



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

---

Ewa MUSZYŃSKA\*

## Relacje rówieśnicze jako sfera działań wychowawcy klasy szkolnej

Peer relationships as an area of activity for a school  
class teacher

### Abstrakt

**Wprowadzenie.** Relacje z rówieśnikami odgrywają znaczącą rolę w rozwoju dzieci i młodzieży, czego świadectwem mogą być negatywne skutki ich nieprawidłowości. Ważnym miejscem kształtowania się tych relacji jest klasa szkolna.

**Cel.** Głównym celem tego artykułu jest opisanie działań wychowawcy klasy szkolnej, skierowanych na wspomaganie procesu kształtowania się prawidłowych relacji uczniów z ich rówieśnikami.

**Materiały i metody.** W przygotowaniu tekstu tego artykułu posłużono się analizą literatury przedmiotu.

**Wyniki.** Przedstawione w literaturze przedmiotu wyniki badań wskazują na to, że dla relacji uczniów z ich rówieśnikami ważne są czynniki motywujące do podjęcia interakcji z rówieśnikiem oraz czynniki ułatwiające jej utrzymanie. Wiedza na temat tych czynników i wzajemnych zależności między nimi posłużyła wskazaniu kierunków i zarazem celów omawianych działań wychowawcy oraz sposobów ich osiągnięcia.

**Wnioski.** Istnieje konieczność systemowego ujmowania procesu kształtowania się relacji rówieśniczych i zarazem systemowych działań wychowawcy, skierowanych na wspomaganie tego procesu.

---

\* e-mail: [ewamusz@amu.edu.pl](mailto:ewamusz@amu.edu.pl)

Zakład Podstaw Wychowania i Opieki, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska  
Department of Upbringing and Care Pedagogy, Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznan, Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznan, Poland  
ORCID: 0000-003-3262-7580

**Słowa kluczowe:** relacje rówieśnicze, interakcje, grupa nieformalna, dziecko odrzucone, dziecko izolowane.

### Abstract

**Introduction.** Peer relationships play a significant role in the development of children and adolescents, as evidenced by the negative effects of their irregularities. The school class is an important setting for shaping these relationships.

**Aim.** The main purpose of this article is to describe the activities of class teacher aimed at supporting the process of shaping proper relationships between their students.

**Materials and methods.** This article is based on a subject literature review.

**Results.** Research results presented in the relevant literature indicate that factors motivating school students to start interacting with their peers, and factors facilitating the maintaining of an interaction, are important for peer relationships. Knowledge about these factors and their interdependencies was used in the article to indicate the directions and the goals of activity for a teacher and the ways of achieving them.

**Conclusions.** There is a need for a systemic approach to the process of shaping peer relationships and, at the same time, systemic activities of a teacher aimed at supporting this process.

**Keywords:** peer relationships, interactions, informal group, rejected child, isolated child.

## Wprowadzenie

Trudno przecenić znaczenie, jakie dla funkcjonowania i rozwoju dzieci oraz młodzieży mają ich relacje z rówieśnikami<sup>1</sup>. Znaczącą rolę w kształtowaniu tychże może i powinna odgrywać szkoła. Pojęcie *relacje* jest w tym artykule rozumiane jako względnie trwałe rodzaje wzajemnego ustosunkowania się, czyli rodzaje związku<sup>2</sup>. Relacje kształtują się w wyniku interakcji, a więc jawnych zachowań przejawianych przez ludzi wobec siebie nawzajem (Schaffer, 2010).

Od dłuższego już czasu można odnotować wzrost zainteresowania badaczy kontekstem rozwoju<sup>3</sup>, jaki stanowią dla dziecka jego rówieśnicy. W publikacjach na ten temat odnajdujemy nie tylko opisy interakcji rówieśniczych, ale także wyjaśnienia roli, jaką spełniają w funkcjonowaniu i rozwoju dziecka. Zarówno jedno, jak i drugie zwykle odnoszą się do wszelkich kontaktów dziecka z rówieśnikami. Jak wykazują

<sup>1</sup> Badacze rozwoju określają rówieśników jako jednostki „społecznie równe lub, przynajmniej w danym momencie, operujące na podobnym poziomie behawioralnej złożoności (Schaffer, Kipp, 2015, s. 616).

<sup>2</sup> Relacje interpersonalne (a takimi są relacje rówieśnicze) można nazywać stosując pojęcie „stosunki międzyludzkie”. To pojęcie było często stosowane we wcześniejszych pracach i rozumiane jako „powtarzające się kontakty między ludźmi, umożliwiające wytworzenie się określonych postaw wzajemnych” (Z. Zaborowski, 1974, s. 15).

<sup>3</sup> Nawiązuję tutaj do teorii systemów ekologicznych Urie Bronfenbrennera (por. D.R. Schaffer, K. Kipp, 2012, s. 580-583).

liczne badania, już nawet dla małego dziecka inne dziecko jest nie tylko obiektem poznania, ale szybko staje się też osobą, z którą nawiązuje ono kontakt. Szczegółne miejsce wśród badań na ten temat zajmują te przeprowadzone przez Jeana Piageta i Lwa S. Wygotskiego. Podkreślają one ważną rolę, jaką w rozwoju poznawczym i społecznym dziecka odgrywają przebywanie wśród rówieśników i kontakty z nimi (por. Musatti, 1995; Tudge, Rogoff, 1995; Formann, Cazden, 1995). Interakcje z rówieśnikami są ważne także dla rozwoju emocjonalnego, jak również kompetencji językowych (za Musatti, 1995). Erik H. Erikson z kolei podnosi znaczenie, jakie rówieśnicy mają dla kształtowania się samooceny i poczucia własnej tożsamości dziecka, a zwłaszcza nastolatka. Autor ten twierdzi, że dla młodzieży we wczesnym okresie adolescencji społeczność rówieśników jest podstawowym czynnikiem jej rozwoju (za: Brzezińska, 2000).

Znacznie dalej w ukazywaniu roli, jaką w życiu i rozwoju dziecka mają rówieśnicy posuwa się Judith R. Harris (Harris, b.r.). Twierdzi ona, że tylko socjalizacja w gronie rówieśników może „zapewnić” dziecku dostosowanie się do warunków życia i umiejętności w nim funkcjonowanie. Na duży wpływ rówieśników na funkcjonowanie i rozwój dzieci, a przede wszystkim młodzieży, zwracają uwagę także doktorzy Gordon Neufeld i Gabor Mate (b.r.) W odróżnieniu jednak od J.R. Harris, autorzy ci przestrzegają przed możliwym negatywnym wpływem rówieśników, a nawet negują pozytywki płynące z kontaktów z nimi i określają je jako zagrożenie (Neufeld, Mate, b.r.).

Niezależnie od tego, jaki mamy stosunek do tych kontrowersyjnych twierdzeń, nie ulega wątpliwości, że dzieci wcześniej lub później zaczynają funkcjonować wśród rówieśników i nawiązują z nimi relacje. Trudno też zakwestionować fakt, że dla prawidłowego rozwoju dziecka ważne jest, aby te relacje były prawidłowe, a więc dobrze służyły jego rozwojowi. Nakłada to na jego opiekunów i wychowawców obowiązek wykorzystania wszystkich możliwości, aby takimi je uczynić. Tymczasem w publikacjach poświęconych funkcjonowaniu dzieci i młodzieży wśród rówieśników, opisy relacji rówieśniczych oraz funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej zajmują osobne, zwykle dość skromne miejsce. Wyjątkiem są publikacje dotyczące (występującego w relacjach rówieśniczych) zjawiska, jakim jest przemoc. Podobnie stosunkowo rzadko w psychologii rozwoju dziecka podejmowana jest kwestia roli, jaką pełnią w nim relacje rówieśnicze, w szczególności zaś pozycja, jaką zajmuje ono w grupie rówieśniczej i role społeczne, jakie w niej pełni<sup>4</sup>. Bardziej szczegółowo znaczenie relacji rówieśniczych podejmowane jest w kontekście skutków, do jakich prowadzą nieprawidłowości i zaburzenia tych relacji. Te negatywne skutki i coraz powszechniejsze ich występowanie w pełni uzasadniają podejmowanie prób przeciwdziałania

<sup>4</sup> W podręcznikach psychologii rozwoju odnajdujemy najczęściej jedynie ogólne wskazania na rolę, jaką pełni (szczególnie w okresie dorastania) przyjaźń i uczestnictwo w grupach.

im. Miejscem, w którym to przeciwdziałanie może i powinno być podejmowane, jest szkoła, w szczególności szkoła podstawowa.

Szkoła (a w niej – klasa szkolna) jest miejscem socjalizacji i zarazem bezpośrednich kontaktów z rówieśnikami dla niemal każdego dziecka<sup>5</sup>. Nie bez powodu środowisko szkolne jest uznawane za jeden z najbliższych kontekstów rozwoju (za: Schaffer, Kipp, 2012). To szczególnie ważne w sytuacji, gdy poza szkołą współczesne dziecko ma coraz mniej okazji do przebywania z rówieśnikami<sup>6</sup>, między innymi dlatego, że brakuje miejsc nieformalnych spotkań, jakim były do niedawna podwórka (Jull, Oien, 2012). W szkole dziecko spędza znaczącą część dnia. W przypadku uczniów młodszych klas szkoły podstawowej czas ich pobytu w szkole jest dłuższy, bowiem niektóre dzieci po lekcjach spędzają czas w świetlicy szkolnej.

Dziecko w szkole należy do grupy<sup>7</sup>, jaką stanowi klasa. W niej wchodzi w relacje z rówieśnikami, w toku których podejmuje różne role członkowskie i zajmuje określoną pozycję. Nie bez znaczenia jest też to, że porażki i sukcesy w zakresie relacji z rówieśnikami i pozycji w klasie są w szczególny sposób upubliczniane, bowiem z uwagi na liczebność klas, mają liczne grono „widzów”<sup>8</sup>. Dzięki przynależności do grupy rówieśniczej, jaką znajduje dziecko w klasie szkolnej, zaspokaja ono ważne dla jego dalszego rozwoju potrzeby społecznej akceptacji oraz znaczenia w oczach rówieśników, co jest ważnym źródłem poczucia osobistej wartości. Organizatorami życia szkolnego i jego uczestnikami są również dorośli; to oni, w ramach przypisanych im funkcji mogą (i powinni) sprawować pieczę także nad funkcjonowaniem uczniów i uczennic w grupie i zarazem nad relacjami rówieśniczymi. To zasadniczo odróżnia sytuację dziecka funkcjonującego wśród rówieśników w szkole od tej poza szkołą. W szkole, za sprawą stosownych działań jej pracowników – opiekunów i wychowawców dzieci – można bowiem kierować formowaniem się grupy i jej funkcjonowaniem, jak również sprawować pieczę nad relacjami rówieśniczymi. Szczególną rolę w tych działaniach mogą (i powinni) odgrywać wychowawcy klas. Takich możliwości nie mają rodzice, jakkolwiek bowiem we wczesnym dzieciństwie to oni decydują o możliwości przebywania dziecka z jego rówieśnikami („oddając” dziecko do żłobka, kierując je na zajęcia dodatkowe, czy zezwalając na kontakty dziecka z innymi dziećmi, np. na placu zabaw), ale nie mają już większego wpływu na przebieg tych

<sup>5</sup> Wyjątkiem są dzieci podlegające nauczaniu domowemu.

<sup>6</sup> Chodzi tu o przebywanie w realnym, a nie wirtualnym świecie.

<sup>7</sup> Przyjmujemy tu taką definicję, w której „Grupa społeczna, to dwie lub więcej osób, które: (1) komunikują się ze sobą i wzajemnie na siebie wpływają, szczególnie w bezpośrednich kontaktach „twarzą w twarz”; (2) mają poczucie przynależenia nawzajem do siebie (myślą o grupie „My”) oraz (3) mają wspólny cel.” (Wojciszke, 2003, s. 376).

<sup>8</sup> Na znaczenie tego „upublicznionego” charakteru funkcjonowania dziecka wśród rówieśników uwagę zwraca Judith Harris (b.r.).

kontaktów. Nie oznacza to jednak bynajmniej, że rodzice nie mogą wspierać szkoły w zakresie kształtowania relacji swoich dzieci z rówieśnikami. Ich konstruktywna rola może polegać zarówno na bezpośredniej pomocy dziecku w rozwijaniu jego relacji z rówieśnikami, jak też na współpracy z nauczycielem w tym względzie.

Dla kształtowania się relacji rówieśniczych szczególnie ważny jest młodszy i średni wiek szkolny, a więc etap szkoły podstawowej, bowiem w tym właśnie okresie życia dziecko zaczyna wchodzić w relacje (a nie tylko interakcje) z rówieśnikami i uczy się funkcjonowania w grupie. W tym wieku bardzo silna jest potrzeba życia w grupie i uczestniczenia w zbiorowych działaniach (Appelt, 2005).

W niniejszym artykule zamierzam omówić działania wychowawców klasy szkolnej skierowane na wspomaganie procesu kształtowania się prawidłowych relacji uczniów z ich rówieśnikami i zarazem zapobieganie nieprawidłowościom tych relacji. Działania te powinny opierać się na wiedzy wychowawcy na temat procesu kształtowania się relacji rówieśniczych i dynamiki grupy, jaką jest klasa szkolna, jak również wiedzy na temat zasad i metod działania wychowawczego, sprzyjającego kształtowaniu prawidłowych relacji między uczniami. W kolejnych częściach artykułu przedstawione zatem zostaną:

- procesy kształtowania się relacji rówieśniczych w grupie,
- działania wychowawcy klasy szkolnej w zakresie wpływu na relacje rówieśnicze i dynamikę grupy.

### **Procesy kształtowania się relacji rówieśniczych w grupie**

Klasa szkolna jest szczególną kategorią małej grupy społecznej. To stworzony przez szkołę zespół, w którym rozwiną się dopiero relacje rówieśnicze, a w ich wyniku ukształtuje się nieformalna struktura tej grupy. Struktura ta może być mniej lub bardziej zwarta, rozczłonkowana, mniej lub bardziej demokratyczna (kiedy pozycje uczniów są wyrównane) lub autokratyczna (kiedy jedni uczniowie dominują nad innymi). Nadto, w klasie może panować różna atmosfera towarzysząca współzyciu: przyjaźni i współpracy lub też niechęci i rywalizacji. Formalnym kierownikiem grupy jest wychowawca. Wychowawca może stać się także nieformalnym liderem grupy, jaką jest klasa szkolna. Pozycja lidera daje mu możliwość wywierania skutecznego wpływu na funkcjonowanie klasy, na uznawane w niej normy, a tym samym także na jej strukturę.

Opis procesu kształtowania się relacji rówieśniczych w klasie szkolnej rozpocząć trzeba od przyjęcia tezy, w myśl której podstawą tego procesu są interakcje/kontakty, jakie dziecko nawiązuje z rówieśnikami. Jedną z najbardziej znanych metod opisu (i zarazem rejestrowania) interakcji, a co za tym idzie relacji między człon-

kami małych grup jest metoda Roberta S. Balesa (por. Newcomb, Turner, Converse, 1965). Podstawowym kryterium podziału interakcji jest w tej metodzie obszar funkcjonowania jednostki, którego te interakcje dotyczą. Autor wymienia tu: obszar ekspresyjno-integracyjny i zarazem społeczno-emocjonalny, oraz instrumentalno-zadaniowy (Newcomb, Turner, Converse, 1965). W obrębie pierwszego wyodrębnia: reakcje pozytywne (takie jak: okazywanie solidarności, udzielanie pomocy, nagradzanie, podzielenie zdania innych, podporządkowywanie się) oraz negatywne (jak np. przejawianie niezgody, odmawianie pomocy, usuwanie się). W obrębie obszaru instrumentalno-zadaniowego wyróżnia pytania (np. prośbę o wskazówki, informację, powtórzenie, opinie lub ocenę) oraz próby odpowiadania na prośby (udzielanie wskazań, przekazywanie wiadomości, informowanie, powtarzanie, wyjaśnianie)<sup>9</sup>.

Analizując przedstawiane w metodzie R.S. Balesa różne kategorie interakcji, można zauważyć, że dla relacji rówieśniczych największe znaczenie mają te, które dotyczą obszaru ekspresyjno-integracyjnego i społeczno-emocjonalnego. To one w największym stopniu wpływają na rodzaj postaw między „stronami” interakcji, a więc rodzaj relacji. Te – będące podstawą dla powstawania relacji rówieśniczych – interakcje mogą mieć różny charakter.

Klasyfikacji charakteru interakcji z rówieśnikami warto dokonać mając na uwadze ich prawidłowość. Taki podział może bowiem posłużyć do klasyfikacji relacji społecznych. Można przyjąć, że prawidłowe interakcje to takie, w których obie „strony” przejawiają zachowania zgodne z normami funkcjonowania społecznego, a więc zachowania prospołeczne. Nieprawidłowe interakcje z kolei, to takie, w których jedna lub obie jej „strony” przejawiają zachowania aspołeczne (egoistyczne), bądź antyspołeczne (agresywne). Odpowiednio można mówić o prawidłowych relacjach rówieśniczych, a więc takich, w których na podłożu wzajemnego, pozytywnego ustosunkowania się (wzajemnych, pozytywnych postaw) obie „strony” relacji przejawiają wobec siebie zachowania prospołeczne. Relacje nieprawidłowe, to takie, w których przynajmniej jedna ze stron tych relacji przejawia wobec drugiej zachowania aspołeczne lub antyspołeczne<sup>10</sup>. Warto tu dodać, że szczególnym rodzajem relacji rówieśniczej jest przyjaźń, rozumiana jako „trwała relacja pomiędzy dwiema jednostkami, charakteryzująca się lojalnością, intymnością i wzajemnym, pozytywnym ustosunkowaniem emocjonalnym” (Vasta, Haith, Miller, s. 608)<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Wyżej wymieniono tylko przykładowe kategorie obserwowanych zachowań; pełny ich wykaz znajduje się w pracy Theodore’a M. Newcomba, Ralph’a H. Turnera, Philipa E. Converse’a (Newcomb, Turner, Converse, 1965).

<sup>10</sup> Taki, najprostszy podział relacji interpersonalnych proponuje Bogdan Wojciszke (Wojciszke, 2000).

<sup>11</sup> To definicja przyjaźni w relacjach dzieci w wieku szkolnym. W rozwoju przyjaźni można wyróżnić stadia (za: Turner, Helms, 326), samo rozumienie przyjaźni również jest odmienne w przypadku dzieci w różnym wieku. (Appelt, 2005).

Jako uzupełnienie opisu interakcji rówieśniczych dodać należy, że mogą mieć one różny zakres, dziecko (z różnych przyczyn) może unikać podejmowania interakcji – „stać z boku”. Ponieważ w klasie szkolnej nie jest możliwe całkowite unikanie wchodzenia w interakcje, możemy mówić o zawężaniu się zakresu interakcji z rówieśnikami, a – w następstwie takiego niedostatku interakcji – czasem nawet o braku relacji z nimi.

Przystępując do opisu procesu kształtowania się relacji rówieśniczych, w najbardziej ogólnym ujęciu tego procesu można stwierdzić, że relacja powstaje jako efekt powtarzających się interakcji (i zarazem kontaktów), w trakcie których „strony” relacji, „doświadczają” siebie nawzajem. W tym „doświadczaniu” ważną rolę odgrywa proces wzajemnego poznawania się<sup>12</sup>. Owo poznanie<sup>13</sup> i będący jego efektem „obraz” rówieśnika jest podstawą dla kształtowania się ważnego elementu ustosunkowania się, jakim jest stosunek emocjonalny, a ten z kolei wpływa na procesy motywacji i zachowania.

Przyjmując, że podstawą dla ukształtowania się przyjaznych relacji rówieśniczych są prawidłowe interakcje między rówieśnikami, pamiętajmy, że warunkami niezbędnymi dla rozwijania takich interakcji są: motywacja i umiejętność podejmowania interakcji. Badacze rozwoju człowieka (w szczególności rozwoju społecznego) wskazują, że podstawowym źródłem motywacji do podejmowania kontaktów i interakcji z rówieśnikami jest potrzeba tych kontaktów, szczególnie istotna w okresie dorastania, kiedy to wzrasta potrzeba bycia rozpoznawanym i akceptowanym, jak również życia w grupie i współdziałania (Turner, Helms, 1999; Appelt, 2005). Ta motywacja i idące w ślad za nią próby podjęcia interakcji, skierowane są na określone osoby, a czynnikami „wyboru” rówieśnika, z którym dziecko pragnie nawiązać interakcję są postrzegane jego cechy<sup>14</sup>. Jedną z ważniejszych jest podobieństwo rówieśnika/rówieśników. Może ono dotyczyć np. orientacji wobec szkoły czy ulubionego sposobu spędzania wolnego czasu (Vasta, Haith, Miller, 1995). U dzieci w wieku 6-12 lat to podobieństwo dotyczy także płci (Appelt, 2005).

Tym, co skłania dziecko do podjęcia interakcji są także cechy składające się na wizerunek rówieśnika popularnego, a więc lubianego przez innych. Z badań na ten temat (Vasta, Haith, Miller, 1995) wynika, że są to:

- atrakcyjność fizyczna,
- zdolności intelektualne i wyższy poziom osiągnięć szkolnych,
- prospołeczność,
- przyjacielski stosunek do innych,
- ekstrawersja.

<sup>12</sup> To „doświadczanie” obejmuje także wzmocnienia własnych zachowań.

<sup>13</sup> To poznanie uzależnione jest, oczywiście, od związanych z wiekiem, właściwości funkcjonowania poznawczego dziecka.

<sup>14</sup> Jak wskazałam wyżej, w procesie wchodzenia w interakcje i zarazem kształtowania się relacji z rówieśnikami ważną rolę odgrywają procesy wzajemnego poznawania się przez dzieci.

Podjęcie próby nawiązania interakcji jest uzależnione od jeszcze jednego, ważnego elementu poznania, jakim jest ocena przez dziecko możliwości osiągnięcia przezeń celu, jakim jest wejście w interakcję z rówieśnikiem, a ta w dużym stopniu zależy od samooceny. Warto tu dodać, że badania dotyczące wielkości (natężenia) motywacji, wykazały, że siła motywacji skierowanej na osiągnięcie określonego wyniku (celu) jest iloczynową funkcją użyteczności dla podmiotu tego wyniku oraz subiektywnego prawdopodobieństwa jego osiągnięcia. Oznacza to, że jeśli użyteczność bądź prawdopodobieństwo są równe zeru, to i motywacja jest równa zeru. To bardzo ważne ustalenie, bowiem wynika z niego, że dla podjęcia jakiegось aktywności ważna jest nie tylko siła potrzeby, ale i przekonanie dotyczące szansy osiągnięcia czegoś (Reykowski, 1975).

Jak już wskazano wyżej, dla skutecznego nawiązania kontaktu/interakcji z „wybranym” rówieśnikiem ważne są także umiejętności inicjowania interakcji z rówieśnikami<sup>15</sup>. Badania na ten temat pokazują, że dla inicjowania i utrzymywania interakcji z rówieśnikami istotne są: umiejętność efektywnego komunikowania się, dostarczanie wzmocnień, wykazywanie wrażliwości na cudze problemy. Nie bez znaczenia jest też umiejętność rozwiązywania konfliktów (Vasta, Haith, Miller, 1995). Posiadanie wymienionych cech ułatwia dziecku nawiązywanie kontaktów, bowiem jest ono postrzegane jako „atrakcyjny obiekt” przez swoich rówieśników, którzy pozytywnie reagują na próby nawiązania kontaktu i „wejścia w interakcję”. Jeśli natomiast dziecko tych cech nie posiada, a co więcej jest impulsywne, agresywne czy nieskłonne do współpracy, podejmowane przez nie próby nawiązania kontaktów zwykle kończą się porażką; dziecko jest izolowane lub odrzucane. Na odrzucenie szczególnie narażone jest dziecko „inne”, a więc różniące się pod względem jakiegось cechy od pozostałych. Różnica ta może dotyczyć właściwości/dyspozycji psychicznych, zachowania, wyglądu, w tym także sposobu ubierania się, pochodzenia, statusu majątkowego, kultury, wyznania, a nawet imienia. (Muszyńska, 2015). Czasem takie odrzucane dziecko, powodowane potrzebą akceptacji, próbuje naśladować jakiegось rówieśnika lub rówieśników, przejawiających niepożądane społecznie zachowania, np. agresję. Z kolei nieśmiałość lub/i brak umiejętności społecznych może skutecznie blokować motywację do nawiązywania kontaktów, wskutek czego dziecko znajdzie się poza obszarem interakcji i relacji rówieśniczych; będzie wykluczone.

Proces poznawania rówieśników z klasy (i zarazem ujawniania własnych cech) oraz idące w ślad za tym wzajemnym poznaniem interakcje, prowadzą nie tylko do kształtowania się relacji rówieśniczych; przyczyniają się one bowiem zarazem do formowania się grupy, czyli tworzenia jej struktury, układu ról i norm; są też ważne dla późniejszego funkcjonowania grupy<sup>16</sup>. W strukturze grupy ważna jest

<sup>15</sup> Te umiejętności składają się zarazem na wizerunek dziecka popularnego.

<sup>16</sup> Formowanie się grupy jest pierwszym etapem jej powstawania i zarazem funkcjonowania (Kozak, 2010)



pozycja zajmowana przez każdego z uczniów. Przejawem niewłaściwych relacji między rówieśnikami w grupie jest pozycja dziecka odrzucanego i izolowanego<sup>17</sup>, zwłaszcza zaś takiego, które staje się stałym obiektem zbiorowego demonstrowania przez członków klasy negatywnych uczuć, a więc prześladowania, nękania, zastraszania lub wyśmiewania. Mówimy wówczas o klasowym „koźle ofiarnym” (Hamer, 1994).

Nie bez znaczenia dla rodzaju relacji dziecka z rówieśnikami jest także przyjęta przez nie (lub przypisana mu) rola, jaką pełni w grupie. Rezygnując tu z przedstawienia rozległej problematyki ról społecznych, ich klasyfikacji, podejmowania i skutków, jakie ma dla grupy ich pełnienie przez członków<sup>18</sup>, poprzestanę na wskazaniu szczególnej kategorii ról, jaką są role indywidualne, tzw. przeszkadzające (Kozak, 2010). Należą do nich takie role, jak: agresora, niezgodnego, dominującego, poszukującego uznania, prowokującego (tamże). Ich pełnienie stwarza poważne ryzyko odrzucenia przez rówieśników.

Na koniec opisu procesu kształtowania się relacji rówieśniczych wspomnieć trzeba, że przedstawione wyżej cechy funkcjonowania (przede wszystkim funkcjonowania społecznego), ułatwiające lub utrudniające nawiązywanie przezeń interakcji, są tymi, z którymi dziecko „wchodzi do szkoły” / rozpoczyna naukę szkolną. Wiele spośród tych cech jest kształtowanych (i/bądź nadal kształtowanych) przez środowisko rodzinne.

Jak więc widzimy, interakcje rówieśnicze i proces kształtowania się relacji rówieśniczych tworzą złożony układ (system) powiązanych ze sobą wpływów różnych czynników. Orientacja wychowawcy w czynnikach i mechanizmach interakcji rówieśniczych oraz w procesie kształtowania się relacji rówieśniczych, jak również wiedza na temat ich przyczyn oraz skutków, otwiera przed nim możliwość zamierzonego wpływania na relacje rówieśnicze i kształtowania zdrowej struktury grupy. Z kolei brak kontroli nad interakcjami rówieśniczymi, a więc zachowaniami uczniów, może prowadzić do pojawienia się w relacjach rówieśniczych wrogości, przemocy, odrzucenia i izolacji oraz ich różnorodnych i zarazem niekorzystnych następstw.

<sup>17</sup> Dziecko odrzucane to takie „które w pomiarze socjometrycznym otrzymuje od swoich rówieśników nieliczne wybory pozytywne i liczne wybory negatywne. Dziecko takie zdaje się być nie lubiane przez grupę rówieśników” (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 620). Dziecko izolowane „w pomiarze socjometrycznym otrzymuje od swoich rówieśników nieliczne wybory pozytywne i negatywne. Dziecko takie zdaje się być ignorowane przez grupę rówieśniczą (Vasta, Haith, Miller, 1995, s. 620).

<sup>18</sup> Obszerne omówienie tych zagadnień znaleźć można m. in. w pracy pt. *Grupy* (Oyster, 2002)

## **Działania wychowawcy w zakresie wpływu na relacje rówieśnicze uczniów i dynamikę grupy**

Efektywność działań wychowawcy, skierowanych na kształtowanie prawidłowych relacji rówieśniczych w klasie szkolnej zależeć będzie od kilku ważnych warunków. Pierwszym z nich jest wyjście wychowawcy poza jedynie formalne kierowanie klasą. Powinien on dążyć do tego, aby stać się liderem klasy jako grupy nieformalnej, w którą za sprawą jego działalności powinna przeistaczać się klasa. Jest to problem przewyższania swoistej asymetrii w jego stosunkach z klasą. Wychowawca jako osoba dorosła musi pokonać społeczny dystans dzielący go od uczniów, między którymi zachodzą relacje symetryczne. W tym celu konieczne jest zastosowanie tzw. demokratycznego stylu kierowania zespołem klasowym. Aby skutecznie kształtować strukturę relacji społecznych w klasie, wychowawca musi także podjąć działania mające na celu organizowanie jej jako zespołu. Działania te powinny być skierowane na ogół uczniów w klasie (takim działaniem może być np. postawienie przed klasą jakiegoś zadania, zainicjowanie dyskusji itp.), bądź na konkretnego ucznia (takim działaniem może być np. wyrażenie oceny jakiegoś jego działania, zachęcenie go do wypowiedzi na jakiś temat, itp.). Niezależnie od tego zróżnicowania zarówno zachowania nauczyciela, jak i uczniów są upublicznione i są obiektem poznania dla uczestników interakcji. Oznacza to, że nauczyciel, swoim postępowaniem wobec ucznia, może wpływać na jego wizerunek w oczach pozostałych uczniów, wpływając zarazem na postawę wobec niego. Możliwość kreowania wizerunku ucznia przez nauczyciela zależy m.in. od autorytetu, jaki posiada w oczach uczniów, a ten – z kolei – od stylu kierowania klasą.

Oczywiście, działania wychowawcy będą zróżnicowane w zależności od tego, czy wychowawca podejmuje pracę z pierwszą klasą, a więc z uczniami, którzy nie tworzą jeszcze grupy nieformalnej, czy też z klasą, która jest już grupą nieformalną. W pierwszym przypadku wychowawca może być czynnym uczestnikiem powstawania grupy, jakim jest jej formowanie się (Kozak, 2010). Uczestnictwo nauczyciela w procesie formowania się grupy polega na tworzeniu okoliczności i zdarzeń niezbędnych dla nawiązywania przez uczniów prawidłowych interakcji, w których wyniku zespół klasowy kształtować się będzie jako zdrowa, bezpieczna dla wszystkich grupa społeczna, w której każdy uczeń czuje się akceptowany, doceniany i traktowany życzliwie.

Przechodząc do przedstawienia działań wychowawcy, skierowanych na wspomaganie procesu kształtowania się relacji rówieśniczych, stwierdzić należy, że jednym z ważnych warunków skuteczności tych działań jest trafna diagnoza stanu aktualnego. Trzeba dodać, że ta diagnoza<sup>19</sup>, powinna obejmować nie tylko opis, ale i wyjaśnienie jej przedmiotu. Niezależnie od tego, czy wychowawca podejmuje pracę z uczniami,

<sup>19</sup> Rozumiana tutaj jako końcowy efekt czynności diagnozowania (por. Muszyńska, 2001).

k którzy nie tworzą jeszcze grupy nieformalnej, czy też z klasą, która jest już taką grupą, podstawowym przedmiotem tej diagnozy powinien być opis i wyjaśnienie interakcji podejmowanych przez uczniów z ich rówieśnikami.

W przypadku, gdy klasa tworzy grupę nieformalną, diagnozowanie powinno prowadzić do ustalenia:

- jaka jest struktura klasy i atmosfera współżycia uczniów w niej,
- jacy uczniowie zajmują przywódcze pozycje w klasie, a jacy pozycje zagrożone wykluczeniem,
- jakie relacje zachodzą między poszczególnymi uczniami w klasie (przyjaźnie, konflikty, stosunki wrogości).

Jak już wspomniano wyżej, ważnym elementem diagnozy jest wyjaśnienie interakcji i relacji między uczniami w klasie, jak również wyjaśnienie pozycji zajmowanych przez uczniów w strukturze grupy i pełnionych przez nich ról. W przypadku stwierdzonych nieprawidłowości (interakcji, relacji, struktury grupy) wiedza ta pozwala bowiem wychowawcy dostosować działania do stwierdzonych przyczyn<sup>20</sup>. Dodać tu trzeba, że podejmując pracę z klasą i przystępując zarazem do czynności diagnozowania, wychowawca powinien być szczególnie wyczulony na obecność w klasie uczniów zagrożonych odrzuceniem, a więc na obecność „Innego”, co pozwoli mu na podejmowanie działań profilaktycznych.

W pozyskiwaniu informacji służących diagnozie interakcji i relacji rówieśniczych zastosowanie ma przede wszystkim obserwacja. Cennym uzupełnieniem obserwacji są także rozmowa i wywiad, bowiem metody te służą pozyskaniu informacji niedostępnych poznaniu bezpośredniemu, a więc tych, które są niezbędne dla wyjaśnienia zaobserwowanych interakcji i relacji. Z kolei dla badania grupy (i pozycji każdego z uczniów w grupie), obok obserwacji, zastosowanie ma socjometria<sup>21</sup>.

Trzeba tu z całą mocą podkreślić, że skuteczne działanie wychowawcy wymaga permanentnego diagnozowania interakcji i relacji zachodzących między dziećmi<sup>22</sup>. Takie diagnozowanie powinno zatem towarzyszyć wychowawcy w jego działaniach wspomagających proces kształtowania się relacji rówieśniczych i funkcjonowanie klasy.

<sup>20</sup> Dla trafnego wyjaśnienia ważne jest poznanie „perspektywy” ucznia, a więc np. znaczenia, jakie dla ucznia ma np. jego pozycja w grupie.

<sup>21</sup> Opis wymienionych metod diagnostycznych i zasad ich stosowania znajduje się w pracach: Marii Deptuły i Agnieszki Misiuk (2016), Andrzeja Janowskiego (2010).

<sup>22</sup> Permanentność różni omawianą tu czynność diagnozowania od tej, która jest realizowana np. przez pracowników poradni specjalistycznych, gdzie diagnoza poprzedza działania korekcyjne, terapeutyczne czy pomocowe.

Zajmę się teraz wyszczególnieniem głównych kierunków działania wychowawcy mającego na celu kształtowanie prawidłowych relacji rówieśniczych w prowadzonej przez niego klasie szkolnej. Ogólnie mówiąc, działania te powinny służyć tworzeniu demokratycznych stosunków między uczniami, a więc takich, w których pozycje społeczne uczniów są możliwie wyrównane, co oznacza brak uczniów wykluczonych czy odrzuconych, poddawanych jakimkolwiek formom prześladowania lub przemocy.

Poniżej przedstawiam najważniejsze kierunki<sup>23</sup> i zarazem cele działań wychowawcy oraz (podawane tytułem przykładu) sposoby ich osiągania:

- Podnoszenie atrakcyjności uczniów przez wskazywanie na: podobieństwa uczniów (por. Kozak, 2010; Oyster, 2002), stawianie zadań, dających możliwość ujawniania przez uczniów ich zdolności, „mocnych stron”.
- Podwyższanie osiągnięć szkolnych przez umiejętne, dostosowane do możliwości oraz potrzeb dziecka nauczanie, pomaganie mu w nauce szkolnej, a także przez inicjowanie tutoringów, a więc takiego rodzaju interakcji, w której jedno dziecko uczy inne (Twardowski, 2014)<sup>24</sup>.
- Kształtowanie pozytywnej samooceny uczniów. Cel ten wychowawca może osiągać przez stawianie odpowiednich do możliwości uczniów zadań, umożliwiających odniesienie im sukcesu, wskazywanie na ten sukces, a więc kształtowanie opinii dotyczącej uczniów.
- Kształtowanie umiejętności społecznych, w tym: motywacji do współdziałania<sup>25</sup> i umiejętności współdziałania, wrażliwości na cudze problemy, umiejętności efektywnego komunikowania się, umiejętności rozwiązywania konfliktów.

Wymienione wyżej umiejętności społeczne kształtować można m.in. przez współpracę z liderami klasy w celu zapewnienia uczniom słabszym pomocy, ochrony i bezpieczeństwa, a także organizowanie w klasie działań zespołowych, w trakcie których uczniowie słabsi są obejmowani ochroną i pomocą ze strony innych, a zarazem mogą wykazywać swoją przydatność i swoje możliwości.

Nie ma tu miejsca na przedstawienie ćwiczeń kształtujących przedstawione umiejętności społeczne; przykłady takich ćwiczeń i praktyczne wskazówki, dotyczące nabywania tych umiejętności znaleźć można m.in. w pracach: Marioli Chomczyńskiej-

<sup>23</sup> Wskazaniu tych kierunków służy przedstawiony wyżej opis czynników i mechanizmów kształtowania się relacji rówieśniczych.

<sup>24</sup> Tutoring sprzyja rozwojowi „obu stron” interakcji, a w przypadku, gdy jest wykorzystywany w interakcji dziecka pełnosprawnego z niepełnosprawnym, służy także procesom integracji (Twardowski, 2014).

<sup>25</sup> Przeszkodą w realizacji tego celu może być współcześnie często występująca presja rodziców na sukces dziecka. (Muszyńska, 2017).

-Miliszkiewicz i Doroty Pankowskiej (1995), Hanny Hamer (1999), Carol K. Oyster (2002) i Dawida W. Johnsona (1985)<sup>26</sup>.

Swoistym obszarem działań nauczyciela, skierowanych na wspomaganie procesu kształtowania prawidłowych relacji rówieśniczych, są te zachowania uczniów (i leżące u ich podstaw właściwości osobowości), które przyczyniają się do odrzucenia czy izolacji uczniów; mowa tu np. o zachowaniach ucznia z ADHD (Musialska, 2011). W takich przypadkach działania wychowawcy mogą być wspomagane przez profesjonalne działania terapeutyczne<sup>27</sup>.

Trzeba tu dodać, że opisane wyżej działania wychowawcy zachodzą w jego relacjach z grupą. Ważne są zatem kompetencje wychowawcy w zakresie wychowania w grupie i skutecznego kierowania grupą.

Wyżej przedstawiono działania nauczyciela, skierowane na wychowanie w zespole i poprzez zespół. Omawiając wychowawczą działalność nauczyciela, skierowaną na pomoc w nawiązywaniu (i utrzymywaniu) przez uczniów prawidłowych relacji z rówieśnikami, nie można pomijać wszystkich tych działań, które wychowawca realizuje w relacji z pojedynczym uczniem. Mowa tu przede wszystkim o pomocy nauczyciela – wychowawcy w rozwiązywaniu problemów indywidualnych uczniów. Te problemy mogą odnosić się bezpośrednio do relacji z rówieśnikami (np. uczeń może doświadczać przemocy), mogą też dotyczyć innych obszarów funkcjonowania ucznia (np. życia domowego, problemów w nauce), co pośrednio może wpływać na jego funkcjonowanie w relacjach z rówieśnikami, jak również w grupie. Potrzeba takiej indywidualnej pracy z uczniem wynika przede wszystkim z tego, że (ze zrozumiałych względów) „upublicznione” przedstawianie i rozwiązywanie problemów indywidualnych jest nie tylko nie do przyjęcia dla ucznia, ale i z wielu powodów niewskazane. Pomoc nauczyciela – wychowawcy w rozwiązywaniu problemów uczniów, realizowana w relacji z uczniem, to kolejny obszar działań wychowawcy, stanowiących cenne uzupełnienie przedstawionych wyżej działań z grupą. Opisy takich aktywności wzbogacone o praktyczne wskazówki dla nauczycieli, odnaleźć można m.in. w kilku artykułach zamieszczonych w książce *Nauczyciel wychowawca* (Hornby, Hall, Hall, 2005), a także w publikacji Ewy Muszyńskiej (2001).

Omawiane tu wspomaganie procesu kształtowania prawidłowych interakcji i relacji z rówieśnikami ma szczególne znaczenie w sytuacji znaczących przemian w sposobach komunikowania się uczniów. Już przed obecną pandemią powszechna stała się

<sup>26</sup> W pracy Dawida W. Johnsona (1985) czytelnik znajdzie ćwiczenia i cenne wskazówki, odnoszące się do bardziej szczegółowo ujmowanych umiejętności interpersonalnych, m.in. takich, jak: otwartość, rozwój i utrzymanie zaufania, werbalne i niewerbalne wyrażanie uczuć, konstruktywna konfrontacja, zwiększanie umiejętności porozumiewania się.

<sup>27</sup> Mowa tu o pomocy psychologów i pedagogów szkolnych, bądź pracujących w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

świadomość rodziców i wychowawców profesjonalnych, że część życia szkolnego toczy się w rzeczywistości wirtualnej i już wówczas przedmiotem niepokoju były zjawiska cyberprzemocy wśród uczniów (Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Wiele wskazuje na to, że konieczność zdalnego uczenia się uświadomiła dzieciom i młodzieży walory bezpośrednich kontaktów, co paradoksalnie przyczynić się może do zahamowania tendencji do porzucania kontaktów bezpośrednich na rzecz zdalnych. Nie zmienia to jednak przekonania, że wychowawca może (i powinien) uczestniczyć w życiu społecznym klasy, także wówczas, gdy toczy się ono w świecie wirtualnym (Muszyński, 2012). Takie uczestnictwo pomoże zapobiegać występowaniu cyberprzemocy, a nie tylko ją ograniczać.

### **Podsumowanie. Wnioski**

Wszystko, co wyżej napisano o procesie kształtowania się relacji rówieśniczych i roli nauczyciela w tym procesie i jego działaniach, prowadzi do kilku wniosków.

Pierwszy dotyczy konieczności systemowego podejścia do kwestii kształtowania się relacji rówieśniczych i funkcjonowania grupy, jaką jest klasa szkolna, a więc takiego, w którym:

- postrzegamy członków klasy jako osoby, które są zarazem członkami innych grup (przede wszystkim rodziny),
- w wyjaśnianiu interakcji i relacji stosujemy zasadę przyczynowości cyrkularnej,
- uznajemy zasadę ekwipotentjalności i zasadę ekwifinalności (Muszyńska, 2015).

Takie systemowe ujęcie prowadzi do wniosku drugiego, odnoszącego się do znaczącej roli wychowania rodzicielskiego dla kształtowania się prawidłowych relacji dziecka z jego rówieśnikami i zarazem potrzebie/konieczności współpracy szkoły z rodzicami<sup>28</sup>.

Opis warunków sprzyjających skutecznym wpływom nauczyciela na relacje rówieśnicze prowadzi też do wniosku, że działalność nauczyciela, zmierzająca do ukształtowania warunków sprzyjających rozwojowi dziecka i jego dobremu samopoczuciu, powinna stanowić integralną część organizacji pracy szkoły<sup>29</sup> i być realizo-

<sup>28</sup> Niestety, nie ma tu miejsca, aby przedstawić choćby tylko najważniejsze zasady tej współpracy. Pozostaje tu wskazać przydatne i dostępne w j. polskim publikacje. Są nimi np. artykuły: „*Pomoc i doradzanie rodzicom*” (Hornby, 2005) „*Wspieranie rodziców i rodziny*” (Chadwick, 2005).

<sup>29</sup> O znaczeniu działań szkoły w zapobieganiu przemocy wśród rówieśników pisze Katarzyna Sawicka (2008).

wana we współpracy z pedagogiem, psychologiem szkolnym, innymi nauczycielami, a także specjalistami w zakresie terapii.

Warto też na koniec, wskazać potrzebę poszerzania wiedzy dotyczącej przedstawianych w tym artykule działań. Przejawem jej niedostatku jest znikoma liczba publikacji na omawiany tu temat. Niedostatek, o którym mowa dotyczy także kształcenia nauczycieli. Można upewnić się w tym, analizując obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli<sup>30</sup>, że efekty kształcenia dotyczące wiedzy i umiejętności, odnoszących się do pracy z grupą i kształtowania relacji rówieśniczych, są w nich nieobecne.

### Bibliografia

- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny: jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 259-301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A. (2000). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Chadwick, M. (2005). Wspieranie rodziców i rodziny. W: G. Hornby, E. Hall, C. Hall (red.), *Nauczyciel wychowawca* (ss. 129-149). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chomczyńska-Miliszkiwicz, M., Pankowska, D. (1995). *Polubić szkołę: Ćwiczenia do pracy wychowawczej*. Warszawa: WSiP.
- Deptuła, M., Misiuk, A. (2016). *Diagnostowanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przed-szkolnym i młodszym wieku szkolnym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Forman, E.A., Cazden, C.B. (1995). Myśl Wygotskiego a edukacja: wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss. 147-179). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Hamer, H. (1994). *Demon Nietolerancji*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hamer, H. (1999). *Rozwój umiejętności społecznych: jak skuteczniej dyskutować i współpracować*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
- Harris, J. R. (1998). *Geny czy wychowanie?* Warszawa: Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.
- Hornby, G. (2005). Pomoc i doradzenie rodzicom. W: G. Hornby, E. Hall, C. Hall (red.), *Nauczyciel wychowawca* (ss. 205-222). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hornby, G., Hall, E., Hall, C. (2005) (red.). *Nauczyciel wychowawca*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Janowski, A. (2010). *Poznanie uczniów: Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Johnson, D.W. (1985). *Umiejętności interpersonalne i samorealizacja*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Studium Pomocy Psychologicznej.
- Juul, J., Oien, M. (2012). *Przestrzeń dla rodziny*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MIND.
- Kowalski, R.M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kozak, A. *Proces grupowy* (2010). Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

<sup>30</sup> Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. (poz. 1450) Dziennik Ustaw RP z dnia 2 sierpnia 2019 r.

- Musatti, T. (1995). Wczesne relacje rówieśnicze według Piageta i Wygotskiego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss. 107-146). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Musialska, K. (2010). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Muszyńska, E. (2001). Diagnostyka i pomoc w rozwiązywaniu indywidualnych problemów uczniów. W: J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły* (ss. 326-346). Poznań: Wydawnictwo „Bonami”.
- Muszyńska, E. (2015). „Inny” w klasie szkolnej. *Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej*, 9, 9-27.
- Muszyńska, E. (2017). Nowe zagrożenia dzieciństwa. W: A. Olubiński, D. Zaworska-Nikoniuk (red.), *Zagrożenia w rozwoju dzieci i młodzieży. Tom 1: Wyzwania i szanse edukacyjne* (ss. 19-31). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Muszyński, H. (2012). Nauczyciel w świecie medialnym. *Neodidagmata*, 33/34, 39-47. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Neufeld, G., Mate, G. (2016). *Dlaczego rodzice powinni być ważniejsi od kolegów*. Łódź: Galaktyka.
- Newcomb, TH. M., Turner, R. H., Converse, PH. E. (1965). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oyster, C. K. (2002). *Grupy*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Reykowski, J. (1975). Emocje i motywacja. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (ss. 566-627). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. (poz. 1450)*  
Dziennik Ustaw RP z dnia 2 sierpnia 2019 r.
- Sawicka, K. (2018). Zapobieganie przemocy rówieśniczej w szkole. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole: Diagnostyka i profilaktyka* (ss. 80-96). Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Schaffer, H. R. (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer H. R. (2010). *Psychologia rozwojowa: Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schaffer, D. R., Kipp, K. (2012). *Psychologia rozwoju: Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Tudge, J., Rogoff, B. (1995). Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (ss. 180-213). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Turner, J. S., Helms, D. B. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Twardowski, A. (2014). Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoringu w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. *Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej*, 5, 17-39.
- Wojciszke, B. (2000). Relacje interpersonalne. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki: Tom 3, jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej* (ss. 147-186). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojciszke, B. (2003). *Człowiek wśród ludzi: Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Zaborowski, Z. (1974). *Stosunki międzyludzkie a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.