



„Wychowanie w Rodzinie” t. XIX (3/2018)

nadesłany: 29.11.2018 r. – przyjęty: 19.01.2019 r.

Agnieszka JĘDRZEJOWSKA*

Tutoring rówieśniczy szansą na rozwijanie empatii u dzieci w grupach integracyjnych

Peer tutoring as an opportunity to develop empathy in children in integration groups

Streszczenie

Cel badań: Tekst przedstawia wartość rówieśniczych grup integracyjnych dla kształtowania empatii u dzieci w wieku przedszkolnym, zarówno tych w normie rozwojowej, jak i tych z zaburzeniami w rozwoju. Zagadnienie tutoringów rówieśniczych omówione będzie na przykładzie grupy, w której obserwowano dzieci z zespołem Downa. Współpraca między rodzicami dzieci z tym zaburzeniem a władzami miasta Wrocławia zaowocowała w 2009 r. utworzeniem oddziałów integracyjnych z homogeniczną niepełnosprawnością. W grupach integracyjnych nadal powszechnie dominuje praktyka łączenia dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Celem artykułu jest wskazanie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak ważny dla kształtowania empatii u dzieci jest tutoring rówieśniczy.

Metoda: Obserwacja uczestnicząca.

Wyniki i wnioski: Tutoring rówieśniczy zapewnia poczucie bezpieczeństwa, które przede wszystkim zależy od więzi między dziećmi w tym samym wieku. To nauczyciel w głównej mierze jest odpowiedzialny za organizację sytuacji sprzyja-

* e-mail: agnieszka.jedrzejowska@uwr.edu.pl

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska. ORCID: 0000-0002-8709-047X

jących rozwijaniu wrażliwości na potrzeby rówieśników, którzy w różnych obszarach swego rozwoju mogą potrzebować pomocy. Jednocześnie taki nauczyciel powinien pamiętać, że nikt z ludzi nie jest samowystarczalny i że każdy ma pewne braki w wiedzy lub umiejętnościach – dlatego wymaga wsparcia drugiego człowieka. Rozważania prowadzą do konkluzji, że tutoring rówieśniczy zaspakaja wiele potrzeb rozwojowych dziecka, w tym fundamentalną potrzebę bezpieczeństwa.

Słowa kluczowe: tutoring rówieśniczy, grupa rówieśnicza, empatia

Abstract

The text presents the phenomenon of peer tutoring in integration groups. This issue will be discussed on the example of groups attended by children with Down syndrome. Cooperation between parents of children with this disorder and the government city of the city of Wrocław, resulted in the creation of integration departments with homogeneous disability in 2009. Commonly, various disabilities still prevail in integration groups.

The aim: The purpose of the article is to answer the question: why is peer tutoring so important for the development of children?

Method: Participatory observation.

Results: Peer tutoring provides a sense of security that mainly depends on the relationship between peers. Teachers are mainly responsible for organizing situations conducive to developing sensitivity to the needs of a peer, children who may need help in various areas of their development. At the same time, such a teacher should pay attention that none of people is self-sufficient and that everyone has some gaps in knowledge or skills that require the support of another person. The considerations lead to the conclusion that peer tutoring meets many of the child's development needs, including the fundamental need for security.

Keywords: peer tutoring, peer group, empathy

*Człowiek nie może żyć samotnie bez powiązania z innymi [...].
Niezbędne jest dla niego powiązanie z innymi, bycie jednym
z nich, bycie częścią grupy. Całkowita izolacja jest nie do
zniesienia i nie do pogodzenia ze zdrowiem psychicznym.*

E. Fromm

Z obserwacji dzieci w grupach przedszkolnych¹ można wnioskować, że poziom społecznego funkcjonowania dzieci jest różny. U jednych rozwój spo-

¹ Obserwacja własna grup integracyjnych podczas pracy zawodowej jako pedagog specjalny w przedszkolu integracyjnym.

łeczny jest adekwatny do wieku metrykalnego, a drugie z trudem realizują zadania rozwojowe i niewłaściwie wchodzą w relacje z rówieśnikami. Niektóre dzieci nie są nawet w stanie przebywać w grupie rówieśniczej – przejawiają wtedy zachowania agresywne bądź autoagresywne². Czasem ich postawa ujawnia wycofanie, nieśmiałość, zahamowania psychoruchowe czy stany depresyjne.

Trudności z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej mają nie tylko dzieci z niepełnosprawnością. Napotykają na nie również ci, którzy pierwszy raz znaleźli się w przedszkolu lub wrócili do niego po dłuższej nieobecności, na przykład wskutek choroby, dzieci nadpobudliwe lub zahamowane psychoruchowo, agresywne, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ważne jest zatem prowadzenie w przedszkolach zajęć integracyjnych i rozwijających umiejętności społeczne³. „Bliskość buduje się tam, gdzie ja wykonuję jakiś konkretny ruch w stronę drugiego”⁴.

Prawdą natomiast jest to – jak sugeruje wielu wyznawców etyki humanistycznej – że zgodnie ze swą ludzką naturą człowiek odnajduje swe spełnienie i szczęście tylko w powiązaniu i solidarnych związkach z innymi ludźmi. Miłość bliźniego nie jest zjawiskiem wykraczającym poza człowieka, jest mu wrodzona i zeń promieniuje. Miłość nie jest wyższą siłą, która zstępuje na człowieka, ani narzuconym mu obowiązkiem. W niej tkwi jego własna siła, poprzez którą wiąże się on ze światem i czyni go prawdziwie swoim⁵.

Ujawnia się tutaj ważna rola nauczyciela jako kreatora sytuacji rozwijających empatię u dzieci, tak by mogły one podejmować konkretne gesty życzliwości względem rówieśnika.

² B. Tylewska-Nowak, *Wiek przedszkolny – pomiędzy wyobcowaniem a grupą rówieśniczą*, [w:] H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo (red.), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, Difin, Warszawa 2011, s. 69.

³ Tamże.

⁴ W. Jędrzejewski, *10 kroków ku bliskości*, Fides, Kraków 2018, s. 24.

⁵ E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa – Wrocław 1994, s. 19–20.

Rówieśnicy – szansa na rozwój Posiadających empatię i Potrzebujących empatii

Szansę do rozwoju i szczęśliwego funkcjonowania dzieci oraz rodzin stanowią rówieśnicy. Grupa rówieśnicza, obok najbliższej spokrewnionych osób, staje się dla dziecka emocjonalnym wsparciem oraz źródłem wartości i wzorców. Poprzez wchodzenie w interakcje z rówieśnikami dzieci rozwijają swoje umiejętności interpersonalne.

Rozwój kompetencji społecznych można określić jako rozumienie sytuacji społecznych, zdobywanie wiedzy o ludziach i zjawiskach, umiejętność wnioskowania społecznego oraz trening nowych zachowań i ról. W grupie rówieśniczej dziecko przyswaja normy funkcjonowania w społeczeństwie w zakresie komunikacji, doświadcza przyjaźni oraz nabywa umiejętność podporządkowywania się innym i kierowania nimi. Relacje z rówieśnikami umożliwiają dziecku trenowanie altruizmu oraz wyrażanie niezadowolenia w sposób akceptowany społecznie. Młody człowiek uczy się, czym jest oddanie, lojalność i odpowiedzialność za drugą osobę. Dzieli on z przyjaciółmi wszystkie swoje emocje – od radości do smutku⁶.

W relacjach szczególnie kształtuje się empatia, która rozwija się już od samego początku życia dziecka, kiedy to mimowolnie reaguje ono płaczem na płacz drugiego niemowlęcia. W okresie późnego dzieciństwa dziecko zaczyna łączyć własne reakcje afektywne z uczuciami innych. Według Martina L. Hoffmana między szóstym a siódmym rokiem życia dzieci odczuwają już empatię, chociaż nie zdają sobie sprawy z tego, że ich cierpienie zostało spowodowane sytuacją innej osoby⁷. Z czasem dziecko zauważa, że ludzie różnie reagują na niektóre sytuacje. Zaczyna wyciągać wnioski co do ich oceny na podstawie własnych doświadczeń życiowych. Spostrzega również, że nie każdy człowiek, który – jak mogłoby się wydawać – potrzebuje pomocy, chce ją otrzymać. Jak pisze Jerzy Mellibruda, ludzie często nie przyjmują pomocy głównie dlatego, żeby nie okazać się gorsi we własnych

⁶ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 1, PWN, Warszawa 2002, s. 147–148.

⁷ M. L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006, s. 95.

lub cudzych oczach⁸. Dla dziecka to, że druga osoba odmawia jego wsparcia, bywa bardzo rozczarowujące. Musi jednak nauczyć się, że pomoc udzielona komuś bez jego wyraźnej prośby często będzie się spotykała z odrzuceniem.

Celem oddziaływań wychowawczych realizowanych w grupie integracyjnej jest nawiązanie takich relacji, w których dzieci pełnosprawne inicjują kontakty z dziećmi z niepełnosprawnościami, obdarzają je pozytywnymi emocjami, traktują partnersko. Podobnych reakcji oczekuje się od dzieci z zaburzeniami. Proces integracji powinien przebiegać dwutorowo: budowaniu i wzmacnianiu pozytywnego stosunku dzieci pełnosprawnych do dzieci z trudnościami rozwojowymi powinny towarzyszyć oddziaływania wzmacniające poczucie własnej wartości u dziecka z niepełnosprawnością, jego motywację, umiejętność nawiązywania kontaktów z pełnosprawnymi dziećmi (w tym umiejętność prośenia o pomoc)⁹.

W dobrych relacjach, warunkujących rozwój obu stron, partnerzy/przyjaciele – po pierwsze – są dla siebie dostępni (żaden z nich nie obawia się spotkania, odrzucenia, oceny, ośmieszenia, pouczenia, bo ma zagwarantowaną bezwzględną akceptację). Po drugie – dzielą się swymi myślami, przeżyciami, doświadczeniami; potrafią przeproszać za błędy, prosić o pomoc i są wdzięczni, jeśli sami ją otrzymują. Trzecim warunkiem istnienia relacji jest bezpieczeństwo wynikające z reakcji partnera/przyjaciela na to, czym chce się podzielić przyjaciel, lub wrażliwość na to, co dzieje się z partnerem/przyjacielem w relacji i reagowanie na jego stan – na to, co aktualnie się z nim dzieje, nawet jeśli on sam do nie przychodzi (a nawet szczególnie wtedy, kiedy nie przychodzi), by się dzielić.

Grupa rówieśnicza w życiu człowieka

Słownik socjologii i nauk społecznych podaje, że

grupa rówieśnicza (*peer group*) to grupa osób, które mają pewne wspólne cechy, takie jak wiek, przynależność etniczną lub zawód, i które po-

⁸ J. Mellibruda, *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2003, s. 239.

⁹ A. Maciarz, *Cel i istota społecznej integracji*, [w:] A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999, s. 14.

strzegają siebie i są postrzegane przez innych jako odrębna zbiorowość społeczna. Grupa rówieśnicza ma wspólną własną kulturę, symbole, sankcje i rytuały. Każdy nowy członek musi je poznać i przyjąć w procesie socjalizacji, ci zaś, którzy nie dostosują się do norm grupy, mogą być z niej wykluczeni¹⁰.

Charles H. Cooley grupę rówieśniczą definiuje jako grupę pierwotną:

Przez grupy pierwotne rozumiem grupy charakteryzujące się współpracą i bezpośrednim kontaktem twarzą w twarz. Są one pierwotne pod wieloma względami, przede wszystkim jednak ze względu na swą fundamentalną rolę w kształtowaniu społecznej natury i ideałów jednostki. Psychiczny rezultat bezpośredniego kontaktu stanowi tego rodzaju zespolenie się indywidualności w jedną całość, że wspólne życie i wspólne cele grupy, w pewnym przynajmniej zakresie, stają się treścią jaźni indywidualnej. W najprostszy chyba sposób można określić tę całość za pomocą zaimka „my”; zakłada on stopień sympatii oraz wzajemnej identyfikacji, którego naturalnym wyrazem staje się wyrażenie „my”. Człowiek żyje w poczuciu łączności z całością i to uczucie wyznacza głównie jego dążenia¹¹.

Grupy rówieśnicze stanowią naturalną formę życia dzieci i młodzieży, wyrażają ich dążenia do samodzielności i działania. Są to grupy samorzutne, które powstają w rezultacie spontanicznej aktywności zabawowej oraz samodzielnego rozwijania celów i dążeń¹².

Włączenie rówieśników w proces wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością jest możliwe, ponieważ pełnosprawne dzieci w wieku przedszkolnym są zdolne do nawiązania współpracy z rówieśnikiem, którego wcześniej nie znały. Dzieci potrafią dostosować swoje działania do działań partnera i nauczyć go nowych umiejętności. Badania Andrzeja Twardowskiego nad dialogową kompetencją komunikacyjną dzieci przedszkolnych o prawidłowym rozwoju wykazały, że już czterolatki stosują roz-

¹⁰ Grupa rówieśnicza, [w:] M. Tabin (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2004, s. 110.

¹¹ T. Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 85.

¹² E. Gaweł-Luty, *Pedagogika społeczna*, Pedagogium – Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2004, s. 105.

budowane strategie ułatwiający mniej kompetentnemu partnerowi udział w rozmowie. Przykładowo, zadają pytania zawierające informacje niezbędne do udzielenia odpowiedzi, sugerują gotowe odpowiedzi i proszą o ich powtórzenie albo stosują dodatkowe instrukcje uzupełnione o komunikację niewerbalną. Dzieci pełnosprawne już w wieku przedszkolnym potrafią dostosować swoje zachowania i mowę do poznawczych oraz językowych możliwości niepełnosprawnych intelektualnie rówieśników, na przykład upraszczają zasady zabawy i starają się, aby jej przebieg był bardziej uporządkowany i czytelny dla partnera. Mówiąc do rówieśnika z niepełnosprawnością, używają wypowiedzi krótszych, mniej złożonych gramatycznie i składających się ze słów mających konkretne znaczenie. Starają się wyraźnie artykułować słowa i częściej powtarzają niektóre wypowiedzi¹³.

W relacji dziecko – dorosły (nauczyciel, rodzic) często występuje asymetria polegająca na tym, że dorosły prezentuje wysoki poziom wymagań odnośnie do zachowań dziecka i preferuje dyrektywny styl porozumiewania się – używa wielu pytań, próśb, poleceń i zakazów. Z kolei w relacji dziecko – dziecko często występuje symetria: obaj partnerzy są jednakowo zaangażowani oraz współdziałają. Interakcję dziecko – dziecko cechuje wspólnota interesów, a partnerzy pozostają w relacji jak równy z równym. W stosunkach między dzieckiem z niepełnosprawnością a pełnosprawnym rówieśnikiem można zauważyć wzajemność wpływów. Obaj partnerzy decydują o tym, czy relacja zostanie zapoczątkowana i jak będzie przebiegać. Zwykle interakcja przebiega prawidłowo tylko dlatego, że pełnosprawne dziecko potrafi zrozumieć niejasne wypowiedzi kolegi z niepełnosprawnością i trafnie identyfikuje zawarte w nich intencje¹⁴.

Interakcje z rówieśnikami wspierają rozwój umysłowy. Jak wykazał[a] C[atherine] R. Cooper, już sama obecność rówieśników wpływa mobilizująco na aktywność poznawczą dzieci w wieku przedszkolnym. W obecności kolegów dzieci rozwiązują zadania lepiej i szybciej, niż wówczas, kiedy muszą je rozwiązywać w samotności. Kontakty z rówie-

¹³ A. Twardowski, *Rola pełnosprawnych rówieśników w procesie wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] W. Dykcik, A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2004, s. 85.

¹⁴ Tamże, s. 84.

śnikami stymulują również rozwój emocjonalny. W nich dziecko uczy się wyrażać emocje w sposób społecznie akceptowany, rozpoznawać stany emocjonalne partnerów, a także kształtuje zdolności do empatii i samokontroli emocjonalnej¹⁵.

Izolowane dziecko jest zagrożone zaburzeniami w rozwoju społecznym. Odpowiedni poziom uspołecznienia to warunek budowania właściwych interakcji, współżycia i współdziałania z innymi, a także osiągania możliwości rozwojowych i satysfakcji życiowej. Zdaniem Henryka Cudaka uspołecznienie jest „cechą i aspektem funkcjonowania”¹⁶.

Twardowski wyróżnia dwa typy dziecięcych interakcji o charakterze nauczającym: „uczenie przez rówieśnika” (*peer tutoring*) oraz „uczenie się z rówieśnikiem” (*cooperative learning*). Pierwszy daje się obserwować, gdy jedna osoba (tutor) pomaga drugiej (nowicjuszowi) opanować określone wiadomości i umiejętności, daje mu wskazówki, instrukcje albo bezpośrednio kieruje jego czynnościami. Ta relacja ma charakter asymetryczny (tutor przewyższa dziecko zasobem posiadanej wiedzy)¹⁷. Uzasadnienie dla tego typu nauczania zawiera się w koncepcji Lwa Wygotskiego. Jego zdaniem rozwój dziecka może dokonywać się w relacjach z tymi, którzy wiedzą więcej o kulturowo akceptowanych praktykach działania i narzędziach (za najważniejszy uważa język). Wszystkie umiejętności i wiedza są zdobywane w doświadczeniu społecznym, a potem internalizowane, by w końcu ulec dekontekstualizacji.

Każda funkcja w procesie rozwoju dziecka pojawia się dwukrotnie albo, innymi słowy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się ona w planie społecznym, a później psychologicznym¹⁸.

Jak zauważa Jerome S. Bruner, rzeczywistość zanim stanie się naszą, wcześniej jest czyjaś. Bez pośrednictwa, współpracy oraz pomocy dorosłych i bardziej kompetentnych rówieśników dziecko nie byłoby w stanie rozwinąć swych procesów psychicznych.

¹⁵ Tamże, s. 83.

¹⁶ H. Cudak, *Funkcjonowanie dzieci...*, dz. cyt., s. 132.

¹⁷ A. Twardowski, *Rola pełnosprawnych rówieśników...*, dz. cyt., s. 84–85.

¹⁸ L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 544.

Z kolei „uczenie się z rówieśnikiem” opisuje relację o charakterze symetrycznym, ponieważ w tym przypadku partnerzy posiadają podobny zasób wiedzy i umiejętności. Zasób ten jest jednak niewystarczający, aby każdy z nich mógł samodzielnie zrealizować wyzwanie. Tylko współpraca – przez wymianę posiadanych informacji, wzajemne wyjaśnienia, dyskusje, zadawanie pytań – warunkuje rozwiązanie zadania. Ten typ interakcji znajduje uzasadnienie w teorii Jeana Piageta, który stwierdził, że kontakty rówieśnicze w okresie przedoperacyjnym stymulują przezwyciężanie egocentryzmu, ponieważ wymagają, aby dzieci porównywały swe perspektywy poznawcze. Dziecko jest zmuszone do decentracji, gdyż musi skoordynować swój punkt widzenia z perspektywą poznawczą partnerów. Wtedy dochodzi do przestrukturowania dotychczasowej reprezentacji u dziecka. W konsekwencji uzyskuje ono nową wiedzę – taką, której nie uzyskałoby w trakcie działań wykonywanych samotnie¹⁹.

Zakończenie

Wszyscy jesteśmy spragnieni kontaktu z drugim człowiekiem. Wszyscy chcemy spotykać na swojej drodze dobrych, wrażliwych i zdolnych do miłości bliźnich. Pragniemy być zrozumiani i chcemy, aby nasze potrzeby zostały dostrzeżone i zaspokojone²⁰.

Dziecko, kiedy nawiązuje więzi z innymi dziećmi, uczestniczy w zabawach grupowych i wspólnych zajęciach, przygotowuje występy czy prace plastyczne – uczy się szacunku do własnej i cudzej pracy w grupie oraz negocjacji. Stopniowo przechodzi od egocentryzmu dziecięcego do działań wymagających wysiłku, niewygody i rezygnacji ze swoich potrzeb na rzecz dobra ogółu. Niezależnie od tego, czy jest to dziecko w tak zwanej normie intelektualnej, czy dziecko z niepełnosprawnością, wiek przedszkolny to okres przechodzenia od wyobcowania do uczestnictwa w grupie rówieśniczej. Jest to czas kształtowania się osobowości i kreatywności, czas budo-

¹⁹ A. Twardowski, *Rola pełnosprawnych rówieśników...*, dz. cyt., s. 84–85.

²⁰ J. Kielin (red.), *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, GWP, Gdańsk 1999, s. 13.

wania wiary we własne siły, czas poznawania i wypróbowywania swoich możliwości, wreszcie czas poznania siebie jako członka społeczeństwa. Każde dziecko, także to z niepełnosprawnością, powinno mieć szansę kontaktu z rówieśnikami w grupie. W relacjach z rówieśnikami – a nie z dorosłymi – dziecko uczy się nawiązywać kontakty społeczne, współpracować, zgłaszać pomysły, bronić własnych interesów, negocjować, dochodzić do kompromisów, pełnić rolę przywódcy i podporządkowywać się kierownictwu innych.

Bibliografia

- Cudak H., *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, PWN, Warszawa – Wrocław 1994.
- Gaweł-Luty E., *Pedagogika społeczna*, Pedagogium – Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2004.
- Hoffman M. L., *Empatia i rozwój moralny*, GWP, Gdańsk 2006.
- Jędrzejewski W., *10 kroków ku bliskości*, Fides, Kraków 2018.
- Kielin J. (red.), *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, GWP, Gdańsk 1999.
- Maciarz A., *Cel i istota społecznej integracji*, [w:] A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.
- Mellibruda J., *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2003.
- Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 1, PWN, Warszawa 2002.
- Tabin M. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, PWN, Warszawa 2004.
- Twardowski A., *Rola pełnosprawnych rówieśników w procesie wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] W. Dykcik, A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2004.
- Tylewska-Nowak B., *Wiek przedszkolny – pomiędzy wyobcowaniem a grupą rówieśniczą*, [w:] H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo A. (red.), *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, Difin, Warszawa 2011.
- Wygotki L. S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.