

Paulina Gołaska

Akademicka Grupa Inicjatyw

## Pedagogika M. Montessori a koncepcja rozwoju psychospołecznego E. Eriksona. Próba syntezy

W naukach pedagogicznych zdarza się, że źródeł wielu istotnych i wpływowych koncepcji poszukuje się w teoriach psychologicznych. Psychologia, traktowana jako izolowana, odrębna dziedzina, często stanowi swego rodzaju punkt odniesienia dla teorii powstających na gruncie pedagogiki. Rzadko jednak podkreśla się i opisuje sytuację odwrotną – kiedy to idee pedagogiczne stają się inspiracją do stworzenia nowego sposobu rozumienia natury ludzkiej. Jednym z takich podejść jest neopsychoanalityczna teoria autorstwa E. Eriksona, w której to w opisie rozwoju człowieka (w ujęciu life-span) odnaleźć można liczne odniesienia do poglądów głoszonych przez M. Montessori.

W wieku 25 lat Erikson otrzymał propozycję objęcia posady nauczyciela w niewielkiej szkole w Wiedniu (Hall, Lindzay, Campbell, 2004, s. 203; Friedman, 2000, s. 61). Była to nowoczesna, hołdująca zasadzie pądocentryzmu oraz prowadzona w duchu psychoanalizy i neopsychoanalizy dziecięcej szkoła Hietzing, w której nauczycielom dawano swobodę wyboru metod i środków nauczania. „Erikson tak zainteresował się kształceniem dzieci, że rozpoczął studia w szkole przygotowującej nauczycieli do posługiwania się metodą Montessori”. „Doświadczenia te wywarły trwały wpływ na Eriksona” (Hall, Lindzay, Campbell, 2004, s. 203). I rzeczywiście, zapoznając się nawet z podstawowymi prawami rozwojowymi jego koncepcji, można napotkać wiele terminów i wątków, stanowiących również treść filozofii wychowania Montessori. Pojęcia te w koncepcji Eriksona, mają dodatkową psychoanalityczną nadbudowę, a ponadto są próbą opisu procesu rozwoju osobowości człowieka w ciągu całego życia. U Montessori natomiast dotyczą one raczej bezpośrednio sytuacji uczenia się – nauczania dziecka (choć i Montessori wiele miejsca poświęca rozważaniom dotyczącym natury ludzkiej). W poniższym opracowaniu postaram się przedstawić te elementy koncepcji Montessori, które mogły stać się (i zapewne się stały) inspiracją dla Eriksona w jego psychoanalitycznym ujęciu kształtowania się osobowości oraz spróbuję wskazać przydatne w praktyce pedagogicznej wnioski wypływające z przeprowadzonej syntezy.

## Ogólne prawa rozwojowe

Pedagogika Montessori jest holistycznym i wszechstronnym systemem pedagogicznym. Często jednak, gdy nie dość refleksyjnie odbierana, zostaje zdegradowana do poziomu „metody” (Miksza, 1998, s. 90). Jednak „Montessori zdecydowanie oponowała przeciwko pogładowi, jakoby cały wysiłek pedagogiczny skupiała na wynalezieniu jakiejś metody (...) przy pomocy, której można wywołać w dziecku najbardziej zdumiewające rezultaty” (Miksza, 1998, s. 91). Sposób rozumienia przez nią dziecięcej psychiki i procesu rozwoju, stanowił główny przedmiot zainteresowania Eriksona.

Montessori w przystępny sposób prezentuje pojęcia, którymi opisuje małego człowieka i które powinny stanowić impuls do tworzenia odpowiednio przygotowanego otoczenia. Przede wszystkim, w charakterystyczny sposób, przedstawia naturę dziecka. Uważa, że jest ono odrębną od dorosłego jednostką – „nie niesie w sobie pomniejszonych cech dorosłego, lecz rośnie w nim jego własne życie, które zawiera w sobie swój własny sens” (Montessori 1934, za: Berg, 2007, s. 19) – w którym znajduje się wewnętrzny potencjał rozwojowy (hormone – energia witalna, nebula – wrodzona gotowość do uczenia się). Dziecko jest konstruktorem własnej osobowości, jednak jego samourzeczywistnienie może nastąpić tylko w optymalnym środowisku. Co więcej, Montessori mówi o wrodzonym planie rozwoju zawartym w duchowym (psychicznym) zarodku każdego człowieka. Jak stwierdza sama autorka „w rzeczywistości dziecko od samego początku posiada klucz do własnego, tajemniczego, indywidualnego bytu. Dysponuje wewnętrznym planem budowy duszy i określonymi wytycznymi swego rozwoju” (za: Berg, 2007, s. 20). Te postulaty okazały się być kluczowymi również dla Eriksona, który odwołując się do podobnych założeń zbudował swoją koncepcję ośmiu faz kształtowania się ego (centralnego punktu osobowości). Według niego każdy organizm rozwija się zgodnie z wewnętrznym niezmiennym planem (tzw. *ground plan*). Proces ten Erikson opisuje za pomocą pojęcia epigenezy, które pierwotnie pochodzi z embriologii i oznacza planowe kształtowanie się narządów. Rozszerza jednak jego znaczenie obejmując nim rozwój psychiczny i społeczny. W ujęciu psychospołecznym model epigenetyczny jest modelem uniwersalnym. „Każdy wzrost, jak i dowolny rozwój, przebiega według analogicznych schematów” (Szcukiewicz, 1998, s. 22).

## Fazowość procesu rozwojowego

Kolejnym pojęciem pedagogiki Montessori, który prawdopodobnie wzbogacił teorię Eriksona jest termin *wrażliwe fazy*. Według włoskiej autorki omawianego systemu pedagogicznego, są to „etapy rozwojowe ekstremalnej chłonności w uczeniu się i nabywaniu konkretnych kompetencji”, które „stają się skuteczne dopiero we współgraniu impulsów rozwojowych i środowiska” (Miksza, 1998, s. 29). W tym kontekście, wskazać można centralne pojęcie również dla koncepcji Eriksona. Epigenetyczny model rozwoju jest modelem dynamicznej równowagi składającym się z ośmiu dwubiegunowych *faz*, z których każda przypada na określony etap życia jednostki. W trakcie trwania danego stadium dochodzi do prorozwojowego kryzysu – starcia się sił prezentujących poszczególne bieguny. Kryzys w ujęciu Eriksona oznacza konieczność „podjęcia decyzji”, nieświadomego zwrócenia się w jedną, bądź drugą stronę (por. Szczukiewicz, 1998, s. 23). Rozwiązanie owego kryzysu nie oznacza zdobycia wyłącznie bieguna pozytywnego, bowiem również pewna doza wartości bieguna określanego jako negatywny jest niezbędna do zachowania zdrowia psychicznego. Konsekwencją rozwiązania kryzysu jest pojawienie się tzw. prorozwojowej siły życiowej (jednej z cnót - por. opis poszczególnych faz). Podobnie jak Montessori, Erikson podkreśla rolę środowiska w tym procesie. Uważa on, że człowiek „jest w każdym czasie organizmem, ego i członkiem społeczeństwa” (Szczukiewicz, 1998, s. 24). Poniżej przedstawiam krótką charakterystykę każdej fazy w ujęciu Montessori oraz Eriksona.

**Tabela 1. Dwie koncepcje rozwoju (na podstawie: Miksza 1998, s. 30-34 oraz Erikson, 2002, s. 36-37).**

Rozwój w ujęciu M. Montessori	Rozwój w ujęciu E. Eriksona
<b>FAZA I – od 0 do 6 roku życia.</b>  Okres szczególnie istotny ze względu na: – rozwój języka (zarówno mówionego, jak i pisanego) – rozwój ruchowy – rozwój społeczny – rolę porządku w życiu dziecka (po 3r.ż. „istotny staje się ład, porządek zewnętrzny, który ułatwia nabywanie takiegoż we własnym wnętrzu. konieczne staje się tu odpowiednio zorganizowane otoczenie”)	<b>PODSTAWOWA UFNOŚĆ A PODSTAWOWA NIEUFNOŚĆ – okres niemowlęcy</b>  podstawowa siła życiowa: nadzieja podstawowa patologia: wycofanie kluczową rolę pełni osoba matki
	<b>AUTONOMIA A WSTYD I ZWĄTPIENIE – okres wczesnego dzieciństwa</b>  podstawowa siła życiowa: wola podstawowa patologia: przymus kluczową rolę pełnią rodzice

<p>(Miksza 1998, s. 32.)          Kluczową rolę pełni matka – „Cała tajemnica leży w dwóch słowach: mleko i miłość” (Oswald, Schulz-Benesch cyt. za: Miksza 1998, s. 32)</p>	<p><b>INICJATYWA A POCZUCIE WINY</b>          – wiek zabawy</p> <p>podstawowa siła życiowa: stanowczość (cel)          podstawowa patologia: zahamowanie          kluczową rolę pełni najbliższa rodzina</p>
<p><b>FAZA II – od 7 do 12 roku życia</b></p> <p>Okres szczególnie istotny ze względu na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– rozwój świadomości (intensywny)</li> <li>– rozwój moralny</li> <li>– pojawienie się pojęcia sprawiedliwości</li> <li>– rozwój rozumienia pojęcia dobra i zła</li> <li>– rozwój uczuć religijnych</li> <li>– różnorodność zainteresowań</li> </ul> <p>Istotna w tej fazie jest rola znaczących dorosłych, zarówno rodziców, jak i nauczycieli.</p>	<p><b>PRACOWITOŚĆ A POCZUCIE NIŻSZOŚCI – wiek szkolny</b></p> <p>podstawowa siła życiowa: kompetencja          podstawowa patologia: inercja          kluczową rolę pełni sąsiedzi i szkoła</p>
<p><b>FAZA III – od 13 do 18 roku życia</b></p> <p>Okres szczególnie istotny ze względu na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– rozwój poczucia godności osobistej</li> <li>– rozwój odpowiedzialności</li> <li>– kształtowanie się poczucia wartości i wiary we własne siły</li> <li>– poszukiwanie systemu norm i sensu życia</li> </ul>	<p><b>TOŻSAMOŚĆ A ROZPROSZENIE TOŻSAMOŚCI – wiek dojrzewania</b></p> <p>podstawowa siła życiowa: wierność          podstawowa patologia: nieuznawanie          kluczową rolę pełni grupę rówieśniczą</p>
	<p><b>INTYMNOŚĆ A IZOLACJA – wczesna dorosłość</b></p> <p>podstawowa siła życiowa: miłość          podstawowa patologia: wykluczanie          kluczową rolę pełni przyjaciele, partnerzy seksualni, współpracownicy, rywale</p>
	<p><b>GENERATYWNOŚĆ A STAGNACJA - dorosłość</b></p> <p>podstawowa siła życiowa: troska          podstawowa patologia: odrzucanie          kluczową rolę pełni praca dzielona z innymi</p>
	<p><b>INTEGRALNOŚĆ A ROZPACZ - starość</b></p> <p>podstawowa siła życiowa: mądrość          podstawowa patologia: pogarda          kluczową rolę pełni „ludzki gatunek”</p>

Zarówno według Eriksona, jak i Montessori kolejność faz rozwojowych ma ogromne znaczenie. Każdy etap ma określony czas wrażliwości, którego niewykorzystanie nie może być w pełni zrekomensowane później. Erikson podkreślał, że momentem kluczowym dla

przebiegu każdego z etapów jest kryzys, gdy jednostka staje przed koniecznością skierowania się w stronę jednego z biegunów. W pedagogice Montessori występują natomiast, opisane już wcześniej, okresy sensytywne, które umożliwiają dziecku zdobycie niezbędnych umiejętności i osiągnięcie pełni swoich możliwości. „Jeśli dziecko w okresie, kiedy natura na to przeznaczona, nie ma możliwości zgromadzenia potrzebnych doświadczeń, to owo szczególne pobudzające uwrażliwienie przemija, zaś rozwój i dojrzałość ulegają zaburzeniu” (Szczukiewicz, 1998, s. 31). Podobnie w eriksonowskiej koncepcji rozwoju ego znaleźć można wzmiankę o możliwych negatywnych skutkach komplikacji w poszczególnych fazach. Erikson przyrównuje proces psychologicznej epigenezy do jej biologicznego odpowiednika – procesu wykształcania się organów i tworzenia układów. Mówi on, iż w sytuacji, gdy „dany narząd nie zacznie się wykształcać we właściwym dla siebie czasie, nie tylko może nie pojawić się wcale, ale zagraża to także hierarchii rozwoju pozostałych narządów” (Erikson, 2002, s. 30), a „(...) istnienie całego układu zależy od odpowiedniego i przebiegającego w odpowiedniej kolejności rozwoju każdego elementu” (Erikson, 2002, s. 32). Tym samym osiągnięcie danej fazy, stanowi niezbędny fundament dla rozwoju następnej.

Każdy z autorów podkreśla rolę jednostki w osiągnięciu optymalnego stanu w każdym stadium. Wewnętrzny impuls rozwojowy pcha ją na każdym z etapów do realizowania danego potencjału, do tworzenia nowej jakości, do zdobywania nowych kompetencji, do wzbogacania własnego ego. Zadaniem środowiska jest adekwatne reagowanie na jej działania i stwarzanie takich warunków, które staną się żyzną glebą dla rozwijającej się osobowości - dla wyłaniającej się tożsamości ucznia, wychowanka, dziecka. Na podstawie uważnej i świadomej obserwacji, dorosły może rozpoznać, co na danym etapie jest dziecku niezbędne, by mogło wykorzystać w pełni swe wewnętrzne zasoby. W sposób refleksyjny i nieinwazyjny dorosły powinien asystować dziecku w procesie jego samorozwoju (Lillard, 2007, s. 124). Warto podkreślić, iż koncepcja Montessori w swym początkowym kształcie stworzona została z myślą o małych uczniach z niepełnosprawnością, dzieciach z trudnościami w uczeniu się. Zatem postulat dotyczący konieczności uwzględnienia wewnętrznych dyspozycji i mocy dziecka odnosi się również (a może przede wszystkim) do nich. Spostrzeżenia te pobudzają do postawienia pytania o inne wartościowe refleksje, bądź praktyczne wnioski, które można odnaleźć w tych dwóch koncepcjach.

## **Osiem zasad pedagogiki Montessori**

Poniższe zasady stanowią swego rodzaju zbiór reguł, o których przestrzeganie powinien zadbać nie tylko praktykujący pedagog, lecz każdy, kto w intencjonalny i przemyślany sposób chce asystować dziecku w jego dążeniu do doskonałości.

1. Rozwój motoryczny i poznawczy są ze sobą ściśle związane. Ruch wspomaga proces uczenia się.
2. Zarówno skuteczność proces uczenia się, jak i samopoczucie człowieka poprawia się, gdy jednostka ma poczucie kontroli nad własnym życiem (por. przekonanie o wewnętrznej kontroli J. Rottera) (Oleś, 2003, s. 176).
3. Proces uczenia się przebiega wydajniej, gdy przyswajana treść jest dla jednostki interesująca.
4. Wszelkie zewnętrzne wzmocnienia o charakterze materialnym, np. pieniądze za przeczytanie książki lub dobrą ocenę, negatywnie wpływają na motywację i zaangażowanie jednostki, szczególnie gdy nagroda zostaje po pewnym czasie wycofana.
5. Epizody współpracy/ współdziałania są bardzo korzystne dla procesu uczenia się.
6. Uczenie się przebiegające w interesującym i wartościowym dla jednostki otoczeniu jest często bardziej pogłębione i bogatsze niż to, osadzone w kontekście abstrakcyjnym i mało znaczącym.
7. Adekwatność reakcji dorosłego (rodzica lub nauczyciela) wpływa na osiągnięte przez dziecko w procesie uczenia się rezultaty.
8. Wskazane jest zachowanie porządku najbliższego otoczenia dziecka.

Stosowanie tych postulatów w kontakcie z dzieckiem stanowi warunek jego całościowego i pełnego rozwoju. Erikson, podobnie jak Montessori, podkreśla rolę społecznego środowiska, w którym żyje dziecko. Uważa on, że pomimo iż jednostka rozwija się według - w pewnym sensie - niezmiennego planu i posiada wewnętrzną siłę pozwalającą na przechodzenie przez poszczególne fazy, to jednak, w dużym stopniu, inni ludzie mogą się przyczynić do osiągnięcia (lub nie) danej podstawowej jakości ego. Im wcześniejsza faza, tym znaczenie innych osób jest większe, tym mają oni większy wpływ na wynik kryzysu. I tak, w fazie czwartej, jednej z kluczowych dla przebiegu procesu uczenia się – nauczania, dziecko powinno zdobyć siłę kompetencji. Sumiennie i pilnie „pracując” w szkole, zaczyna ono odczuwać potrzebę perfekcyjnego działania, co Erikson nazywa poczuciem pracowitości. Negatywnym krańcem w tej fazie jest poczucie niższości i nieadekwatności, którego przewaga może być wynikiem nierozwiązanego kryzysu z faz poprzednich. Duża część odpowiedzialności za osiągnięcie przewagi pozytywnego bieguna przez dziecko, leży po stronie znaczących dorosłych - pedagogów. W sytuacji nierozwiązania lub negatywnego rozwiązania wcześniejszych

kryzysów „dobrzy, zdrowi, zrównoważeni nauczyciele, którzy czują, że są szanowani i darzeni zaufaniem, wszystko to rozumieją i potrafią przeprowadzić przez to dziecko” (Erikson, 2004, s. 82).

## **Równowaga**

Zachowanie harmonii funkcjonowania samej jednostki (równowaga wewnątrzpsychiczna) oraz działań jej i otoczenia prowadzi do osiągnięcia optymalnego, można by rzec idealnego stanu, nazwanego przez Montessori *normalizacją*, a przez Eriksona *osiągniętą tożsamością ego*. Pojęcia te są jakościowo różne, nie można ich utożsamiać. Tożsamość ego stanowi ukoronowanie procesu dojrzewania osobowości jednostki, na którą składają się siły życiowe zdobywane od narodzin do okresu adolescencji (cnoty faz późniejszych również wzbogacają tożsamość i mogą ją modyfikować). Stan ten poprzedza moratorium psychospołeczne, które jest czasem pozornego zastoju w kształtowaniu osobowości, niezbędnym jednak do osiągnięcia właściwej, z rozwojowego punktu widzenia, tożsamości. To - podobnie jak u Montessori - stan zrównoważenia faz, współlistnienia i współdziałania sił życiowych, stan pełnej równowagi. Montessori mówi o normalizacji, jako osiągnięciu wewnętrznego, jak i zewnętrznego optimum rozwojowego w danej fazie. Jest to zatem pojęcie węższe. Jednak dodaje ona, iż „osiągnięcie stanu normalizacji stanowiło osiągnięcie syntezy osobowości w pozytywnym, kreacyjnym znaczeniu. Był to swoisty cel rozwoju” (Miksza, 1998, s. 40). Według włoskiej autorki każde dziecko może osiągnąć optimum rozwojowe wyznaczone przez własne wewnętrzne zasoby w interakcji ze społecznym otoczeniem. Takie dziecko można nazwać „znormalizowanym”. Pomimo oczywistych różnic w rozumieniu optymalności rozwoju każdej indywidualnej jednostki, Montessori wymienia charakterystyczne, najczęściej występujące cechy, będące wynikiem procesu normalizacji. Dziecko „znormalizowane” jest „pracowite, spokojne, zdyscyplinowane, pragnące z miłością zastosować w otoczeniu swe zdobycze. Staje się ono otwarte nie tylko na rozwój, ale widzi potrzeby innych. Staje się bardziej odpowiedzialne za siebie, innych ludzi i świat. Od strony rozwoju osobowego, bardziej wierzy w swe możliwości, zdobywa poczucie własnej wartości” (Miksza, 1998, s. 40). Nie sposób nie doszukać się analogii w strukturze cnót tożsamości osiągniętej, którą opisywał Erikson – nadziei, woli, stanowczości, kompetencji (i niewykształconych, ale mających wpływ wierności, miłości, troski i mądrości – por. tabela 1).

## Otoczenie

Dla Montessori i Eriksona człowiek jawi się jako zdolny do urzeczywistniania swoich potencjałów, zasobny w siły, które umożliwiają osiągnięcie rozwojowego optimum. Jednostka nie jest jednak wyizolowanym organizmem żyjącym wyłącznie według biologicznie zdeteminowanych schematów i planów. Porusza się w świecie relacji społecznych, wśród innych osób, które nieustannie wpływają na proces jej rozwoju. Mogą go one zarówno stymulować oraz wspomagać, jak i utrudniać, czy wręcz uniemożliwiać (w sytuacji skrajnej deprywacji). Czy można zatem wskazać te cechy, które powinno posiadać środowisko, by stanowiło źródło dodatkowych sił i wsparcia? H.K. Berg, analizując koncepcję Montessori, stwierdza, że tak i jako potwierdzenie przytacza pojęcie *przygotowanego otoczenia*, które jest rozumiane jako zharmonizowany, pozbawiony chaosu świat przedmiotów materialnych i podmiotów społecznych. Stymuluje ono procesy poznawcze dziecka, aktywizuje je. Umożliwia przede wszystkim kształtowanie autonomii oraz samodzielności dziecka (Berg, 2007, s. 25) poprzez podejmowanie decyzji, działanie, popełnianie błędów, wyciąganie wniosków. Takie otoczenie przygląda się bacznie, lecz nie ingeruje dopóki nie staje się to konieczne. Kluczem nie jest zatem presja i przymus, lecz nieprzeszkadzająca, w pewnym sensie milcząca obecność dorosłego (Montessori, 1912, s. 371).

## Podsumowanie

Jaki jest cel syntezy omówionych ujęć? Czy niezbędna jest tego typu wiedza teoretyczna, skoro Montessori podaje - bardzo precyzyjnie - warunki, jakie należy stworzyć dziecku w procesie uczenia się, by odnosiło ono wymierne rezultaty? Uważam, że odnajdując tak wiele podobieństw, izolowanie i studiowanie oraz wykorzystywanie tych koncepcji oddzielnie, jest podejściem zdecydowanie błędnym. Celem tej pracy było pokazanie elementów wspólnych oraz ich modyfikacji w tych dwóch, tylko na pozór całkowicie różnych, podejściach. Wiedza płynąca z każdej z nich, pogłębiona wielopłaszczyznową refleksją dotyczącą rozwoju dziecka, jest niezbędna, by na małego człowieka nie spoglądać jedynie przez pryzmat etykiety ucznia, wychowanka, podopiecznego, lecz ujmować go jako autonomiczną indywidualność, rozwijającą się w sposób holistyczny, planowy, celowy i, co najważniejsze, sobie właściwy. Nie oznacza to jednak przymusu przyjęcia przez dorosłego postawy biernej i



pasywnej, lecz wymaga zrozumienia, że proces rozwojowy jest interakcją, w której jego zadaniem jest adekwatne odczytywanie i odpowiadanie na sygnały wysyłane przez dziecko. Wskazana jest subtelna i świadoma ingerencja – w postaci wspierania naturalnych sił i dążeń dziecka, a nie formowania, czy „urabiania” rozwijającej się struktury osobowości. Narzuca to konieczność bezwzględnego, choć wcale niełatwego, pozbycia się maski wszechwiedzącego dorosłego, a w zamian przyjęcie postawy receptywnej i zarazem responsywnej - postawy bezpośrednio skoncentrowanej na dziecku.

### Summary

Montessori Pedagogy versus Erikson's Theory of Psychosocial Development. Synthesis

E. Erikson's theory of psychosocial development is one of the most popular psychological views on human nature. Creating his approach he was inspired by the philosophy of education described earlier by M. Montessori. In my opinion, as these two approaches share some viewpoints they cannot be studied and used in pedagogical practice separately. Consolidated knowledge of these two approaches together with the understanding of a child's developmental process are essential in order to see a young man as an autonomic individual developing in a holistic, appropriate and, what is most important, his or her specific way.

### Literatura

- Berg H. K. (2007). *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi. Odpowiedzi na aktualne pytania pedagogiczne*. Kielce.
- Erikson E. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań.
- Erikson E. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań.
- Erikson E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań.
- Friedman L. J. (2000). *Identity's architect*. New York.
- Hall C.S., Lindzey G., Campbell J.B. (2004). *Teorie osobowości*. Warszawa.
- Lillard A.S. (2007). *Montessori. The Science behind the Genius*. New York.
- Miksza M. (1998). *Zrozumieć Montessori. Idee- metody- inspiracje*. Kraków.
- Montessori M. (1912). *The Montessori method. Scientific pedagogy as applied to child education in "the Children's Houses" with additions and revisions by the author*. New York.

Oleś P. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa.

Szczukiewicz P. (1998). *Rozwój psychospołeczny a tożsamość*. Lublin.