



Monika Dacka

ORCID: 0000-0001-7029-7696  
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## Rola inteligencji moralnej w wychowaniu do wartości moralnych

### The Role of Moral Intelligence in Education for Moral Values

#### KEYWORDS ABSTRACT

moral intelligence,  
upbringing, values,  
children, parents,  
school

The purpose of the article is to describe moral intelligence, showing the importance of creating conditions for children to develop this type of intelligence and moral values in the home and school environment. The article is theoretical in nature and includes an explanation of the issue of intelligence, including moral intelligence, and its acquisition through upbringing, teaching and modelling. An important part of the article is to outline the importance of shaping universal principles for the moral development of young children and protecting them from increasing behavioural difficulties. Contemporary children function in the time of scientific and technological influences. In a way, such a situation contributes to disturbing the balance between preferred and professed values. It also causes a number of challenging behaviours to occur. The considerations undertaken indicate the important role of upbringing carried out in the family and school environment for the formation of children's ability to distinguish between right and wrong, and the development of the system of universal moral principles. Education undertaken on the level of family and school can help develop the child's responsibility, honesty, empathy and ability to forgive. The moral effort undertaken by the child's important environments can contribute to unleashing their potential and motivation for actions that lead to the sense of happiness and justice.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

inteligencja  
moralna,  
wychowanie,  
wartości, dzieci,  
rodzice, szkoła

Celem artykułu jest scharakteryzowanie inteligencji moralnej oraz ukazanie znaczenia tworzenia dzieciom warunków do rozwoju tego rodzaju inteligencji i wartości moralnych w środowisku domowym oraz szkolnym. Artykuł ma charakter teoretyczny, obejmuje wyjaśnienie zagadnienia inteligencji, w tym inteligencji moralnej i jej nabywania poprzez wychowanie, uczenie oraz modelowanie. Istotną częścią artykułu jest przedstawienie wagi kształtowania uniwersalnych zasad dla rozwoju moralnego najmłodszych i ochrony ich przed narastającymi trudnościami w zachowaniu. Współczesne dzieci funkcjonują w epoce oddziaływań naukowych i technologicznych. Sytuacja taka przyczynia się w pewien sposób do zachwiania równowagi pomiędzy preferowanymi a wyznawanymi wartościami, a także powoduje występowanie wielu trudnych zachowań. Podjęte rozważania wskazują na istotną rolę wychowania realizowanego w środowisku rodzinnym i szkolnym w kształtowaniu umiejętności odróżniania przez dzieci dobra i zła oraz w rozwijaniu systemu uniwersalnych zasad moralnych. Edukacja podjęta na płaszczyźnie rodzinnej i szkolnej może pomóc w rozwijaniu odpowiedzialności, uczciwości, umiejętności przebaczenia i współczucia. Wysiłek moralny podjęty przez ważne dla dziecka środowiska może przyczynić się do wyzwolenia ich potencjału oraz motywacji do działań prowadzących do poczucia szczęścia i sprawiedliwości.

## Wstęp

Objawy postępującego kryzysu moralnego są coraz bardziej niepokojącym zjawiskiem w XXI wieku (Astono 2012). Dzieci coraz bardziej podlegają oddziaływaniom kultury konsumpcyjnej oraz rozwojowi technologicznemu. Kształtowane nowe nawyki przyczyniają się do ograniczenia kontaktów z rodzicami, rówieśnikami i najbliższym otoczeniem (Jantaka, Juniarta 2020: 139–140). Dzieci coraz rzadziej okazują empatię, współczucie czy działania pomocowe wobec innych. Spędzanie czasu w przestrzeni wirtualnej znacząco ogranicza funkcjonowanie prospołeczne najmłodszych. Postępujący rozwój technologiczny z jednej strony przyczynia się do większej dostępności informacji, szybkości ich przekazu (Hilir 2021), z drugiej strony niepokojącym zjawiskiem postępu informatycznego jest dostrzegalny spadek moralności i zmiany pewnych cech u dzieci, m.in. szacunku do rodziców i innych ludzi (Tabroni i in. 2022: 29). Badania przeprowadzone przez McQuillen (2003) wykazały, że zwiększone wykorzystanie mediów elektronicznych zmniejsza rozwój empatii wśród młodych ludzi. Lobel wraz ze współpracownikami (2017) wykazał, że częste korzystanie z gier może przyczynić się do zmniejszenia zachowań prospołecznych.

Utrzymujący się wysoki poziom agresji w grach komputerowych może doprowadzić do odwrócenia dzieci na przemoc i prób jej usprawiedliwiania przez najmłodszych (Bjelajac, Merdović 2019: 54). W badaniach dostrzegalny jest związek gier wideo z agresją u dzieci (Bilić, Gjukić, Kirinić 2010: 202). Badania wskazują, że dzieci, które grają często w brutalne gry, są zaangażowane znacznie bardziej w werbalną i fizyczną agresję wobec rówieśników, rodziców i nauczycieli (Bjelajac 2017: 538). Analizując funkcjonowanie dzieci oraz rozwijające się zagrożenia, niezwykle istotne wydaje się dbanie o rozwój inteligencji moralnej i wartości moralnych. Zdaniem Gardnera w nowym tysiącleciu ważnym zadaniem nie będzie „po prostu doskonalenie naszych różnych inteligencji i ich właściwe wykorzystanie, ale zastanowienie się, jak inteligencja i moralność mogą ze sobą współpracować, by stworzyć świat, w którym wielka różnorodność ludzi będzie chciała żyć” (Gardner 1999: 4).

Kształtowanie inteligencji moralnej rozpoczyna się od poznania przez dziecko dobra, następnie rozwija się przez odczuwanie go, kończąc na podejmowaniu działań na jego rzecz. Dzieci z natury są dobre. Prowadzone badania wykazały zdolność rocznych dzieci do pocieszania innych w cierpieniu, uczestniczeniu w pomaganiu dorosłym np. przynoszenie, wskazywanie potrzebnych przedmiotów (Liszkowski i in. 2006: 181–182; Rheingold 1982: 117–118; Warneken, Tomasello 2006: 1301–1302; Zahn-Waxler i in. 1992: 130–131). Badania rozwojowe podkreślają, że pomaganie, pocieszanie czy dzielenie się występuje u dzieci w różnym wieku, jednak mechanizmy poznawcze i motywacyjne leżące u podłoża tych działań są różne w poszczególnych okresach rozwojowych (Dunfield 2014; Paulus 2014, 2018). Współczesne badania nad rozwojem dzieci coraz bardziej negują angażowanie się najmłodszych w działania moralne i prospołeczne z powodu posłuszeństwa wobec rodziców, obaw przed karą lub otrzymywania nagród. Coraz bardziej podkreślana jest spontaniczność dzieci w działaniach na rzecz innych. Najmłodszy dobrowolnie angażują się w działania prospołeczne i moralne wobec innych. Badania prowadzone na dzieciach 20-miesięcznych wykazały, że otrzymywane nagrody rzeczowe za pomaganie innym osłabiały działania prospołeczne dzieci. Natomiast w przypadku pochwał słownych lub braku nagród dzieci nadal wykazywały chęć zachowań prospołecznych (Warneken, Tomasello 2008: 1786–1787). W innych badaniach wykazano, że nieobecność rodziców lub ich obecność nie wpływały na częstość pomocy oferowanej przez dzieci (Warneken, Tomasello 2013).

Kluczowe dla prawidłowego rozwoju dzieci jest rozwijanie ich inteligencji moralnej. Środowisko, w którym dziecko rozwija się i funkcjonuje, ma duży wpływ na jego moralność, podobnie jak aktywność, w którą się angażuje, oraz tworzone z innymi relacje. Inteligencja moralna może stać się ważnym fundamentem uczenia dzieci tego, co jest dobre, słuszne, a co niewłaściwe, mogące powodować cierpienie innych (Azhar, Putri 2009: 97–106). Człowiek obdarzony inteligencją moralną nie myśli tylko

o sobie, ale potrafi określić właściwe i niewłaściwe działania, relacje społeczne, stara się zrozumieć uczucia innych, ponosi odpowiedzialność za swoje czyny (Farhadinejad, Khani 2019: 52–53). Wychowanie i edukacja odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu tego rodzaju inteligencji oraz we wzmacnianiu ważnych cech, np. cierpliwości, odporności na pokusy, tolerancji (Borba 2002).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie charakterystyki inteligencji moralnej, a także tego, jakie znaczenie ma tworzenie dzieciom warunków do rozwoju tego rodzaju inteligencji i wartości moralnych przez środowisko rodzinne i szkolne.

## Uwarunkowania rozwoju moralnego w dzieciństwie

Okres dzieciństwa charakteryzowany bywa jako czas rozwoju potencjału intelektualnego, społecznego i moralnego. To również etap badania, odkrywania świata, zadawania pytań, licznych wątpliwości (Szczepska-Pustkowska 2009: 555). Dzieciństwo to również okres, w którym kształtuje się pojęcie dobra i zła (Omer, Hassan, Jabeen 2015: 258). W literaturze przedmiotu występuje wiele różnych poglądów ukazujących zróżnicowane źródła rozwoju moralnego: od egocentrycznego nastawienia dzieci, ich nadmiernej zależności od innych, poprzez interakcje podejmowane z rodzicami, rówieśnikami, po skłonność dzieci do rozwijania swojego naturalnego potencjału rozwojowego.

Teorie psychoanalityczne (Freud 1958) przedstawiały małe dzieci, podkreślając ich egocentryczną naturę i nadmierną zależność od otoczenia. Z czasem jednak pogląd o zależności, bierności najmłodszych w działaniach moralnych został odrzucony. Zachodzący w okresie dzieciństwa intensywny rozwój poznawczy (znajomość norm, zasad, rezultaty ich naruszenia) i społeczny (relacje z innymi) stwarzają warunki korzystne dla rozwoju moralności i większej aktywności moralnej dzieci. Rola procesów poznawczych, w tym ocen moralnych, rozumowania moralnego, tworzenia osądów moralnych, została opisana w teorii Piageta (1965). Badacz nadmiernie podkreślał, że rodzice mogą mieć szkodliwy wpływ na rozwój dzieci, ponieważ narzucają im swój osąd moralny. Znaczenie operacji poznawczych i roli otoczenia w uczeniu zasad i norm moralnych u dzieci dostrzegali Kohlberg (1984). Strach, autorytet, zaspokajanie potrzeb, przywiązanie, standardy społeczne i uniwersalne zasady stanowią ważne etapy w kształtowaniu rozwoju moralnego (Kohlberg 1984). Rozwój moralny postrzegany bywał jako proces dwuetapowy: w pierwszym etapie dziecko rozwija wiedzę moralną (dokonywanie ocen, rozumowanie moralne), zaś w drugim następuje rozwijanie motywacji dzięki pojawiającym się emocjom moralnym (Nunner-Winkler 2007: 410–411). Od dawna w teoriach socjalizacji podkreślano świadomość norm moralnych oraz konsekwencje ich naruszenia w środowisku rodzinnym

(Kochanska i in. 2005: 19–20). Uważano również, że moralność dziecka kształtuje się we wczesnym okresie życia i to właśnie rodzice są zobowiązani do uczenia najmłodszych zasad moralnych. Reakcje rodziców na niewłaściwe zachowania dzieci mają istotne znaczenie dla właściwego procesu internalizacji wartości (Grusec, Goodnow 1994: 6–7) i rozumowania moralnego (Malti i in. 2013: 774–775). Zgodnie z badaniami nad rusztowaniem rodzicielskim (Vygotsky 1978: 79–91), kiedy rodzice konsekwentnie reagują na łamanie przez dzieci norm moralnych, jednocześnie wyjaśniając, dlaczego ich naruszenie jest złe, dzieci lepiej uczą się dostrzegać moralne znaczenie czynu (Dahl, Campos 2013: 823–824). Początkowo teoretycy socjalizacyjni dostrzegali rolę rodziców w procesie internalizacji norm moralnych, z czasem jednak dostrzeżono, że hierarchiczna struktura relacji rodzic–dziecko może ograniczać rozwój moralny najmłodszych. Skoncentrowano się wówczas na roli rówieśników i instytucji społecznych, w tym szkoły, w kształtowaniu moralności dzieci. Dziecko wchodząc w kontakt z rówieśnikami i nauczycielami, zaczyna dostrzegać, że w kwestiach moralnych mogą istnieć różne opinie. Relacje rówieśnicze sprzyjają rozwojowi moralnemu ze względu na podobny poziom wiedzy, rozumienia sytuacji (Tomasello 2019). Kontakt z innymi dziećmi stwarza, zdaniem Piageta (1965), „bezpieczną przystań” do badania norm moralnych. Najmłodszy w celu rozwiązania konfliktów rówieśniczych odwołują się do zasady sprawiedliwości, własności, równości szans (Ingram, Bering 2010: 952–953). Obserwacja zachowań dzieci w przedszkolach wykazała, że potrafią one tworzyć zasady oraz reagować na ich łamanie. W jednym z badań dzieci reagowały zupełnie inaczej na naruszenia norm, które wiązały się z krzywdą w porównaniu z łamaniem norm, które były jedynie konwencjonalne (Nucci, Turiel 1978: 403–404). Badania prowadzone przez Rakoczego, Warneken i Tomasello (2008) wykazały, że dzieci trzyletnie wyraźnie protestowały w sytuacji naruszenia zasad podczas gry. W ostatnich latach prowadzone badania ukazują, że dzieci w okresie przedszkolnym tworzą oraz egzekwują normy społeczne w działaniach z rówieśnikami (Göckeritz, Schmidt, Tomasello 2014: 81; Köymen i in. 2015: 97–98). Mammen, Köymen i Tomasello (2019) wykazali, że przedszkolaki mogą rozmawiać z rówieśnikami o moralnych przewinieniach innych osób, wyjaśniając przekroczenia zasad przez innych w odniesieniu do posiadanej przez siebie wiedzy o wartościach społecznych i moralnych.

Kohlberg (1978) twierdził, że dzieci uczą się zasad moralnych przez dylematy moralne. Umożliwiają one spojrzenie najmłodszym na sprawy innych z ich własnej perspektywy. Badacz dostrzegał rolę nauczycieli w procesie edukacji moralnej (wzorce moralności, kreatywności). Pedagodzy stosując strategię uczenia się opartą na problemach, wzmacniają u dzieci poczucie własnej wartości, umiejętności społeczne i poznawcze (Belland, Ertmer, Simons 2006). Działania nauczycieli wiążą się również z uczeniem najmłodszych odpowiedzialności, uczciwości, zaangażowania i poszanowania praw innych (Oladipo 2009: 153). Teorie socjalizacji podkreślały rolę

przykładów płynących od ważnych dla dziecka osób wzbogacających jego zachowanie i codzienne funkcjonowanie (Teo, Crawford 2000). Dużą rolę przypisywały procesowi naśladowania, modelowania.

Z czasem jednak zaczęto dostrzegać również naturalny potencjał rozwojowy dzieci do spontanicznych zachowań prospołecznych. Badacze zauważyli, że dzieci zaczynają przejawiać poczucie moralności w drugim roku życia, np. rozwój wstydu, empatii (Campos i in. 1983; Kagan, Lamb 1987; Izard 1977). Hoffman (1975) dostrzegł, że już niemowlęta wykazują biologiczną gotowość do empatii (reagują na płacz innego dziecka). Dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa przejawiają skłonność do wczuwania się w cierpienie innych osób i preferowania pozytywnych zachowań społecznych (Hamlin, Van de Vondervoort 2018: 216–217). Pogląd dotyczący spontanicznych zachowań prospołecznych i ich reakcji na naruszenie wartości moralnych dzieci staje się coraz bardziej popularny na płaszczyźnie współczesnej psychologii, o czym świadczą liczne w ostatnim czasie badania (Liszkowski i in. 2006: 181–182; Rheingold 1982: 117–118; Warneken, Tomasello 2006: 1301–1302; Zahn-Waxler i in. 1992: 130–131; Dunfield 2014; Paulus 2014, 2018).

## Inteligencja moralna i jej znaczenie w rozwoju dziecka

Pojęcie inteligencji jest uznawane za jedno z ważniejszych w psychologii. Na gruncie pedagogiki najczęściej stosowane bywa w przypadku przewidywań sukcesów uczniów. Według Sternberga (1990) inteligencja pomaga osobie dostosować się do otoczenia oraz zachodzących w nim zmian. Umożliwia lepsze rozumienie i opisywanie zdolności związanych z uczeniem się, pamięcią, podejmowaniem decyzji (Clarcken 2009). Wyróżnionych zostało wiele inteligencji, m.in. emocjonalna, poznawcza, duchowa (Yousefi, Heshmati 2015: 65). Inteligencja, jak wynika z dotychczas prowadzonych badań, jest wielowymiarowym konstruktem, który obejmuje różne jej rodzaje: społeczną, praktyczną i analityczną (Ayoub, Aljughaiman 2016; González-Treviño i in. 2020). Dziecko żyjąc w społeczeństwie, potrzebuje nie tylko inteligencji poznawczej, emocjonalnej, ale również pozwalającej zrozumieć mu normy moralne (Pranoto 2017: 1–2).

Inteligencja moralna w powszechnym rozumieniu określana bywa jako zdolność odróżniania dobra od zła, posiadania określonych zasad, norm postępowania. Uznawana jest za zdolność nabywaną, podlegającą ciągłemu rozwojowi (Bahrami i in. 2012: 82–83). Wiodącą definicją w niniejszym artykule przedstawiają Lennick i Kiel, którzy charakteryzują inteligencję moralną jako „zdolność umysłową do określania, w jaki sposób uniwersalne zasady ludzkie powinny być stosowane do naszych osobistych wartości, celów i działań” (2005: 7). W literaturze przedmiotu zostały zidentyfikowane różne elementy i komponenty inteligencji moralnej (Sigelman 1999; Eysenck 2004).

Lennick i Kiel (2005) zidentyfikowali cztery składowe inteligencji moralnej: uczciwość, odpowiedzialność, współczucie i przebaczenie. Uczciwość obejmuje postępowanie zgodne z własnymi zasadami, wartościami i przekonaniem. Silnie związana jest z mówieniem prawdy, dotrzymywaniem obietnic oraz obroną ważnych wartości. Odpowiedzialność opisywana bywa jako przyznawanie się do błędów, porażek oraz przyjmowanie odpowiedzialności za siebie i innych. Przebaczenie zawiera tolerancję wobec błędów własnych i innych. Współczucie związane jest z troską o innych ludzi. Lennick i Kiel (2005) w swoim modelu inteligencji moralnej podkreślają rolę wartości moralnych, które można zdefiniować jako „to, co dana osoba postrzega jako dobre lub złe postępowanie” (Wikström i in. 2012: 14). Wartości moralne uznawane bywają za przewodnik zachęcający dzieci do działania oraz źródło ich motywacji. Inteligencja moralna zawiera zatem pewną wiedzę, pragnienia, wartości, zachowania oraz indywidualne sposoby myślenia, odczuwania i działania. Pozwala rozpoznawać, co jest dobre, co złe, nie zmieniając przy tym uczuć, zdolności, działań danej osoby (Beigi, Tabaeian 2014).

Inteligencja moralna pozytywnie koreluje z samoakceptacją (Khalil 2015), poczuciem własnej skuteczności (Hassani, Shohoudi, Mirghasem 2016), samooceną (Borba 2002) i prospołecznymi zachowaniami w szkole (Abu Awad 2011). Zależna jest również od stylów wychowania realizowanych wobec dzieci (Daniel i in. 2014). Konstrukttywne style rodzicielskie sprzyjają wysokiemu poziomowi tego rodzaju inteligencji (Kiser, Black 2005).

Inteligencja moralna ma istotne znaczenie dla procesu wychowania dzieci. Najmłodszy, którzy posiadają ten rodzaj inteligencji, są w stanie odróżnić dobro od zła i zachowywać się zgodnie ze społecznie akceptowanymi zasadami. Zdaniem Borby (2002) inteligencję moralną należy pielęgnować od najwcześniejszych lat życia, aby dziecko potrafiło przestrzegać określonych zasad i norm oraz przeciwstawiać się niekorzystnym wpływom otoczenia. Wychowanie najmłodszych w duchu wartości moralnych rozwija ich inteligencję moralną. Proces ten odbywa się poprzez uczenie empatii, demonstrowanie wrażliwości na potrzeby innych osób, dostrzeganie wartości drugiego człowieka (Coles 1997). Pierwszym miejscem, w którym dziecko obcuje z normami i zasadami, jest rodzina. Rodzice są dla najmłodszych ważnymi wzorami postępowania moralnego przekazującymi wiedzę, uczucia, zachowania moralne (Notosrijedono 2015: 132–134).

## Wychowanie dzieci do wartości moralnych

Wychowanie jest w pewien sposób procesem moralnym. Dotyczy człowieka ujmowanego jako istota duchowa, psychiczna i cielesna. Według Radlińskiej (1961: 325) „wychowanie polega na pielęgnowaniu rozwoju, na uczeniu sztuki odszukiwania

i wyboru wartości istniejących oraz czynienia z nich narzędzi własnego trudu, na wzbogacaniu wiedzy, na wyrabianiu sprawności w kierowaniu sobą i wykonywaniu pracy”. Niewątpliwie urzeczywistnianie wartości jest podstawą doświadczenia aksjologicznego, rdzeniem inteligencji moralnej, jednym z podstawowych warunków jej rozwijania. „We wspomaganie młodych ludzi w urzeczywistnianiu wartości istotną rolę pełnią osoby dorosłe: nauczyciele, rodzina, osoby znaczące w środowisku, w którym żyje i funkcjonuje młody człowiek” (Chałas 2019: 63). Wartości moralne przejawiane są w procesie wychowania w przekazywanych treściach, stosowanych metodach i realizowanych celach (Kozubska, Molesztak 1998: 53). Podstawowym celem procesu wychowania jest ukształtowanie młodego człowieka w taki sposób, aby w sytuacjach trudnych, kryzysowych potrafił postępować zgodnie z przyswojonymi wartościami moralnymi. W badaniach przeprowadzonych przez CBOS (2009) osoby badane miały odpowiedzieć na pytanie: jakie cechy chcieliby widzieć u dzieci w przyszłości? Najwięcej osób (64%) wskazało, że pragnie, aby ich dzieci postępowały moralnie, gdy dorosną.

Młody człowiek w dzieciństwie poszukuje wskazówek, jak powinien się zachowywać. Może znaleźć ich wiele, gdy rodzice i nauczyciele na podstawie swoich wyborów oraz działań pokażą mu swoje zasady i wartości. Przykład osób znaczących daje dziecku wiele wskazówek do właściwego zachowania i funkcjonowania (Teo, Crawford 2000: 43). Najmłodszy uczy się poprzez werbalizację, modelowanie i naśladowanie. Modelowanie, zdaniem Noddings (2010), ma istotny wpływ na kształtowanie i rozwijanie inteligencji moralnej. Opiekunowie i rodzice stają się dla dzieci wzorami służącymi jako przykład właściwego zachowania. Najmłodszy są nie tylko podatni na wrażenia, ale także naśladowują ludzi, których podziwiają. Pogląd ten popierała Montessori (1965: 133): „Wiedząc cały czas, jak silny jest ich instynkt naśladowania i jak wzruszająca jest ich wiara w nas i podziw dla nas. W każdym przypadku będą nas naśladować. Pozwólcie nam traktować je zatem z całą życzliwością, którą chcielibyśmy w nich rozwijać”.

Podłożem wychowania do wartości moralnych w każdym okresie rozwojowym powinno być „tworzenie atmosfery moralnej” w środowisku rodzinnym i szkolnym. Wspierające, życzliwe relacje w domu i szkole umożliwiają dzieciom rozwijanie gotowości do przyjmowania i dostosowywania się do norm oraz zasad moralnych. Wychowanie i edukacja mogą pomóc w rozwijaniu cennych dla najmłodszych wartości: uczciwości, odpowiedzialności, przebaczenia i współczucia. Ponadto pomagają wzmocnić ich odporność na pokusy oraz nauczyć działać we właściwy sposób (Beheshtifar, Esmaeli, Nekoie-Moghadam 2011; Borba 2002).



## Rodzina i jej rola w kształtowaniu inteligencji moralnej i wartości moralnych

Rodzice są głównymi dorosłymi w życiu dzieci oraz „pierwszymi i najważniejszymi instruktorami moralnymi swojego dziecka” (Borba 2002: 6). Internalizacja wartości i przyjmowanie moralnych zachowań społecznych jest integracyjnym procesem rozwojowym, który rozpoczyna się od urodzenia (Knei-Paz, Cohen 2021). Rodzice jako pierwsi odpowiadają za rozwijanie osobowości najmłodszych, wprowadzanie ich w świat zasad i wartości (Goleman 1995). Badania Augustine i Stifter (2015: 295–296) wskazują, że pozytywne i ciepłe rodzicielstwo ma duże znaczenie w rozwijaniu sumienia i uczenia dziecka przestrzegania zasad i norm moralnych. Przykład osób znaczących daje najmłodszym dużo wskazówek do właściwego zachowania (Teo, Crawford 2000: 43).

Wczesne dostrzegalne wskaźniki prospołeczności pojawiają się u niemowląt, kiedy np. „pomagają rodzicom w obowiązkach”. Od najmłodszych lat dzieci zaczynają przejawiać zainteresowanie interakcjami społecznymi, które mogą stanowić ważny element intencjonalnej prospołeczności (Dahl, Paulus 2019: 11). Od około 12. miesiąca życia dostrzegają nierówności w podziale rzeczy przejawiające się przez dłuższe patrzenie na nierówny podział dostępnych zasobów (Ziv, Sommerville 2017). W drugim, trzecim roku życia dzięki rozwiniętym zdolnościom empatycznym i komunikacyjnym najmłodszy stają się bardziej aktywni w zachowaniach prospołecznych (zaczyna pojawiać się intencjonalne wspieranie innych). W okresie poniemowlęcym pojawia się empatyczne pomaganie (Svetlova, Nichols, Brownell 2010), dzielenie się z innymi rzeczami (Ulber, Hamann, Tomasello 2015). Występujące w okresie dzieciństwa zachowania prospołeczne wydają się oparte na normatywnych, empatycznych zasadach i normach funkcjonowania społecznego (Dunfield 2014).

W procesie wychowania ważne jest uwrażliwianie najmłodszych na przyjęcie prawdy i pomaganie w akceptacji dokonywanych wyborów (Coles 1997). Interakcje dzieci z opiekunami przyczyniają się do stopniowego rozwoju moralności sprawczej, dostosowania zachowania do obowiązujących zasad i wartości (Paulus, Essler 2020). Bezpieczne przywiązanie powstające w relacji dziecka z rodzicem zwiększa empatię, umiejętności rozwiązywania problemów społecznych, sprzyja zaangażowaniu prospołecznemu (Thompson 2019). Istotne znaczenie w procesie kształtowania inteligencji moralnej mają również reakcje rodziców w sytuacji naruszenia przez dziecko określonych reguł. Powinny motywować one do głębszych prób poznania i zrozumienia zaistniałej sytuacji (określenie wartości, norm, potrzeb, możliwości) (Dahl, Killen 2018).

## Szkoła i jej znaczenie w rozwijaniu inteligencji moralnej i wartości moralnych

Wychowanie w przedszkolu i szkole jest procesem, który trwa ciągle. Ma miejsce tu i teraz, w określonym środowisku. Polega na nabywaniu wartości, które są „zakładane, deklarowane jako cele, uznawane, przeżywane w życiu szkolnym, wreszcie – realizowane poprzez stosowane metody i respektowane zasady podnoszone w rozmowach z uczniami tematy i poprzez sposób argumentacji stosowanej w sytuacjach konfliktowych” (Olbrycht 2006: 91).

W wieku przedszkolnym dzieci przy podziale różnych rzeczy zaczynają rozumieć zasadę sprawiedliwości, równości (Rizzo i in. 2016). Zasada ta jest przyswajana przez spotkanie się dziecka z niesprawiedliwym potraktowaniem, a następnie odniesieniem do posiadanej wiedzy (Straughan 1982). W przedszkolu najmłodszy uczą się zasad moralnych przez aktywności zabawowe, które realizują z rówieśnikami, np. odgrywanie ról. Dzieci podczas zabaw tematycznych uczą się rozumienia pewnych pojęć, np. współczucia, szacunku, uczciwości, odpowiedzialności.

Według Coles (1997) jednym z podstawowych zadań szkoły staje się kształtowanie wartości oraz charakteru uczniów. Durkheim twierdził, że „zadanie szkoły w moralnym rozwoju dziecka może i powinno mieć największe znaczenie” (Durkheim 1961: 18–19).

Edukacja stanowi przedsięwzięcie moralne związane z uczeniem określonych cnót i kształtowaniem właściwych nawyków (Khampa 2019: 658). Obecnie coraz częściej oczekuje się, że szkoła zapewni holistyczną edukację, która oprócz troski o rozwój akademicki będzie oddziaływała także na jego aspekt moralny (Rosenberg 2015). Koncepcja ta wiąże się z troską o rozwijanie intelektu, emocji, zdrowia fizycznego, moralności oraz duchowości dzieci (Teo, Crawford 2000).

Edukacja moralna bywa klasyfikowana na dwa sposoby: jako nauczanie moralne i nauczanie moralności. Nauczyciele uczą moralnie, gdy stają się dla ucznia wzorami do naśladowania. Nauczanie moralności wiąże się z działaniami dydaktycznymi pozwalającymi uczniom rozwijać moralny charakter (Rissanen i in. 2018: 63–67).

Podstawowym zadaniem edukacji moralnej jest zatem stymulowanie naturalnego rozwoju ucznia oraz rozwijanie właściwego spojrzenia na życie, system wartości i uniwersalne zasady społeczne. Głównym zadaniem tej formy edukacji jest przekazanie uczniom odpowiednich wartości i umiejętności. W raporcie UNESCO (2006) zostało podkreślone, że współczesne społeczeństwa stopniowo tracą tradycyjną etykę i wartości. Dlatego też w obecnie przygotowywanych scenariuszach edukacyjnych powinien zostać położony szczególny nacisk na kształtowanie wartości moralnych i zaszczepianie pokoju.

Edukacja powinna pomagać uczniom w poznawaniu i zrozumieniu problemów oraz dylematów moralnych (Damon 1988). W szkołach powinien być kładziony nacisk na uczenie dzieci krytycznego myślenia oraz wzmacnianie zdolności rozumowania (Lipman, Sharp, Oscanyan 1980). W tym celu powinny być prowadzone dyskusje na różne problemowe kwestie. Taki sposób podejścia do edukacji moralnej odwołuje się do nauczania przez wykorzystanie modelowania. Nauczyciel wspólnie z uczniami analizuje zachowania godne naśladowania, rozpatrując różne dylematy moralne. Problemy poruszane w klasie mogą stać się ważnym motywatorem do promowania takich wartości, jak dobro, prawda i sprawiedliwość (Lennick, Kiel 2005). Przeprowadzona metaanaliza ponad 55 różnych badań zawierających w programach edukacji moralnej dyskusje nad dylematami moralnymi wykazała postępy w rozwoju moralnym uczestników badań (Schlaefli, Rest, Thoma 1985). Zdaniem Higgins (1980) najlepsze rezultaty dla stymulacji rozumowania moralnego przynoszą dyskusje nad realnymi dylematami domowym czy szkolnymi.

Nauczanie wymaga niewątpliwie osobistego zaangażowania nauczyciela i zrównoważonych zasad (Demirel, Ozmat, Elgun 2016). Pedagodzy stają się dla ucznia ważnymi modelami zachowania moralnego oraz inspiracją do podejmowania właściwych działań. Odgrywają rolę opiekuna, mentora, zachęcając do dokonywania dyskusji, moralnej refleksji. Podstawowym zadaniem nauczyciela w rozwijaniu wartości i zasad u ucznia staje się stworzenie opiekuńczego i sprawiedliwego środowiska (Tom 1984). Zwłaszcza w okresie późnego dzieciństwa uczniowie postrzegają swoich nauczycieli jako autorytety w zakresie przedmiotów i szukają u nich rady w wielu kwestiach (Oladipo 2009: 153). Dyskusja nad przeczytanym tekstem pod kierownictwem nauczyciela umożliwia dziecku poznanie przyczyn i skutków danego zachowania oraz dokonanie oceny czynów bohatera danego opowiadania.

Innym sposobem edukacji moralnej jest odwołanie się do aktywności własnej ucznia. Nauczyciele mogą również zachęcać dzieci do działań prospołecznych poprzez tworzenie kół wolontariatu. Aktywność własna ucznia może stać się, jak wynika z teorii, źródłem rozwoju jego osobowości, ale również i moralności. Kohlberg (1984) zauważył, że włączenie uczniów w działania altruistyczne zwiększa ich poziom rozwoju moralnego.

Obecnie dostrzegalna jest wyraźna pustka w budowaniu wartości moralnych u dzieci w wieku szkolnym. Przyczyną takiej sytuacji jest niespójny program nauczania i zawężone postrzeganie przez nauczycieli doktryn moralnych (Asif i in. 2020). Współczesna edukacja powinna pomagać w rozwijaniu zdolności, które pozwolą uczniom być zdolnymi, sumiennymi, świadomymi twórcami samych siebie oraz społeczności. Edukacja, która nie kładzie nacisku na moralność i wartości, nie sprzyja w żaden sposób jednostce, społeczeństwu i środowisku (Mustakavoa-Possardt 2004).

## Zakończenie

Obecnie nasze społeczeństwo coraz częściej doświadcza upadku wartości moralnych oraz rozprzestrzeniania się zachowań niemoralnych, w tym eskalacji agresji. Rozwijanie inteligencji moralnej i kształtowanie wartości staje się istotnym wyzwaniem współczesnego procesu wychowania realizowanego na płaszczyźnie rodzinnej i edukacyjnej. Ludzie nie rodzą się moralni lub niemoralni, ale uczą się, jak być dobrymi. Inteligencja moralna to przekształcanie wartości moralnych w działanie, rozwijanie umiejętności prospołecznych, określonych postaw. W kształtowaniu inteligencji moralnej ważną funkcję pełni środowisko, w którym dziecko przebywa, oraz podejmowane przez nie działania i posiadany potencjał rozwojowy.

Inteligencja moralna powinna być kształtowana już od wczesnych etapów życia dziecka. Najmłodszy powinien mieć ukształtowany instynkt odróżniania dobra od zła, aby umieć chronić się przed negatywnymi wpływami otoczenia. Przystawianie wartości od najmłodszych lat kształtuje sposób myślenia, mówienia i działania dzieci w przyszłości. Inteligencja moralna powinna być rozwijana w środowiskach bliskich dziecku, ponieważ ma bezpośredni wpływ na to, jacy będą dorastający obywatele i jak będą funkcjonować przyszłe społeczeństwa. Osobowość rodziców, ich sposób funkcjonowania, zachowania mają ogromny wpływ na kształtowanie się inteligencji moralnej u dzieci. Rodzicielska troska, miłość, uwaga stają się niezbędnymi elementami kształtowania moralności i wartości najmłodszych. W okresie pobierania nauki szkoła za pośrednictwem nauczycieli wpływa na kształtowanie inteligencji moralnej i norm funkcjonowania społecznego uczniów.

Głównym celem wychowania moralnego powinna być pomoc dziecku w kształtowaniu inteligencji moralnej oraz rozwijaniu wartości moralnych, które będą korzystne dla funkcjonowania jego i społeczeństwa oraz zgodne z rozwojem psychologicznym, poznawczym i społecznym najmłodszych. Kształtowanie inteligencji moralnej wymaga zatem rozwoju określonych umiejętności pozwalających dokonywać samodzielnych wyborów na podstawie świadomie przyjętych norm i zasad moralnych.

## Bibliografia

- Abu Awad S. (2011). *Moral Intelligence and its Relation with School Social Behavior Among Tenth Grades (Unpublished master thesis)*, Hashemite University, Zarqua, Jordan.
- Asif T., Guangming O., Haider M.A., Colomer J., Kayani S., Amin N. (2020). *Moral Education for Sustainable Development: Comparison of University Teachers' Perceptions in China and Pakistan*, „Sustainability”, t. 12, nr 7, s. 1–20. <https://doi.org/10.3390/su12073014>

- Astono S. (2012). *Nasib Anak Indonesia di Tengah Krisis Moral Bangsa*, „Gelar: Jurnal Seni Budaya”, t. 10, nr 1. <https://jurnal.isi-ska.ac.id/index.php/gelar/article/view/1377>
- Augustine M.E., Stifter C.A. (2015). *Temperament, Parenting, and Moral Development: Specificity of Behavior and Context*, „Social Development”, t. 24, nr 2, s. 285–303. <https://doi.org/10.1111/sode.12092>
- Ayoub A.E.A., Aljughaiman A.M. (2016). *A Predictive Structural Model for Gifted Students' Performance: A Study Based on Intelligence and its Implicite Theories*, „Learning and Individual Differences”, nr 51, s. 11–18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.018>
- Azhar M.H., Putri D.E. (2009). *Kecerdasan Moral Pada Remaja Yang Mengalami Deviasi Mothering*, „Jurnal Psikologi”, t. 2, nr 2, s. 97–106.
- Bahrami M.A., Asami M., Fatehpanah A., Dehghani Tafti A., Ahmadi Tehrani G. (2012). *Moral Intelligence Status of the Faculty Members and Staff of the Shahid Sadoughi University of Medical Sciences of Yazd*, „Iranian Journal of Medical Ethics and History of Medicine”, t. 5, nr 6, s. 81–95.
- Beheshtifar M., Esmaeli Z., Nekoie-Moghadam M. (2011). *Effect of Moral Intelligence on Leadership*, „European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences”, nr 43, s. 6–11.
- Beigi K.M., Tabaeian A. (2014). *Relationship Between Moral Intelligence and Coping Strategies with Conflicts Among Taekwondo Coaches of Iran with Demographic Characteristics*, „International Journal of Sport Studies”, nr 4, s. 1075–1079.
- Belland B.R., Ertmer P.A., Simons K.D. (2006). *Perceptions of the Value of Problem-Based Learning among Students with Special Needs and Their Teachers*, „Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning”, t. 1, nr 2, s. 1–18.
- Bilić V., Gjučić D., Kirinić G. (2010). *Mogući učinci igranja računalnihigrica i videoigara na djecu i adolescente*, „Napredak”, t. 151, nr 2, s. 195–213.
- Bjelajac Ž. (2017). *Bezbednosna kultura – Umeće življenja* [Security Culture – Art of Living], Novi Sad: Pravni fakultet za privredu i pravosuđe.
- Bjelajac Ž., Merdović B. (2019). *Nasilje nad decom u porodici* [Violence against children in family], „Kultura polisa”, t. 16, nr 39, s. 191–202.
- Borba M. (2002). *Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues that Teach Kids to Do the Right Thing*, Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Campos J.J., Barrett K.C., Lamb M.E., Goldsmith H.H., Stenberg C. (1983). *Socioemotional Development*, [w:] P.H. Mussen (red.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2: Infancy and Developmental Psychobiology*. New York: Wiley, s. 783–915.
- CBOS (2009). Centrum Badania Opinii Społecznych, *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym*. Komunikat z badań BS/121/2009.
- Chafas K. (2019). *Rola osób dorosłych/wychowawców w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna”, nr 4, s. 53–66.
- Clarcken R.H. (2009). *Moral Intelligence in School*. Paper presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit, MI, March 20, 2009.
- Coles R. (1997). *The Moral Intelligence of Children: How to Raise a Moral Child*, New York: NAL/Dutton.

- Dahl A., Campos, J.J. (2013). *Domain Differences in Early Social Interactions*, „Child Development”, t. 84, nr 3, s. 817–825.
- Dahl A., Killen M. (2018). *Moral Reasoning: Theory and Research in Developmental Science*, [w:] J.T. Wixted (red.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology and Cognitive Neuroscience*, t. 4, , Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, s. 1–31.
- Dahl A., Paulus M. (2019). *From Interest to Obligation: The Gradual Development of Human Altruism*, „Child Development Perspectives”, t. 13, nr 1, s. 10–14. <https://doi.org/10.1111/cdep.12298>
- Damon W. (1988). *The Moral Child*, New York: Free Press.
- Daniel E., Dys S.P., Buchmann M., Malti T. (2014). *Developmental Relations Between Sympathy, Moral Emotion Attributions, Moral Reasoning, and Social Justice Values from Childhood to Early Adolescence*, „Journal of Adolescence”, t. 37, nr 7, s. 1201–1214. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.08.009>
- Demirel M., Ozmat D., Elgun I.O. (2016). *Primary School Teachers' Perception About Character Education*, „Academic Journal, Educational Research and Reviews”, t. 11, nr 17, s. 1622–1633.
- Dunfield K.A. (2014). *A Construct Divided: Prosocial Behavior as Helping, Sharing, and Comforting Subtypes*, „Frontiers in Psychology”, t. 5, s. 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Durkheim E. (1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, New York: The Free Press.
- Eysenck M.W. (2004). *Psychology: An International Perspective*, Hove–New York: Psychology Press.
- Farhadinejad M., Khani F. (2019). *Study of the Components of the Ethical Intelligence in the Light of Imam Ali (AS) Thoughts in Nahj al-Balagha*, „Quarterly of Journal of Nahj al-balagha”, t. 6, nr 24, s. 51–70.
- Freud S. (1958). *Civilization and its Discontents*, Garden City, NY: Doubleday.
- Gardner H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books.
- Goleman D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books, Inc.
- González-Treviño I.M., Núñez-Rocha G.M., Valencia-Hernández J.M., Arrona-Palacios A. (2020). *Assessment of Multiple Intelligences in Elementary School Students in Mexico: An Exploratory Study*, „Heliyon”, t. 6, nr 4, e03777. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03777>
- Göckeritz S., Schmidt M.F.H., Tomasello M. (2014). *Young Children's Creation and Transmission of Social Norms*, „Cognitive Development”, t. 30, s. 81–95. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.01.003>
- Grusec J.E., Goodnow, J.J. (1994). *Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View*, „Developmental Psychology”, t. 30, nr 1, s. 4–19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- Hamlin J.K., Van de Vondervoort J.W. (2018). *Infants' and Young Children's Preferences for Prosocial over Antisocial Others*, „Human Development”, t. 61, nr 4–5, s. 214–231. <https://doi.org/10.1159/000492800>

- Hassani M., Shohoudi M., Mirghasemi S.J. (2016). *The Study of Relationships Between Moral Intelligence and Self-Efficiency with Psychological Well-Being Among Martyr's Wife and Offspring of Urmia University*, „Journal of Bioethics”, t. 6, nr 19, s. 155–180.
- Higgins A. (1980). *Research and Measurement Issues in Moral Educational Interventions*, [w:] R. Mosher (red.), *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, New York: Praeger, s. 92–107.
- Hilir A. (2021). *Pengembangan Teknologi Pendidikan: Peran Pendidik dalam Menggunakan Media Pembelajaran*, Indonesia: Lakeisha.
- Hoffman M.L. (1975). *Moral Internalization, Parental Power, and the Nature of Parent-Child Interaction*, „Developmental Psychology”, t. 11, nr 2, s. 228–239. <https://doi.org/10.1037/h0076463>
- Ingram G.P.D., Bering J.M. (2010). *Children's Tattling: The Reporting of Everyday Norm Violations in Preschool Settings*, „Child Development”, t. 81, nr 3, s. 945–957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01444.x>
- Izard C.E. (1977). *Human Emotions*, New York: Plenum Press.
- Janttaka N., Juniarta W. (2020). *Analisis Dampak Game Online Mobile Legend Pada Anak Usia Sekolah Dasar Di Desa Junjung Kecamatan Sumbergempol Kabupaten Tulungagung*, „Inventa: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar”, t. 4, nr 2, s. 132–141. <https://doi.org/10.36456/inventa.4.2.a2683>
- Kagan J., Lamb S. (red.). (1987). *The Emergence of Morality in Young Children*, Chicago: University of Chicago Press.
- Khalil N. (2015). *Moral Intelligence and its Relation with Self-Concept Among Adolescent in the High Public Schools*, „Journal of College of Education- Al-Azhar University”, t. 162, nr 1, s. 187–226.
- Khampa D. (2019). *Development and Standardization of Moral Intelligence Scale*, „The International Journal of Indian Psychology”, t. 7, nr 4, s. 657–665.
- Kiser L.J., Black M.M. (2005). *Family Processes in the Midst of Urban Poverty: What does the Trauma Literature Tell us?* „Aggression and Violent Behavior”, t. 10, nr 6, s. 715–750. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.02.003>
- Knei-Paz C., Cohen E. (2021). *Moral Development in Young Children Exposed to Domestic Violence: The Case for the Proactive Role of the Therapist*, „Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy”, t. 20, nr 4, 425–438. <https://doi.org/10.1080/15289168.2021.2003683>
- Kochanska G., Forman D.R., Aksan N., Dunbar S.B. (2005). *Pathways to Conscience: Early Mother-Child Mutually Responsive Orientation and Children's Moral Emotion, Conduct, and Cognition*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines”, t. 46, nr 1, s. 19–34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00348.x>
- Kohlberg L. (1978). *Revisions in the Theory and Practice of Moral Development*, „New Directions for Child and Adolescent Development”, t. 1978, nr 2, s. 83–87.
- Kohlberg L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Vol. 2)*, San Francisco: Harper & Row.

- Kozubska A., Molesztak A. (1998). *Wartości moralne w procesie wychowania*, [w:] K. Waligórski (red.), *Twórczy nauczyciel efektywna szkoła*, Bydgoszcz–Gołańcz: WOM, s. 51–62.
- Köymen B., Schmidt M.F., Rost L., Lieven E., Tomasello M. (2015). *Teaching versus Enforcing Game Rules in Preschoolers' Peer Interactions*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 135, s. 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.02.005>
- Lennick D., Kiel F. (2005). *Moral Intelligence*, Philadelphia: Wharton University of Pennsylvania.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom* (wyd. 2), Philadelphia: Temple University Press.
- Liszkowski U., Carpenter M., Striano T., Tomasello M. (2006). *12-and 18-Month-Olds Point to Provide Information for Others*, „Journal of Cognition and Development”, t. 7, nr 2, s. 173–187. [https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702_2)
- Lobel A., Engels R.C., Stone L.L., Burk W.J., Granic I. (2017). *Video Gaming and Children's Psychosocial Wellbeing: A Longitudinal Study*, „Journal of Youth and Adolescence”, t. 46, nr 4, s. 884–897. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0646-z>
- Malti T., Eisenberg N., Kim H., Buchmann M. (2013). *Developmental Trajectories of Sympathy, Moral Emotion Attributions, and Moral Reasoning: The Role of Parental Support*, „Social Development”, t. 22, nr 4, s. 773–793.
- Mammen M., Köymen B., Tomasello M. (2019). *Children's Reasoning with Peers and Parents about Moral Dilemmas*, „Developmental Psychology”, t. 55, nr 11, s. 2324–2335. <https://doi.org/10.1037/dev0000807>
- McQuillen J.S. (2003). *The Influence of Technology on the Initiation of Interpersonal Relationships (1)*, „Education”, t. 123, nr 3, s. 616–623.
- Montessori M. (1965). *Dr. Montessori's Own Handbook*, New York: Schocken Press.
- Mustakavoa-Possardt E. (2004). *Education for Critical Moral Consciousness*, „Journal of Moral Education”, t. 33, nr 3, s. 245–269.
- Noddings N. (2010). *Moral Education and Caring*, „Theory and Research in Education”, t. 8, nr 2, s. 145–151. <https://doi.org/10.1177/1477878510368617>
- Notosrijoedono R.A.A. (2015). *Menanamkan Kecerdasan Moral sejak Anak Usia Dini pada Keluarga Muslim*, „Jurnal Tarbiyah”, t. 22, nr 1, s. 132–146.
- Nucci L.P., Turiel E. (1978). *Social Interactions and the Development of Social Concepts in Preschool Children*, „Child Development”, t. 49, nr 2, s. 400–407. <https://doi.org/10.2307/1128704>
- Nunner-Winkler G. (2007). *Development of Moral Motivation from Childhood to Early Adulthood*, „Journal of Moral Education”, t. 36, nr 4, s. 399–414. <https://doi.org/10.1080/03057240701687970>
- Oladipo S.E. (2009). *Psychological Empowerment and Development*, „Edo Journal of Counselling”, t. 2, nr 1, s. 119–126.
- Olbrycht K. (2006). *Aksjologia szkoły katolickiej*, „Ethos”, t. 75, s. 91–98.
- Omer S., Hassan S.M., Jabeen S. (2015). *The Role of Family in Teaching Religious and Moral Values to their Children in Urban Areas: A Case Study of Lahore (Pakistan)*, „Pakistan-Vision”, t. 16, nr 1, s. 258–273.



- Paulus M. (2014). *The Emergence of Prosocial Behavior: Why do Infants and Toddlers Help, Comfort, and Share?* „Child Development Perspectives”, t. 8, nr 2, s. 77–81. <https://doi.org/10.1111/cdep.12066>
- Paulus M. (2018). *The Multidimensional Nature of Elary Prosocial Behavior: A Motivational Perspective*, „Current Opinion in Psychology”, t. 20, s. 111–116. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.09.003>
- Paulus M., Essler S. (2020). *Why do Preschoolers Perpetuate Inequalities? Theoretical Perspectives on Inequity Preferences in the Face of Emerging Concerns for Equality*, „Developmental Review”, nr 58, 100933. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100933>
- Piaget J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*, New York: Harcourt, Brace & World.
- Pranoto Y.K.S. (2017). *Kecerdasan Moral Anak UsiaPrasekolah*, „Jurnal Edukasi”, t. 2, nr 1, s. 1–7.
- Radlińska H. (1961). *Pedagogika społeczna*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rakoczy H., Warneken F., Tomasello M. (2008). *The Sources of Normativity: Young Children's Awareness of the Normative Structure of Games*, „Developmental Psychology”, t. 44, nr 3, 875–881. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.875>
- Rheingold H.L. (1982). *Little Children's Participation in the Work of Adults, a Nascent Prosocial Behavior*, „Child Development”, t. 53, nr 1, s. 114–125. <https://doi.org/10.2307/1129643>
- Rissanen I., Kuusisto E., Hanhimäki E., Tirri K. (2018). *The Implications of Teachers' Implicit Theories for Moral Education: A Case Study from Finland*, „Journal of Moral Education”, t. 47, nr 1, s. 63–77. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1374244>
- Rizzo M.T., Elenbaas L., Cooley S., Killen M. (2016). *Children's Recognition of Fairness and Others' Welfare in a Resource Allocation Task: Age Related Changes*, „Developmental Psychology”, t. 52, nr 8, s. 1307–1317. <https://doi.org/10.1037/dev0000134>
- Rosenberg G.R. (2015). *Portrait of a Moral Agent Teacher*, New York: Routledge.
- Schlaefli A., Rest J., Thoma S. (1985). *Does Moral Education Improve Moral Judgment?: A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test*, „Review of Educational Research”, t. 55, s. 319–352.
- Svetlova M., Nichols S.R., Brownell C.A. (2010). *Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping*, „Child Development”, t. 81, nr 6, s. 1814–1827. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>
- Sigelman C.K. (1999). *Life-Span Human Development*, Boston: Book/Cole Publishing Company.
- Sternberg R.J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Straughan R. (1982). *What's the Point of Rules?* „Journal of Philosophy Education”, t. 16, nr 1, s. 63–68.
- Szczepska-Pustkowska M. (2009). *Dociekania filozoficzne z dziećmi*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 548–586.

- Tabroni I., Husniyah H., Sapitri L., Azzahra Y. (2022). *Impact of Technological Advancements on the Establishment of Characteristics of Children*. „East Asian Journal of Multi-disciplinary Research”, t. 1, nr 1, s. 27–32.
- Teo C.T., Crawford L.E.D. (2000). *Developing the Moral Intelligence of Children*, „RE-ACT”, t. 2000, nr 2, s. 41–46.
- Thompson R.A. (2019). *Early Development and Attachment Theory*, [w:] D.J. Laible, G. Carlo, L.M. Padilla-Walker (red.), *The Oxford Handbook of Parenting and Moral Development*, Oxford: Oxford University Press, s. 21–39.
- Tom A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*, New York: Longman
- Tomasello M. (2019). *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*, Cambridge: Belknap Press.
- Ulber J., Hamann K., Tomasello M. (2015). *How 18- and 24-Month-Old Peers Divide Resources Among Themselves*, „Journal of Experimental Child Psychology”, nr 140, s. 228–244. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.009>
- UNESCO (2006). *International, Moral and Value Education; United Nations Report*, Paris: UNESCO. <https://www.unescobkk.org/index.php?id=598>
- Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge: Harvard University Press.
- Warneken F., Tomasello M. (2006). *Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees*, „Science”, t. 311, nr 5765, s. 1301–1303. <https://doi.org/10.1126/science.1121448>
- Warneken F., Tomasello M. (2008). *Extrinsic Rewards Undermine Altruistic Tendencies in 20-Month-Olds*, „Developmental Psychology”, t. 44, nr 6, s. 1785–1788. <https://doi.org/10.1037/a0013860>
- Warneken F., Tomasello M. (2013). *The Emergence of Contingent Reciprocity in Young Children*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 116, nr 2, s. 338–350. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.06.002>
- Wikström P.-O.H., Oberwittler D., Treiber K., Hardie B. (2012). *Breaking Rules: The Social and Situational Dynamics of Young People's Urban Crime*, New York: Oxford University Press.
- Yousefi P., Heshmati H. (2015). *Moral Intelligence and its Position in Nursing Profession*, „DSME”, t. 2, nr 2, s. 65–73.
- Zahn-Waxler C., Radke-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. (1992). *Development of Concern for Others*, „Developmental Psychology”, t. 28, nr 1, s. 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>
- Ziv T., Sommerville J.A. (2017). *Developmental Differences in Infants' Fairness Expectations from 6 to 15 Months of Age*, „Child Development”, t. 88, nr 6, s. 1930–1951.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Monika Dacka  
 Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II  
 e-mail: monikadacka@kul.lublin.pl