



Anna Filip

orcid.org/0000-0002-9750-9465
e-mail: anna.filip@ignatianum.edu.pl
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Anna Mróz

orcid.org/0000-0002-9109-1395
e-mail: anna.mroz@up.krakow.pl
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Iwona Ocetkiewicz

orcid.org/0000-0002-5936-8999
e-mail: iwona.ocetkiewicz@up.krakow.pl
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dlaczego warto i jak można rozwijać empatię u dzieci we wczesnym i średnim dzieciństwie

Why and How Should We Enhance Empathy Development in Children in Early and Middle Childhood

KEYWORDS

enhancing empathy, teacher, kindergarten, socio-emotional competence, training

ABSTRACT

The ability to respond with empathy is one of the key elements of socio-emotional development, determining, among other things, one's behaviour toward others and the quality of social relationships. Taking into account the increase in social diversity nowadays, in order to understand the behaviour of peers and adults who differ from themselves in various ways, children need to be able to empathise with them from the earliest years of life. The purpose of the article is to show the importance of the process and ways of enhancing empathy in children. The article begins with a brief explanation of the construct of empathy and outlines its normative development in early and middle childhood. It summarizes research results pointing to links between children's empathy and socio-emotional functioning. It discusses environmental factors, related mainly to activities

within the peer group and child-teacher relations, that promote the development of empathy. Information about the ways of communicating, types of activities or elements of training beneficial for empathy development might be valuable for practitioners interested in developing empathy in children. Preschool and school environments can play a key role in the development of children's pro-social behaviour, moral reasoning and good peer relationships, preventing the children's aggressive behaviour.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

rozwijanie empatii,
nauczyciel,
przedszkole,
kompetencje
społeczno-
emocjonalne,
trening

Zdolność do reagowania empatią jest jednym z kluczowych elementów rozwoju społeczno-emocjonalnego, determinującym m.in. zachowanie jednostki wobec innych oraz jakość budowanych relacji. Wraz ze wzrostem różnorodności społecznej rośnie potrzeba, aby dzieci, już od najmłodszych lat, chcąc zrozumieć postępowanie rówieśników i dorosłych różniących się od nich samych pod różnymi względami, potrafiły „wczuć się” w ich sytuację. Celem artykułu jest ukazanie znaczenia procesu i sposobów kształtowania empatii u dzieci. Artykuł rozpoczyna się od krótkiego wyjaśnienia teoretycznego konstruktów empatii oraz nakreślenia jej normatywnego rozwoju we wczesnym i średnim dzieciństwie. Przedstawia wnioski z badań wskazujących na związki zdolności do reagowania empatią z wieloma obszarami funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka. Omawia także czynniki środowiskowe, związane głównie z funkcjonowaniem dzieci w ramach grupy rówieśniczej i w relacji z nauczycielem, sprzyjające rozwijaniu empatii. Ukazane sposoby komunikacji, proponowane zabawy czy też elementy treningów, które na podstawie przeglądu literatury omówiono w tekście, mogą posłużyć jako źródło informacji dla praktyków zainteresowanych rozwijaniem empatii u dzieci. Środowisko przedszkolne i szkolne może odegrać kluczową rolę m.in. w wyłanianiającej się prospołeczności dziecka, rozwoju jego moralnego rozumowania, budowaniu satysfakcjonujących relacji rówieśniczych i zapobieganiu agresywnym zachowaniom.

Empatia – czym jest i jak się rozwija w pierwszych latach życia

Reagowanie empatią polega na przejawianiu emocji wynikających ze zrozumienia stanu emocjonalnego drugiej osoby, które są zarazem podobne do emocji, których ta osoba doświadcza lub powinna doświadczać (Vaish, 2020). Empatię definiuje się zatem jako mechanizm umożliwiający rozumienie oraz podzielenie cudzych emocji, co

bywa także konceptualizowane jako odpowiednio poznawczy i afektywny komponent empatii (McDonald i Messinger, 2011). Komponent emocjonalny to podzielenie doświadczenia emocjonalnego, które może prowadzić m.in. do doświadczania przez jednostkę emocji, która bardziej pasuje do cudzej sytuacji niż własnej (Hoffman, 2006). Komponent poznawczy, który umożliwia interpretację wzajemnie powiązanych zewnętrznych, fizycznych i wewnętrznych, psychicznych stanów osoby, jest utożsamiany z kompetencją podejmowania perspektywy afektywnej. Jego stopniowe wyłanianie się umożliwia coraz trafniejszą konceptualizację coraz bardziej złożonego i różnorodnego cudzego doświadczenia. Empatia łączy więc w sobie skuteczne przyjmowanie afektywnej perspektywy drugiej osoby ze skłonnością do przyjęcia jej emocji (dzielenia się afektem). Za związane z empatycznym reagowaniem, a czasem konceptualizowane jako behawioralny komponent empatii, uznaje się zachowania pomocowe, np. prospołeczne (Vaish, 2020). Dzięki rozwojowi empatii dziecko, które widzi np. zapłakaną i zasmuconą twarz rówieśnika stojącego nad górą klocków, które moment wcześniej były starannie układaną wieżą, może: zrozumieć, że rówieśnik odczuwa żal z powodu utraty czegoś, na czym mu zależało; również odczuć żal i/lub smutek w związku z doświadczeniem rówieśnika oraz podjąć adekwatne działanie, by ulżyć mu w negatywnych emocjach. Składowe empatii wyłaniają się w ciągu kilku pierwszych lat życia, a ich załączki można dostrzec już w niemowlęctwie.

Jednym z najwcześniej obserwowanych prekursorów reagowania empatią jest płacz reaktywny, będący przykładem zarażenia emocjami (Simner, 1971). Niemowlęta w trakcie kilku pierwszych miesięcy życia w odpowiedzi na płacz innych niemowląt płaczą silnie, energicznie i w sposób niemożliwy do odróżnienia od płaczu dziecka samego odczuwającego dyskomfort. Taki płacz różni się natomiast wyraźnie od płaczu w odpowiedzi na inne, głośne dźwięki, komputerowo wygenerowany płacz o tej samej intensywności czy też nagrania własnego płaczu (Martin i Clark, 1982) oraz wydaje się biologicznie determinowaną predyspozycją do reagowania na cudzy dyskomfort. Jego znaczenie podkreślał także Martin Hoffmann w swojej koncepcji wczesnego rozwoju cierpienia empatycznego (2006), którego wyłanianie się wiązało mocno z wyłanianiem się poczucia Ja. Brakiem zdolności do rozróżnienia ja–inni tłumaczył zarówno fakt, że pod koniec pierwszego roku życia dzieci, reagując negatywnymi emocjami na cierpienie innych, starają się załagodzić własny, a nie cudzy dyskomfort, jak i podejmowane na początku drugiego roku życia próby łagodzenia cudzego cierpienia działaniami pomagającymi zazwyczaj samemu dziecku, niekoniecznie zaś cierpiącej osobie. Sądził, że od około połowy drugiego i w trzecim roku życia wraz z wyłonieniem się poczucia Ja oraz rozróżnienia siebie od innych dzieci zaczynają skupiać się na cudzych doświadczeniach emocjonalnych i podejmować afektywną perspektywę, dzięki czemu stają się zdolne do identyfikowania drugiej osoby jako źródła swojej empatycznej reakcji. Obecnie pogląd ten bywa kwestionowany, a badania wskazują, że reakcje niemowląt

na cudze cierpienie mogą być raczej wynikiem trudności z regulacją pobudzenia niż mylenia siebie z innymi. Uważa się, że pierwsze przejawy empatycznej troski, oceniane na podstawie ekspresji mimicznej, wokalizacji i gestów, dostrzec można już u 8–10-miesięcznych dzieci, które podejmują także proste próby poznania i zrozumienia cudzego cierpienia (Roth-Hanania i in., 2011).

Między 14. a 24. miesiącem życia u dzieci obserwuje się wzrost przejawów empatycznego reagowania w postaci: empatycznej troski (pobudzenie emocjonalne oceniane na podstawie mimiki twarzy, głosu – np. smutne spojrzenie), testowania hipotez (próby rozpoznania i zrozumienia problemu – np. pytanie „Co się stało?”) oraz towarzyszących im zachowań prospołecznych (działanie w imieniu poszkodowanej osoby w celu zmiany sytuacji lub złagodzenia jej cierpienia – np. fizyczne/werbalne pocieszanie, pytanie „Wszystko w porządku?”; Knafo i in., 2008; Zahn-Waxler i in., 1992). W wieku przedszkolnym dzieci uczą się coraz lepiej regulować swoje reakcje empatyczne, których wystąpienie zaczyna być związane z uwzględnianiem coraz większej liczby czynników, takich jak np. znajomość i bliskość cierpiącego czy też adekwatność i intensywność jego reakcji, biorąc pod uwagę rodzaj i siłę wywołującego ją bodźca (Hepach i in., 2013).

Związki empatii z funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym dziecka

Empatia ma kluczowe znaczenie dla nawiązywania i przebiegu interakcji międzyludzkich oraz budowania więzi społecznych (Plutchik, 1987). Te ostatnie są składową wsparcia społecznego, które stanowi czynnik chroniący przed wieloma chorobami oraz skutkami stresu lub traumy (por. Sęk i Cieślak, 2012). Społeczna natura człowieka sprawia, że rozpoznawanie i rozumienie stanów psychicznych, a także zdolność do podzielenia ich i właściwej reakcji na nie są jednymi z najważniejszych umiejętności niezbędnych do życia w złożonych, społecznych kontekstach. Uważa się również, że empatia ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju moralności, zwłaszcza rozumienia, dlaczego nie należy krzywdzić innych ludzi, choć natura wzajemnych powiązań pomiędzy tymi konstruktami jest bardzo złożona (Decety i Cowell, 2015). Badania z udziałem dzieci wskazują, że już we wczesnym dzieciństwie empatia może odgrywać rolę w uczeniu się odróżniania dobra i zła oraz kształtowaniu skłonności do podejmowania właściwych zachowań. Trzyletnie dzieci przejawiające empatyczny dystres w odpowiedzi na cudze cierpienie oraz poczucie winy w konsekwencji własnego niewłaściwego postępowania są bardziej skłonne przestrzegać obowiązujących, ustalonych zasad (np. sprzątanie zabawek), nawet przy braku nadzoru ich zachowania przez innych (Aksan i Kochanska, 2005).

Zachowania pomocowe są często wiązane z empatią. Badania z udziałem rodziców potwierdzają pozytywny związek pomiędzy szacowanym przez nich kwestionariuszowo poziomem empatii, prospołeczności i uspołecznienia ich 2,5–4-letnich dzieci (Lasota, 2023). Zdaniem niektórych badaczy (Knafo i in., 2008) różnice indywidualne w skłonności do reagowania empatyczną troską oraz w prospołeczny sposób na cudze cierpienie są nie tylko dość stabilne we wczesnym dzieciństwie, ale też pozwalają przewidywać prospołeczne zachowania i dostosowanie społeczne na późniejszych etapach rozwoju. W badaniach eksperymentalnych z udziałem dzieci w wieku 3 oraz 5–6 lat wzbudzona w pierwszej kolejności empatyczna troska o innych okazała się sprzyjać późniejszej prospołecznej dystrybucji zasobów, promując dzielenie się nimi i zarazem obniżając poziom zazdrości (Williams i in., 2014). Dzieci charakteryzujące się wyższym poziomem empatii niż rówieśnicy są również bardziej kompetentne społecznie (Saliquist i in., 2009), a ważną rolę w tej zależności może odgrywać poznawczy komponent empatii związany z umiejętnością podejmowania perspektywy. W badaniach z udziałem 6–7-letnich dzieci dokonywane przez rodziców oceny ich poziomu empatii okazały się pozytywnie skorelowane z wynikami zadania sprawdzającego zdolność podejmowania perspektywy, nazywania oraz uzasadniania emocji odczuwanych przez bohaterów obrazkowych historyjek (Strayer i Roberts, 1989). Ponadto umiejętność podejmowania perspektywy oraz emocjonalny komponent empatii pozytywnie wiązały się z opartym na wyobraźni, dywergencyjnym myśleniem oraz ocenianą przez nauczycieli kreatywnością myślenia dzieci. Rozwój zdolności do podejmowania perspektywy oraz identyfikowania się z cudzym doświadczeniem może odgrywać istotną rolę w rozwoju zachowań pomocowych, pozwalając dzieciom na dobór coraz bardziej adekwatnych i efektywnych strategii pomagania na skutek coraz trafniejszej oceny sytuacji, reakcji na nią i stanu osoby, która potrzebuje pomocy (McDonald i Messinger, 2011).

Jednym z czynników zaangażowanych w niesienie pomocy i również powiązanych z empatią może być fizyczna bliskość osoby potrzebującej wsparcia. Badania z udziałem trzech grup wiekowych – 5-, 9- i 13-latków – wykazały, że wyższe poziomy deklarowanej empatii wobec wybranych osób oglądanych przez dzieci w różnych sytuacjach na filmach były powiązane ze skłonnością do umieszczania zdjęć tych osób bliżej siebie (Strayer i Roberts, 1997). Innymi słowy: im wyższy był poziom wzbudzonej empatii, tym bliżej siebie dzieci umieszczały zdjęcie osoby, która tę empatię wzbudziła, co sugeruje, że empatia może wzbudzać potrzebę bliskości z osobą, wobec której jest odczuwana.

Nieco więcej kontrowersji wzbudzają wyniki badań nad powiązaniem między empatią a zachowaniami agresywnymi (por. Vachon i in., 2013). Natura tych powiązań jest złożona i możliwe, że przebiegają one inaczej, np. w zależności od etapu rozwojowego. W jednym z badań 2-letnie dzieci zakwalifikowane na podstawie ocen rodziców do grupy agresywnych szybciej reagowały na cudze cierpienie, testowały w takich

sytuacjach więcej hipotez i reagowały większą troską niż ich nieagresywni rówieśnicy (Gill i Calkins, 2003). Dane z badań długofalowych sugerują, że negatywne powiązanie pomiędzy brakiem troski o innych a skłonnością do reagowania agresją może nie ujawniać się wcześniej niż od około 6. roku życia, co oznacza, że przynajmniej na wczesnych etapach rozwoju troska o dobro innych może współwystępować z zachowaniami, które naruszają ich prawa i wywołują dezaprobatę dorosłych (Hastings i in., 2000). Na podstawie kwestionariuszowych ocen dokonywanych przez matki 6-latków ustalono, że dzieciom ocenionym jako bardziej empatyczne przypisywano też przejawianie więcej prospołecznych zachowań, a mniej społecznego wycofania i agresji (Findlay i in., 2006). Dodatkowo wyniki metaanaliz badań nad zjawiskiem bullingów wśród dzieci i nastolatków sugerują, że dopuszczanie się go jest negatywnie związane zarówno z poznawczym, jak i afektywnym komponentem empatii, które są za to pozytywnie powiązane z podejmowaniem roli obrońcy ofiary bullingów (van Noorden i in., 2014).

Sposoby rozwijania empatii u dzieci

Rosnąca liczba badań wskazuje na istotną rolę dyskursu o stanach wewnętrznych w rozwoju poznawczo-społecznym dziecka (por. Stępień-Nycz, 2015). Badacze analizują m.in. ilość, jakość i sposób użycia w konwersacji terminów opisujących emocje (np. smutny), poznanie (myśli, wierzy), pragnienia (chce, ma nadzieję) czy percepcję (widzi, słyszy). W słowniku dziecka terminy nazywające emocje zaczynają się pojawiać od 20. miesiąca życia (Bartsch i Wellman, 1995), a postępujący wzrost ich ilości i złożoności uznaje się za wskaźnik pogłębiającego się rozumienia własnych i cudzych przeżyć. Rozumienie emocji jest związane z lepszą umiejętnością ich regulacji (Leerkes i in., 2008), która z kolei wiąże się z wyższym poziomem empatii i prospołeczności (Hein i in., 2016). W związku z powyższym coraz więcej badań weryfikuje skuteczność treningów i programów rozwijających słownik emocjonalny dzieci w wieku przedszkolnym. W ramach jednego z nich (Grazzani i in., 2016) kilkusobowe grupy 2- i 3-latków słuchały krótkich, ilustrowanych historii o różnych emocjach, a następnie uczestniczyły w rozmowach na ich temat, opowiadając o sytuacjach, w których one same, ich bliscy lub postacie z kreskówek też ich doświadczyły. Nauczyciel wykorzystywał historię, by skupić uwagę na przyczynach oraz sposobach wyrażania i regulowania emocji, a także na działaniach prospołecznych (pomaganie, pocieszanie). W porównaniu do grupy kontrolnej u dzieci uczestniczących w treningu zaobserwowano istotny wzrost wyników w kwestionariuszu empatii wypełnianym przez rodzica. Wzrost dotyczył też zdolności rozumienia emocji, obserwowanej liczby podejmowanych zachowań prospołecznych oraz wykorzystywanych terminów opisujących emocje w trakcie codziennych interakcji.

Pozytywne efekty takich treningów zaobserwowano także u dzieci w przedziale 3–5 lat (Voltmer i von Salish, 2022). Tego typu interwencje wydają się ważne w świetle danych wskazujących na ryzyko relatywnie rzadkiego spontanicznego wykorzystywania słownika emocji przez nauczycieli (King i La Paro, 2015). Obserwując grupy 3- i 4-latków, ustalono, że spośród wszystkich kategorii terminów opisujących stany wewnętrzne najczęściej używane przez nauczycieli były te odnoszące się do percepcji, a najrzadziej – do emocji. W przeciwieństwie do pozostałych terminy emocjonalne częściej odnosiły się do własnych przeżyć nauczyciela niż do stanów doświadczanych przez innych.

Dyskurs o emocjach naturalnie wyłania się w interakcjach rówieśniczych, m.in. w trakcie społecznej zabawy w udawanie, która angażuje i usprawnia zdolności podejmowania różnych ról i perspektyw, rozumienia i regulowania emocji czy refleksowania przed działaniem (McArdle, 2001). Czyni ją to idealnym kontekstem rozwijania umiejętności kluczowych dla empatii, altruizmu czy współpracy. W zabawę z elementami udawania dzieci zaczynają się angażować około 18. miesiąca życia, a jej „szczytowy okres” przypada na wiek przedszkolny (3–5 lat; Singer i Singer, 1990). Zabawę tą uznaje się za przejaw bardziej ogólnej skłonności do wplatania w myślenie i aktywność elementów fantastycznych, inne jej przykłady to: posiadanie zmyślonych towarzyszy, udawanie, że jest się kimś lub czymś innym także w zabawie w pojedynkę czy podejmowanie w jej trakcie udawanych aktywności z użyciem przedmiotów (Brown i in., 2016). Taka skłonność okazała się istotnym predyktorem afektywnej empatii u dzieci w wieku od 3 do 5 lat (Brown i in., 2016). Choć dane dotyczące związku pomiędzy zabawą w udawanie a rozwojem społeczno-emocjonalnym nie są jednoznaczne (Lillard i in., 2013), to jednak przyjmowanie różnych ról w interakcjach z innymi jest dla dzieci okazją do dostrzeżenia, wyrażenia i przeżycia różnorodności stanów wewnętrznych i perspektyw, a dla nauczyciela – do pogłębienia rozumienia tej różnorodności i wynikających z niej konsekwencji. To z kolei może przekładać się np. na wzrost tolerancji (Hollingsworth i in., 2003).

Poziom empatii jest także związany z jakością interakcji nauczyciel–uczeń. Istotnie pozytywnie z nią skorelowany okazał się w badaniach z udziałem 6- i 7-latków (Siekinen i in., 2013; Soininen i in., 2023) wymiar interakcji odnoszący się do wsparcia dydaktycznego ze strony nauczycieli. Określały go szacunki dotyczące używania technik ułatwiających dzieciom rozwój umiejętności analitycznego myślenia i posługiwania się językiem oraz jakości informacji zwrotnych udzielanych w odpowiedzi na pomysły dzieci. Im wyżej wypadał nauczyciel w ich obserwacyjnym pomiarze, tym wyższe były wskaźniki empatii u dzieci. Choć odkryte zależności okazały się dwukierunkowe (Soininen i in., 2023), to jednak wyniki badań z udziałem dzieci młodszych (Broekhuizen i in., 2016) i starszych (Luckner i Pianta, 2011) wskazują, że to jakość interakcji nauczyciel–uczeń może przekładać się na rozwój emocjonalno-społeczny

uczniów. W obu przypadkach istotne okazały się także wymiary: wsparcia emocjonalnego (m.in. wrażliwość i responsywność nauczyciela, szacunek dla zainteresowań i perspektyw uczniów) oraz organizacji klasy (m.in. monitorowanie zachowania i kierowanie nim przez nauczycieli, promowanie interesujących i angażujących możliwości uczenia się).

Podsumowanie

Empatia ma kluczowe znaczenie dla naszej prospołeczności. W ciągu zaledwie kilkunastu miesięcy dzieci przechodzą od prostego, automatycznego zarażania się emocjami do reagowania na podstawie działania złożonego i elastycznego mechanizmu, który umożliwia uwzględnienie coraz większej liczby różnych czynników istotnych dla podjęcia zachowań wynikających z rozumienia oraz dzielenia cudzych emocji. Skłonność do reagowania empatią jest wieloczynnikowo uwarunkowana – znaczenie mają zarówno czynniki dziedziczne, temperamentalne, osobowościowe, jak i środowiskowe, wychowawcze czy kulturowe (por. McDonald i Messinger, 2011). Empatia i zachowania prospołeczne mogą zależeć m.in. od praktyk socjalizacyjnych, które różnią się w zależności od tego, czy i na ile cenione w danej kulturze jest uwrażliwienie na cudze emocje lub pomaganie innym. W jednym z niedawnych badań odkryto np. wyższe poziomy empatii w krajach kolektywistycznych w porównaniu do indywidualistycznych (Chopik i in., 2017). Było to także badanie, które ujawniło u polskich dorosłych jeden z najniższych wskaźników empatii spośród badanych przedstawicieli 63 krajów.

Składające się na empatię lub związane z nią kompetencje mogą być rozwijane i ćwiczone w ramach licznych, specjalnie opracowanych programów promocyjnych lub terapeutycznych, mających na celu promowanie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci i młodzieży oraz hamowanie zachowań agresywnych. Są to programy wdrażane od dawna np. w amerykańskich przedszkolach i szkołach, a wyniki badań nad ich skutecznością wskazują, że na im wcześniejszym etapie rozwoju są one realizowane i im więcej składowych empatii kształtują, tym większe są ich efekty (Malti i in., 2016). Jednak nawet werbalne wzmacnianie, zachęcanie czy też informowanie dzieci przez nauczyciela o oczekiwanych empatycznych lub prospołecznych reakcjach może przyczynić się do ich ujawniania (Spivak i Farran, 2012). Wraz z opisanymi wcześniej rodzajami aktywności i komunikacji oraz aspektami interakcji w grupie mogą one stanowić wymiar środowiska wczesnoedukacyjnego, skutecznie kształtujący empatyczne reakcje dzieci. Ich kształtowanie na jak najwcześniejszym etapie rozwoju jest niezwykle ważne także w świetle wyników raportu o stanie badań nad agresją i przemocą szkolną w Polsce (Komendant-Brodowska, 2014). Na dalszych etapach edukacji spora część uczniów na co dzień doświadcza agresji werbalnej, a od 9 do kilkunastu procent

jest regularnie przesładowanych. Szansą na zapobieganie takim sytuacjom jest wczesne rozwijanie wrażliwości na emocje, perspektywę i sytuację drugiej osoby.

Bibliografia

- Aksan, N. i Kochanska, G. (2005). Conscience in childhood: Old questions, new answers. *Developmental Psychology*, 41(3), 506–516. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.506>
- Bartsch, K. i Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford University Press.
- Broekhuizen, M.L., Mokra, I.L., Burchinal, M.R., Garrett-Peters, P.T. i The Family Life Project Key Investigators. (2016). Classroom quality at pre-kindergarten and kindergarten and children's social skills and behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 212–222. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.005>
- Brown, M.M., Thibodeau, R.B., Pierucci, J.M. i Gilpin, A.T. (2017). Supporting the development of empathy: The role of theory of mind and fantasy orientation. *Social Development*, 26(4), 951–964. <https://doi.org/10.1111/sode.12232>
- Chopik, W.J., O'Brien, E. i Konrath, S.H. (2017). Differences in empathic concern and perspective taking across 63 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/0022022116673910>
- Decety, J. i Cowell J.M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *AJOB Neuroscience*, 6(3), 3–14. <https://doi.org/10.1080/21507740.2015.1047055>
- Findlay, L.C., Girardi, A. i Coplan, R.J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.009>
- Gill, K.L. i Calkins, S.D. (2003). Do aggressive/destructive toddlers lack concern for others? Behavioral and physiological indicators of empathic responding in 2-year-old children. *Development and Psychopathology*, 15(1), 55–71. <https://doi.org/10.1017/S095457940300004X>
- Grazzani, I., Ornaghi, V., Agliati, A. i Brazzelli, E. (2016). How to foster toddlers' mental-state talk, emotion understanding, and prosocial behavior: A conversation-based intervention at nursery school. *Infancy*, 21(2), 199–227. <https://doi.org/10.1111/inf.12107>
- Hastings, P.D., Zahn-Waxler, C., Robinson, J., Usher, B. i Bridges, D. (2000). The development of concern for others in children with behavior problems. *Developmental Psychology*, 36(5), 531–546. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.531>
- Hein, S., Roder, M. i Fingerle, M. (2016). The role of emotion regulation in situational empathy-related responding and prosocial behaviour in the presence of negative affect. *International Journal of Psychology*, 53(6), 477–485. <https://doi.org/10.1002/ijop.12405>
- Hepach, R., Vaish, A. i Tomasello, M. (2013). Young children sympathize less in response to unjustified emotional distress. *Developmental Psychology*, 49(6), 1132–1138. <https://doi.org/10.1037/a0029501>

- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny* (O. Waśkiewicz, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hollingsworth, L.A., Didelot, M.J. i Smith, J.O. (2003). REACH beyond tolerance: A framework for teaching children empathy and responsibility. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 42(2), 139–151. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490X.2003.tb00002.x>
- King, E. i La Paro, K. (2015). Teachers' language in interactions: An exploratory examination of mental state talk in early childhood education classrooms. *Early Education and Development*, 26(2), 245–263. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.989029>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J.L. i Rhee, S.H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lasota, A. (2023). Empatia i zachowania prospołeczne małych dzieci. *Studia z Teorii Wychowania*, 1(42), 245–264.
- Leerkes, E.M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S.D. i Lange, G. (2008). Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 102–124.
- Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D. i Palmquist, C.M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Luckner, A.E. i Pianta, R.C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>
- Malti, T., Chaparro, M.P., Zuffianò, A. i Colasante, T. (2016). School-based interventions to promote empathy-related responding in children and adolescents: A developmental analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(6), 718–731. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1121822>
- Martin, G.B. i Clark, R.D. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity. *Developmental Psychology*, 18(1), 3–9. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.1.3>
- McArdle, P. (2001). Children's play. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 509–514. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2001.00230.x>
- McDonald, N.M. i Messinger, D.S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. *Free Will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue*, 23, 333–359.
- Plutchik, R. (1987). Evolutionary bases of empathy. W: N. Eisenberg i J. Strayer (red.), *Empathy and its development* (s. 38–46). Cambridge University Press
- Roth-Hanania, R., Davidov, M. i Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavioral Development*, 34(3), 447–458. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>
- Saliquist, J., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D. i Gaertner, B.M. (2009). Assessment of preschoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with

- positive emotion, social competence, and sympathy. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/17439760902819444>
- Sęk, H. i Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk i R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–29). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Salminen, J., Poskiparta, E. i Nurmi, J.-E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education and Development*, 24(6), 877–897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Simner, M.L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5(1), 136–150. <https://doi.org/10.1037/h0031066>
- Singer, D.G. i Singer, J.L. (1990). *The house of make-believe*. Harvard University Press.
- Soininen, V., Pakarinen, E. i Lerkkanen, M.K. (2023). Reciprocal associations among teacher–child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 85, 101508. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>
- Spivak, A.L. i Farran, D.C. (2012). First-Grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early Education and Development*, 23(5), 623–639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>
- Stępień-Nycz, M. (2015). *Rozwój reprezentacji emocji w dzieciństwie*. Wydawnictwo Liberi Libri.
- Strayer, J. i Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 227–239. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90006-3](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90006-3)
- Strayer, J. i Roberts, W. (1997). Children's personal distance and their empathy: Indices of interpersonal closeness. *International Journal of Behavioral Development*, 20, 385–403. <https://doi.org/10.1080/016502597385199>
- Vachon, D.D., Lynam, D.R. i Johnson, J.A. (2014). The (non)relation between empathy and aggression: Surprising results from a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(3), 751–773. <https://doi.org/10.1037/a0035236>
- Vaish, A. (2020). Empathy and prosocial behavior. W: M.M. Halth i J.B. Benson (red.), *Encyclopedia of infant and early childhood development* (s. 560–567). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21816-6>
- van Noorden, T.H.J., Haselager, G.J.T., Cillessen, A.H.N. i Bukowski, W.M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Voltmer, K. i von Salish, M. (2022). The feeling thinking talking intervention with teachers advances young children's emotion knowledge. *Social Development*, 31(3), 846–861. <https://doi.org/10.1111/sode.12586>
- Williams, A., O'Driscoll, K. i Moore, C. (2014). The influence of empathic concern on prosocial behavior in children. *Frontiers in Psychology*, 5(85), 425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00425>

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. i Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28(1), 126–136. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.1.126>