

PROBLEMY PRAKTYKI PSYCHOLOGICZNEJ

MAŁGORZATA STEĆ

Akademia Ignatianum w Krakowie, Instytut Psychologii

KONSTANCKA METODA DYSKUSJI NAD DYLEMATEM (KMDD®) I MOŻLIWOŚĆ JEJ ZASTOSOWANIA W PROCESIE KSZTAŁCENIA ETYCZNEGO PSYCHOLOGÓW

Streszczenie: Psychologowie są reprezentantami zawodu, w którym na pierwszym miejscu stawiane jest dobro osoby. Działalność pomocowa wymaga od psychologów przestrzegania zasad nie tylko etyki zawodowej, ale także norm moralnych. Nierzadko psychologowie stają w obliczu konieczności rozważania dylematów moralnych związanych z praktyką świadczenia usług psychologicznych. W takich przypadkach psycholog powinien dysponować nie tylko profesjonalną wiedzą, lecz także kompetencją moralną pozwalającą mu realizować założenia autonomicznej moralności zgodnej z jego tożsamością osobową i zawodową. Moralność psychologów wynika w dużej mierze z doświadczeń wieloletniej praktyki. Trudno jest doszukać się sformalizowanych programów stymulacji kompetencji moralnej dedykowanych bezpośrednio psychologom. Istnieje jednak możliwość zastosowania Konstanckiej

Metody Dyskusji Dylematów (KMDD®) w tym celu. Metoda KMDD®, której twórcą jest prof. Georg Lind z Uniwersytetu w Konstancji, uczeń i krytyk Lawrence'a Kohlberga, używana jest w wielu krajach na świecie w celu podnoszenia poziomu rozwoju moralnego poprzez rozwijanie kompetencji moralnej głównie w obszarze edukacji. Coraz większe zainteresowanie badanych metodą KMDD® przekłada się również na poszukiwanie nowych możliwości zastosowań tej metody. Jednym z takich zastosowań mógłby być obszar pracy psychologów. Artykuł ma na celu promocję metody KMDD® w przebiegu procesu kształcenia i samodoskonalenia etyczno-zawodowego psychologów.

Słowa kluczowe: rozwój moralny, kompetencja moralna, KMDD®, dylematy moralne w pracy psychologa.

WPROWADZENIE

Psychologowie jako przedstawiciele szczególnego zawodu związanego z działalnością pomocową na rzecz drugiego człowieka są zobligowani do wyjątkowej dbałości nie tylko o profesjonalny rozwój zawodowy, ale również własny rozwój moralny. Ten ostatni stanowi istotną domenę rozwoju osobistego psychologa, której celem jest dążenie do autonomii moralnej, zapewniającej niezależność w przebiegu procesów podejmowania decyzji etycznie wiążących. Tego rodzaju decyzje są przez psychologów-praktyków podejmowane w codziennej praktyce zawodowej i domagają się szczególnej dbałości

o zachowanie niezależności w rozumieniu tożsamości zawodowej, a także niezależności związanej z poszanowaniem autonomii odbiorcy celem realizacji jego dobra.

Niezależnie od tego, czy psycholog pełni rolę diagnosty, czy terapeuty, zawsze pracuje z odbiorcą swoich oddziaływań, tj. drugim człowiekiem. Dbałość o autonomię tak rozumianego odbiorcy oddziaływań jest zawsze mocno obciążona moralnie. Decyduje o tym równoczesna dbałość o specyficzne dobro odbiorcy jako najważniejszej wartości w profesjonalnej aktywności psychologa. Definiowanie dobra indywidualnie przez psychologa wymaga za każdym razem uwzględnienia perspektywy danego odbiorcy w jego rozumieniu. Poszanowanie jego godności i prawa do stanowienia o sobie i swoim dobru jest podstawą praw odbiorcy w kontakcie z psychologiem. Wszystko to wymaga szczególnej moralnej wrażliwości psychologa, dzięki której może on we właściwy sposób realizować dobro odbiorcy i tym samym pomóc w takim zakresie, do jakiego się wobec odbiorcy zobligował.

Szczególna wrażliwość moralna względem odbiorcy, dbałość o zachowanie założeń kodeksu etyczno-zawodowego oraz wyczulenie na wszelkie incydenty związane z łamaniem etyki zawodowej są dla psychologa fundamentem jego tożsamości zawodowej. Ta z kolei powinna w szczególnym zawodzie, jakim niewątpliwie jest zawód psychologa, stanowić część osobowej tożsamości osoby wykonującej ów zawód. Stąd też wyjątkowa dbałość o rozwój osobowy, tożsamościowy i moralny jest ważnym wyzwaniem i jedną z najważniejszych obligacji psychologa. W tym przypadku nie istnieją z góry ustanowione procedury, których przestrzeganie mogłoby być gwarancją sukcesu procesu tak rozumianego rozwoju zawodowego. Niemniej jednak istnieją metody, dzięki którym psycholog może ćwiczyć pewne aspekty własnego rozwoju moralnego niezbędne w aktywności zawodowej podporządkowanej ściśle określonym dyrektywom etycznym.

W tym artykule omówiona zostanie propozycja stymulacji *kompetencji moralnej* za pomocą *Konstanckiej Metody Dyskusji Dylematów* (KMDD[®]) (Lind, 2016). Metoda KMDD[®] polega na dyskusji dylematów moralnych na podstawie demokratycznych zasad. Jej celem jest stworzenie przestrzeni do tworzenia dobrej jakościowo argumentacji i wymiany zdań uczestników toku uporządkowanej, choć angażującej emocjonalnie i poznawczo dyskusji. Metoda ta może być z powodzeniem stosowana w procesie kształcenia psychologów w celu zwiększenia poziomu kompetencji w rozważaniu dylematów moralnych, które bardzo często pojawiają się w pracy psychologa.

Tak jak żadna inna metoda, tak też KMDD[®] nie ma mocy przesądzenia o sukcesie psychologa jako praktyka, ani też nie determinuje jego rozwoju moralnego w pełni, ale pozwala na ćwiczenie i kształtowanie kompetencji moralnej niezbędnej z punktu widzenia konieczności rozważania dylematów moralnych. Dylematy te są niezbywalną częścią pracy psychologa. Tam, gdzie jego własne dobro styka się bezpośrednio z dobrem odbiorcy, musi dojść prędzej czy później do sytuacji konfliktu. W takim momencie kompetencja moralna może decydować o sukcesie oddziaływań psychologicznych. Stąd bezpośrednio wynika potrzeba stymulacji rozwoju kompetencji moralnej psychologów.

Oczywiście, nie można mówić tu o wiążącej, ustawowej konieczności. Nie każdy bowiem psycholog musi poczuwać się do odpowiedzialności za rozwój własnej kompetencji moralnej. Niemniej jednak byłoby to wskazane z etycznego punktu widzenia, by psycholog-praktyk odczuwał potrzebę samorozwoju również w tym konkretnym aspekcie. Model kształcenia przyszłych psychologów przewiduje transfer bardzo rzetelnej wiedzy naukowej oraz kompetencji praktycznych, takich jak umiejętność

korzystania z narzędzi diagnostycznych czy stosowania określonych metod terapeutycznych. Model ten nie zakłada jednak stymulacji rozwoju moralnego psychologa czy kształtowania jego kompetencji moralnej. W tym przypadku psycholog musi radzić sobie sam. Częstość nie jest łatwe i nie przychodzi wcześniej niż po wielu latach praktyki jako wypadkowa zróżnicowanych doświadczeń osobistych i zawodowych psychologa.

Stosowanie treningu KMDD® daje szansę na kształtowanie kompetencji moralnej dużo szybciej i wcześniej w przebiegu kariery zawodowej psychologa. Ten artykuł ma na celu promocję metody KMDD® w przebiegu procesu kształcenia i samodoskonalenia etyczno-zawodowego psychologów. Metoda KMDD® mogłaby być z powodzeniem wykorzystywana w przebiegu kursów z zakresu etyki zawodowej psychologa prowadzonych na studiach psychologicznych.

ROZWÓJ MORALNY JAKO ISTOTNY ASPEKT PROCESU KSZTAŁCENIA I SAMODOSKONALENIA W ZAWODZIE PSYCHOLOGA

Psychologia rozwojowa oraz psychologia moralności dowiodły, że rozwój moralny jest uniwersalnym stanem w przebiegu życia każdej jednostki (Colby, Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1984; Piaget, 1957; Snarey, 1985). Rozwój moralny może być rozumiany bardzo różnie. Pomimo tego wspólnym mianownikiem procesu jego rozumienia nadal pozostaje jego powszechność. Wpływ socjalizacji ma tu szczególne znaczenie (Czyżowska, 2003). Każdy człowiek doświadcza bowiem zróżnicowanych wpływów społecznych od najmłodszych lat życia. Chodzi tu zarówno o najwcześniejsze wpływy wychowawcze, oddziaływania edukacyjne, jak i podejmowane nieco później w rozwoju role społeczne i zawodowe. Przyjęcie tych ostatnich zawsze wiąże się z realizacją określonego etosu moralnego.

Osobowy rozwój moralny ma charakter zindywidualizowany. Jego przebieg zależy od wpływu różnorodnych czynników. Na przebieg rozwoju moralnego duży wpływ może mieć choćby środowisko kulturowe (Czyżowska, Niemczyński, Kmieć, 1993). Badania dowodzą również, że charakterystyki psychologiczne takie jak płeć w istotnym stopniu różnicują jednostki pod względem prawidłowości rozwoju moralnego (Czyżowska, 1993). Płeć różnicuje również sposób, w jaki dylematy moralne są rozważane (Gilligan, 1982). Również wykonywany zawód w istotnym stopniu powoduje zmiany w procesie rozwoju moralnego jednostki (Coleman, Willkins, 2004).

Badacze pozostają zgodni co do tego, że bardzo zróżnicowane środowisko zawodowe oraz różnorodne zadania społeczne, przed którymi staje osoba wykonująca dany zawód, a także styczność z wieloma problemami społecznymi i komunikacyjnymi wymagającymi rozwiązania lub choćby odpowiedniego sposobu podejścia prezentowanego przez jednostkę są czynnikami wpływającymi stymulująco na rozwój moralny. W tym kontekście zawód psychologa jawi się jako w szczególnym stopniu zapewniający różnorodność doświadczeń społecznych, jak również mnogość dylematów i problemów moralnych, które stają przed psychologiem jako profesjonalistą w jego codziennej praktyce zawodowej.

W zawodzie psychologa rozwój moralny jest szczególnie ważny (Rest, Narvaez, 1994). Jest to niezwykle istotne również z punktu widzenia możliwości jego stymulacji w procesie kształcenia w przebiegu studiów psychologicznych. Oczywistym wydaje się, że proces dydaktyczny musi częściowo opierać się na wspieraniu rozwoju poznaw-

czego psychologa. Etycznym obowiązkiem psychologa jest bowiem pogłębianie wiedzy oraz zwiększanie poziomu reprezentowanej kultury poznawczej.

Przejawem tak rozumianego rozwoju poznawczego może być zdolność do dialektycznego oraz synergistycznego myślenia w toku rozważania problemów odbiorcy oddziaływań psychologa. Wysoki poziom rozwoju poznawczego, jaki jest reprezentowany przez psychologów profesjonalistów, powinien iść w parze z równie wysokim poziomem ich rozwoju moralnego. Byłoby to zgodne z wynikami badań w podejściu poznawczo-rozwojowym, że model moralnego rozwoju ma charakter stadialny i odzwierciedla kolejne etapy rozwoju poznawczego (Czyżowska, 2013). Takie myślenie o rozwoju moralnym bierze swój początek w klasycznej już koncepcji logiki rozwoju Jeana Piageta (1957).

Tradycję tę rozwinął Kohlberg (1984). On sam zaznaczał jednak, że rozwój poznawczy, pomimo bycia czynnikiem warunkującym i leżącym u podłoża rozwoju moralnego, z całą pewnością nie jest jego warunkiem wystarczającym i wyczerpującym całą gamę czynników modyfikujących przebieg indywidualnego rozwoju moralnego (Kohlberg, Meyer, 1990). Ma on szczególne znaczenie jedynie w przebiegu konwencjonalnych stadiów rozwoju moralnego, którym odpowiada formalny poziom rozumowania. Im bardziej jednak jednostka przechodzi ze stadium rozumowania formalnego do poziomu operacji postformalnych, jej zaś rozwój moralny wykracza coraz bardziej poza stadia konwencjonalne w kierunku autonomii moralnej, w tym większym stopniu zaczynają na nią wywierać znaczący wpływ doświadczenia o zindywidualizowanym charakterze (Pourkos, Niemczyński, 1988).

Zdaje się, że w przypadku psychologów mamy do czynienia właśnie z tego rodzaju sytuacją. Pojawia się tu pytanie, na ile w procesie edukacji psychologów, w tym edukacji etycznej, można stymulować rozumowanie postformalne. Myślenie tego rodzaju jest bowiem znaczące dla funkcjonowania społecznego oraz – w dalszej kolejności – zawodowego. Zdaje się, że tego rodzaju stymulację można przeprowadzić na poziomie implementacji dyskusji dylematów moralnych do programu nauczania etyki zawodowej. Metoda dyskusji w grupie jest ważnym elementem rozwoju społeczno-moralnego jednostki. Bynajmniej, nie chodzi tu tylko o merytoryczne dyskusje dylematów profesjonalnych, ale również o dylematy z zakresu problematyki życia codziennego (ang. *real-life dilemmas*) (Gilligan, Attanucci, 1998).

Celem nie może być wyłącznie wypracowywanie algorytmu rozwiązania danego problemu dotyczącego formalnych aspektów etyki zawodu psychologa. Do tego wystarczyłby bowiem trening poznawczy związany z określoną wiedzą oraz metawiedzą z zakresu jej stosowalności. Wiodącą w ostatnim czasie w psychologii moralności teoria intuicjonizmu społecznego podkreśla niezbywalną rolę emocji i intuicji w indywidualnym rozwoju moralnym oraz rozwoju wrażliwości moralnej (Haidt, 2001, 2012). Również w neuropsychologii moralności istnieje poparta badaniami neuroobrazowania tendencja do uwzględniania pierwotnej roli emocji w kształtowaniu sądu moralnego (Shenhav, Greene, 2014). Badania tego rodzaju są ważnym argumentem na rzecz intuicjonistycznej wizji rozwoju moralnego i przeciwko jednostronności podejścia poznawczo-rozwojowego (Greene, Haidt, 2002). Poglądów tych nie można pominąć w planowaniu dydaktyki etyki zawodowej w kształceniu psychologów.

Pytanie o wspomaganie kształcenia etycznego psychologów to także pytanie o wagę tożsamości zawodowej psychologa i znaczenie wykonywanego zawodu dla budowania osobowej tożsamości. Można spodziewać się, że im bardziej tożsamość zawodowa będzie stanowiła integralną część tożsamości osobowej psychologa, w tym większym

stopniu będzie on dążył do jej stabilizacji i spójności własnych zachowań, w rozumieniu reprezentacji określonego standardu społeczno-moralnego w kontakcie z odbiorcą oddziaływań.

W klasycznych koncepcjach rozwoju tożsamości przyjmuje się, że zmianom w myśleniu odpowiadają zmiany w procesie kształtowania się stabilnej i spójnej tożsamości (Berzonsky, 2010). Tożsamość jest więc obok moralności tym, co także jest pozytywnie skorelowane z rozwojem poznawczym. Jednocześnie potwierdzona jest wyjątkowo silna współzależność, jaka zachodzi między rozwojem tożsamości a rozwojem moralnym (Hardy, Carlo, 2011). Większość koncepcji rozwoju tożsamości, a także rozwoju osobowości wskazuje, że silnie rozwinięty osobowy standard moralny jest punktem docelowym indywidualnego rozwoju każdego człowieka.

W nowych badaniach mówi się o tożsamości moralnej czy osobowości moralnej (ang. *moralidentity*, *moralpersonality*), która miałaby być czynnikiem spójności między rozumowaniem moralnym a działaniem moralnym, w tym podejmowaniem moralnych decyzji (Aquino, Reed, 2002; Blasi, 1984, 1995; Hardy, Carlo, 2011; Lapsley, Narvaez, 2004). Erik Erikson (2004, 2012) w klasycznej już koncepcji rozwoju osobowego uczynił ukształtowanie jednostkowej tożsamość najdonioślejszym zadaniem rozwojowym w rozumianym dynamicznie biegu życia (ang. *life-span*). Właściwym celem wywiązania się z tego zadania jest wykształcenie *cnoty wierności* wobec podjętych zobowiązań i wartości. Najdonioślej przejawia się ów proces w okresie adolescencji, która jest jednocześnie etapem, na którym autorytet rodziców jest stopniowo zastępowany autorytetem nauczycieli i mentorów, i to na nich spada w dużej mierze obowiązek kierowania tym, co Erikson nazywa *ewoluującą konfiguracją* życia młodego człowieka w okresie kształtowania tożsamości.

W obliczu tego wspomniany wcześniej rozwój poznawczy staje się źródłem weryfikacji, której celem jest zaostrenie i pogłębienie zdolności do jak najbardziej precyzyjnej konceptualizacji relacji ze światem zewnętrznym. Można zatem mówić wręcz o związku rozwoju tożsamości z formalno-operacyjnym i logiczno-manipulacyjnym aspektem rozwoju poznawczego (Erikson, 2012; Oleszkowicz, Senejko, 2011). Badania pokazują, że proces kształtowania tożsamości ma związek z poziomem dojrzałości społeczno-moralnej oraz rozwojem poznawczym (Berzonsky, 1989, 1994).

O ile przejawiany przez młodszych adolescentów styl normatywny przetwarzania informacji o tożsamości okazuje się sprzyjać konwencjonalnemu poziomowi moralności (Czyżowska, 2007), o tyle starszych adolescentów charakteryzuje już bardziej styl informacyjny. Styl ten można zatem uznać za dość dobry predyktor rozwoju moralnego w dorosłości. Styl informacyjny zakładający wysoki poziom autorefleksji, zgodnie z wynikami badań, powinien korelować z wysokim poziomem rozwoju moralnego u osób dorosłych, które aktywnie poszukują informacji o sobie, jako o jednostkach określonego rodzaju (tu: moralnych jednostkach, realizujących wysokie standardy etyczne).

Można spodziewać się, że osoby aktywnie poszukujące informacji o tym, kim są i jakie są, a także na bieżąco weryfikujące podstawy swojej tożsamości, będą także kierowały się wysokimi standardami moralnymi, ponieważ istotnym dla nich elementem procesu definiowania własnej tożsamości będzie ich tożsamość moralna. Można ją rozumieć w kategoriach centralności i względnie stałej dostępności kategorii moralnych w rozumieniu siebie jako jednostki określonego rodzaju (Hardy, Carlo, 2011). Oznacza to, że osoba poszukująca informacji o sobie, a uważająca się za moralną, będzie poznawczo szczególnie nastawiona na te informacje, które będą stanowiły potwier-

dzenie tej kwalifikacji. Samo nastawienie będzie musiało odzwierciedlać się również w zakresie podejmowanych decyzji i realizowanych działaniach, a więc w szeroko pojętym zachowaniu.

Jedną z propozycji definiowania tożsamości moralnej jest jej powiązanie z odpowiedzią na pytanie o stopień zgodności myślenia i działania moralnego. Motywem podjęcia przez badaczy moralności tego tematu jest założenie, że z wysokiego poziomu rozumowania moralnego nie wynika logicznie postępowanie moralnie właściwe. O tym, jakie będzie czyjeś postępowanie w danej sytuacji, w której mamy do czynienia z moralnym konfliktem, decyduje bowiem stopień, w jakim jego moralne sądy są zintegrowane z jego tożsamością, a sama tożsamość jest spójnie ukształtowana. Pragnienie pozostania samemu dla siebie osobą określonego rodzaju (tu: moralną) będzie więc istotnym motywem faktycznych działań (czynów) moralnych (Błasi, 2004; Nuc-ci, 2004).

Dyskusowanie dylematów moralnych w grupie może być ważnym narzędziem wspomagającym rozwój stylu informacyjnego przetwarzania informacji o sobie. Grupa dyskutantów dostarcza bowiem informacji zwrotnych na temat poszczególnych osób biorących udział w dyskusji. Ich responsywność stanowi tło konfrontowania się z własną osobą. Dobra metoda dyskusji dylematów powinna więc zawierać fazę *feedback* oraz zwracać uwagę na kreowanie bezpiecznego środowiska przekazywania informacji zwrotnej na poziomie samej dyskusji, a także w toku jej ewaluacji. Metoda KMDD[®] proponuje tego rodzaju rozwiązanie (Lind, 2016).

Ważnym filarem wspierającym budowanie dojrzałości społeczno-moralnej jest *doświadczenie indywidualne*. Należy je rozumieć nie tylko jako reorganizację dotychczasowych struktur psychicznych przez włączanie nowych elementów, lecz także modyfikowanie dotychczasowych zachowań czy schematów czynnościowych (Tyszkowa, 2010). Nabiera to szczególnego znaczenia w dziedzinie świadczenia pomocy psychologicznej. Psychologowie jako osoby wykonujące profesjonalne czynności na rzecz realizacji dobra drugiego człowieka muszą posiadać wysoki stopień samoświadomości i dystansu do siebie. Uwzględniając perspektywę poznawczą, zdecydowanie wiąże się to z informacyjnym stylem przetwarzania informacji o własnej tożsamości.

Natomiast z perspektywy rozwojowej samoświadomość i dystans do siebie łączy się z autonomią moralną, dzięki której możliwym jest zachowanie własnego poglądu przy jednoczesnym zaakceptowaniu odmiennego zdania odbiorcy oddziaływań, a tym samym poszanowanie jego godności, wolności i niezależności. Jest to – w takim rozumieniu – bufor chroniący psychologa przed nadużyciami i łamaniem zasad etyki zawodu. W ramach procesu kształcenia i samodoskonalenia psycholog musi dbać o rozwój moralny ze względu na realizację dobra odbiorcy oddziaływań. Proces ten jest zindywidualizowany i każdy psycholog ponosi sam odpowiedzialność za progres w tym zakresie. Istnieją jednak metody mogące w istotnym stopniu przyczynić się do stymulacji ważnych umiejętności.

Między innymi należy przez to rozumieć *kompetencję moralną* (ang. *moral competence*), dzięki której psycholog nie tylko może nauczyć się akceptować odmienną cudzego stanowiska, ale wręcz doceniać argumenty, które mają charakter opozycyjny, jeżeli tylko są one dobrej jakości. Kompetencja moralna jest definiowana jako umiejętność oceny argumentów pod względem ich wewnętrznej jakości, nie zaś tego, czy sprzyjają naszemu osobistemu stanowisku w procesie moralnego oceniania. Tego rodzaju umiejętności ćwiczyć można jedynie za pomocą metod dyskursywnych (np. dyskusja dylematów).

Co więcej, w procesie stymulacji rozwoju moralnego za pomocą metod dyskursywnych wspiera się jednocześnie kompetencje językowe, a co za tym idzie – emocjonalne. Badania potwierdzają, że im wyższe kompetencje językowe, tym większa wiedza dotycząca emocji (rozpoznawanie emocji, przypisywanie zróżnicowanych emocji do podobnych sytuacji, czułość na mimiczny wyraz przeżywanych emocji) (Beck, Kumschick, Eid, Klann-Delius, 2012). Dalszą konsekwencją tego rodzaju oddziaływań może być wsparcie rozwoju empatii, co jest szczególnie ważne dla psychologów (MacFarlane, Anderson, McClintock, 2017).

Teorie intuicjonistyczna oraz neuropsychologia również podkreślają związek między empatią, zaangażowaniem emocjonalnym a rozumowaniem moralnym (Greene, Sommerville, Nystrom, Darley, Cohen, 2001). Wynika z tego, że uczestnictwo w dyskusjach dylematów moralnych może w przypadku psychologów wyraźnie pozytywnie wpłynąć na profesjonalizm świadczonych oddziaływań psychologicznych oraz realizację najwyższych standardów etycznych w pracy z odbiorcą oddziaływań. Ważne jednak, by dyskusje dylematów były prowadzone w taki sposób, by każdy z tych elementów podlegał w ich toku stymulacji. Tego rodzaju propozycją metody jest KMDD[®], czyli *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem* (Lind, 2016).

DYSKURSYWNE METODY STYMULACJI ROZWOJU MORALNEGO A KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI MORALNEJ – METODA KMDD[®]

Wyniki klasycznych badań, które przeprowadzili Moshe M. Blatt i L. Lawrence Kohlberg (1975) nad dyskutowaniem dylematów moralnych potwierdzają, że wspieranie rozwoju moralnego jednostki może opierać się na przedstawianiu do rozważenia historii zawierających opis konfliktu moralnego (dylemat moralny) w celu stymulacji struktur rozumowania moralnego. Sposób rozważania prezentowanego dylematu powinien odzwierciedlać wyższe od aktualnego stadium rozumowania moralnego. Tego rodzaju rozumowanie opiera się bowiem mocno na komponencie strukturalno-poznawczym. Oznacza to, że poziom zaawansowania formalno-logicznego myślenia odpowiada określonemu poziomowi rozwoju rozumowania moralnego (Czyżowska, 2013; Turiel, 1966).

Oszacowanie poziomu rozwoju moralnego oraz dobór odpowiednich dylematów w metodzie Kohlberga nie są łatwe, a co więcej wiążą się z wieloma głosami krytycznymi. Jeden z nich wyraźnie wypowiedziała Carol Gilligan (1980). Poza zwróceniem uwagi na różnice płciowe w rozważaniu dylematów moralnych, wskazała na fakt, że najlepsze rezultaty stymulacji rozwoju rozumowania moralnego osiąga się wtedy, kiedy proces stymulacji w jak największym stopniu zakłada równoczesne wspieranie rozwoju społecznego. Stąd też argumentacja Gilligan na rzecz dylematów jak najbliższych życiu społecznemu (wspomniane już wcześniej *real-life dilemmas*), zarówno pod względem ich treści, jak i potencjału do wywoływania również emocjonalnego zaangażowania.

Samo stymulowanie rozumowania za pomocą hipotetycznych dylematów opartych na modelu sprawiedliwościowym (model preferowany przez L. Kohlberga) nie jest efektywne. Zostało to także potwierdzone wcześniejszymi badaniami Kohlberga nad programem edukacyjnym opartym na zasadach wspólnoty sprawiedliwościowej (ang. *The Just Community Approach*) i bazującym na założeniach Johna Deweya oraz Emila Durkheima (Higgins, 1991). Również w najnowszych opracowaniach podkre-

śla się znaczącą wagę *społecznego kontekstu zachowań* na potrzeby oszacowania stopnia rozwoju moralnego.

W teoriach Dennisa Krebsa oraz Kathy Denton (2005) wspomina się o *plastyczności* (ang. *flexibility*) sądu w zależności od kontekstu społecznego, w ramach którego jest on formułowany, wskazując tym samym na pragmatyczne, a nawet użytecznościowe aspekty kształtowania dojrzałej moralności. Badania wskazują także, że zajęcia o określonej tematyce, oparte na modelu dyskusji oraz rozważaniu problemów etycznych, w istotny sposób przyczyniają się do moralnego wzrostu (King, Mayhew, 2002). Im lepsza metoda, tym lepszych efektów można się spodziewać, przy czym przez lepszą należy tu rozumieć respektującą nie tylko rozwój poznawczy, lecz także emocjonalny, rozwój empatii czy zdolności do podejmowania perspektywy.

Obecnie jedną z najlepiej zbadanych oraz najlepiej opracowanych metod dyskusyjnych służących stymulacji rozwoju moralnego jest *Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematami* (*Konstanz Method of Dilemma Discussion*, KMDD[®]), której twórcą jest uczeń Kohlberga – prof. Georg Lind z Uniwersytetu w Konstancji, w Niemczech (Hemmerling, Scharlipp, Lind, 2009). Doświadczenia związane z uczestnictwem w zajęciach prowadzonych za pomocą metody KMDD[®] wspierają rozwój *kompetencji moralnej*, przez co należy rozumieć zdolność do wydawania decyzji i sądów moralnych oraz podejmowania zgodnych z nimi działań na podstawie oceny argumentów (Lind, 1985, 2010, 2011; Lind, Nowak, 2015).

Definicja kompetencji moralnej obejmuje także umiejętność uczestniczenia w dyskusji w oparciu o pokojowe, demokratyczne zasady współpracy oraz zdolność do oceny argumentów opozycyjnych na podstawie ich jakości, a nie przez pryzmat tego, na ile są one odległe od własnych przekonań (Lind, 2016). Podczas każdej sesji KMDD[®] dochodzi do procesu przeplatania się zmiennych faz oraz natężeń aktywności poznawczej i emocjonalnej. Dzięki temu osiągany jest optymalny poziom pobudzenia stanowiący podstawę przebiegu naturalnego procesu uczenia się.

Na początku każdej sesji wszystkim uczestnikom prezentowana jest ustnie historia edukacyjna¹⁾. To, czy „stanie się” ona dylematem, zależy od uczestników. To oni bowiem dostrzegają lub nie problem w prezentowanej historii. Prezentacja historii w formie ustnej zwraca uwagę grupy i pobudza wyobraźnię, w ramach której wzajemnie oddziałują na siebie czynniki poznawcze i emocjonalne. W sesji KMDD[®] procesy przetwarzania poznawczego i emocjonalnego stymulowane są jednocześnie.

Kolejnym etapem sesji KMDD[®] jest samodzielne przeczytanie wydrukowanej wersji opowiadania i ocena decyzji głównego bohatera. Tutaj każdy uczestnik musi zastanowić się samodzielnie nad historią i wprowadzić własną ocenę zachowania bohatera historii. Każdy uczestnik pracuje na tym etapie indywidualnie, dzięki czemu następuje wyciszenie emocji po usłyszeniu dramatycznej historii.

W kolejnej fazie uczestnicy proszeni są o komentarze na forum na temat ich percepcji problemu zawartego w opowiadaniu (klaryfikacja, na ile historia zawiera problem i jakiego rodzaju jest to problem). Każdy, kto chce może się wypowiedzieć. Ta faza kończy się głosowaniem „za” lub „przeciw” słuszności decyzji głównego bohatera. Głosowanie dzieli grupę na dwie podgrupy (grupa „za” i grupa „przeciw”). W ramach dwóch podgrup wszyscy uczestnicy pracują w małych zespołach złożonych z trzech lub czterech osób. Ich zadaniem jest wspólna praca nad stworzeniem jak najlepszych

¹⁾ Przykładowa historia edukacyjna używana w dyskusjach metodą KMDD[®] znajduje się w załączniku nr 1 do tego artykułu.

argumentów za ich wyborem (burza mózgów może zwiększyć poziom emocjonalnego zaangażowania uczestników).

Główną i najdłuższą fazą sesji KMDD[®] jest sama półgodzinna dyskusja. Rozpoczyna się zaraz po zakończeniu pracy zespołowej i bazuje na aktywności całej grupy jako zespołu (nadal jednak każdy uczestnik wypowiada się sam za siebie, ale z poczuciem przynależności do swojego „obozu”). Podczas dyskusji uczestnicy muszą zająć miejsca naprzeciwko siebie, ale wciąż w obrębie własnej grupy („za”, „przeciw”). Podczas właściwej dyskusji niezbędne jest przestrzeganie dwóch zasad: (1) wszystko może być powiedziane, ale bez osądzania innych uczestników i ich osobistych opinii, (2) ostatni wypowiadający się uczestnik przekazuje swój głos komuś z przeciwnej strony, kto jest chętny do odpowiedzi (podanie kontrargumentu) i sygnalizuje ową chęć przez podniesienie ręki (reguła ta nazywana jest regułą *ping-pong*).

W trakcie dyskusji wypowiedzieć można się tylko wtedy, kiedy głos zostanie nam udzielony. To wyklucza incydenty przekrzykiwania się, czy wchodzenia sobie w słowo. Każdorazowe złamanie którejś z reguł jest sygnalizowane przez prowadzącego, ale nie jest w żaden sposób oceniane. Jednocześnie jeden z uczestników (zwykle ktoś, kto wstrzymał się od głosowania na początku) jest powołany do zapisu wszystkich argumentów z obu stron. Argumenty powinny być wyeksponowane (stąd zapis najczęściej realizowany jest na tablicy lub za pomocą projektora).

Dyskusja wywołuje silne emocje i silne zaangażowanie poznawcze ze strony uczestników. Jednocześnie warunki dyskusji są kontrolowane i dobrze ustrukturyzowane. Po trzydziestu minutach trwania dyskusji zachęca się uczestników do nominowania i głosowania na najlepsze kontrargumenty przeciwnej strony. Uczestnicy znowu mogą pracować w dotychczasowych podgrupach lub proponować indywidualną opinię co do preferencji opozycyjnych argumentów. Podczas tej fazy uczestnicy mają okazję powiedzieć coś dobrego lub miłego oraz pochwalić oponentów za ich poszczególne argumenty. Następnie cała grupa zostaje poproszona o ponowne, ostateczne już głosowanie „za” lub „przeciw” słuszności decyzji głównego bohatera. Głosy od początku i od końca sesji należy liczyć i zapisywać w widocznym miejscu (np. tablica, rzutnik). Ostatnie pytanie do uczestników dotyczy tego, czy mają oni poczucie, że czegoś się nauczyli i czy dobrze się wspólnie bawili, biorąc udział w sesji KMDD[®] (feedback grupowy, wszyscy uczestnicy mają możliwość oceny sesji).

Każda sesja KMDD[®] realizowana jest w ten sam sposób (Lind, 2016). Dzięki temu istnieje możliwość porównania skuteczności, a co najważniejsze – oceny skuteczności oddziaływań za pomocą metody KMDD[®]. Służy do tego narzędzie o nazwie *Test Kompetencji Moralnej* (MCT, ang. *Moral Competence Test*). Narzędzie spełnia kryteria trafności i rzetelności (Biggs, Colesante, 2015; Lind, 2016). Test działa na zasadzie porównywania wyników pomiarów powtarzanych (test/retest). Zawiera on dwa krótkie dylematy oraz szereg argumentów za i przeciwko decyzji ich bohaterów. Osoba wykonująca test ma za zadanie ocenić argumenty (zarówno „za”, jak i „przeciw”) według ich jakości. Dzięki temu test mierzy kompetencję moralną operacjonalizowaną jako zdolność do oceny argumentów pod względem ich jakości, nie zaś tego, że wspierają one lub niereprezentowane stanowisko (Szopka, Bardziński, 2011).

Metoda KMDD[®] przynosi bardzo dobre rezultaty, co potwierdzają liczne międzynarodowe badania za pomocą testu MCT[®] (Lerkiatbundit, 2006; Slovackova, Slovacek 2007; St’astna, 2016; Yang, Wu, 2011). Metoda KMDD[®] jest używana m.in. szkolnictwie (Schillinger, 2006) czy w procesach resocjalizacji (Hemmerling, 2014). Badania nad skutecznością metody KMDD[®] w procesie stymulowania kompetencji

moralnej psychologów nie były dotychczas prowadzone. Autorskie badania pilotażowe na studentach psychologii ($N = 65$) uczestniczących w kursie etyka zawodu psychologa oraz psychologia rozwoju człowieka w Instytucie Psychologii na Uniwersytecie Jagiellońskim w 2017 r. pokazały, że KMDD[®] stanowi skuteczną metodę oddziaływań psychodydaktycznych (Steć, 2017). We wszystkich grupach odnotowano wzrost indeksu C (C-score), będącego miarą skuteczności oddziaływań, mierzonego za pomocą testu MCT. W jednej z grup kursu etyka zawodu psychologa *aES* wyniósł aż 12 punktów ($N = 65$; $F(3,60) = 3,67$; $p < 0,169$).

Być może kumulacja doświadczeń dydaktycznych w ramach tego kursu (studium przypadku, dyskusja dylematów etyczno-zawodowych oraz dyskusja dylematów za pomocą KMDD[®]) spowodowała tak znaczny skok wyników. Być może zatem, skuteczne narzędzie, jakim jest *Metoda Konstancka*, byłoby doskonałą propozycją dla psychologów pragnących podnieść poziom swoich umiejętności zwłaszcza w sytuacjach związanych z rozważaniem dylematów moralnych. Kompetencja moralna psychologów może się bowiem przełożyć na realizację przez nich najwyższych standardów etyczno-zawodowych.

Metoda KMDD[®] może znaleźć szerokie zastosowanie w dydaktyce akademickiej, zwłaszcza na kursach etyki zawodu psychologa. W tym kontekście mogłaby ona uzupełniać głównie teoretyczną wiedzę o aspekt praktyczny i rozwijać kompetencję moralną. W ten sposób kształtowana byłaby nie tylko wiedza psychologów dotycząca etyki zawodu, ale także praktyczna umiejętność dokonywania oceny moralnej w procesie dyskusowania dylematów.

ZAKOŃCZENIE

Psychologowie chcący realizować na najwyższym poziomie standardy etyczno-zawodowe zalecane przez kodeks etyczno-zawodowy muszą dbać o własny rozwój społeczno-moralny. Dążenie do autonomii moralnej, kształtowanie swojej tożsamości w taki sposób, by jej istotnym aspektem była tożsamość moralna, jest niezbędne z punktu widzenia profesjonalizmu. Co więcej, z uwagi na specyfikę problemów, z jakimi boryka się psycholog w swojej praktyce zawodowej, powinien on być zaopatrzony w narzędzia służące do ich rozwiązywania. Jednymi z najistotniejszych problemów, z jakimi musi zmagać się psycholog, są dylematy moralne, a więc sytuacje, w których występuje konflikt wartości, dążeń czy dóbr.

Rozważanie dylematów powinno opierać się na bezstronności i rzetelności psychologa, co jest gwarantem realizacji dobra odbiorcy. Jest to wyjątkowo trudne do osiągnięcia bez treningu kompetencji moralnej. Wysoki poziom kompetencji moralnej daje możliwość rzeczowej oceny jakości argumentów bez oceny argumentującego. Dzięki temu można zachować dobrą relację z odbiorcą oddziaływań nawet wtedy, kiedy prezentuje on skrajnie różne poglądy od poglądów samego psychologa lub posiada inne zdanie co do projektu swojego dalszego rozwoju.

Dyskusowanie dylematów w procesie kształcenia oraz samodoskonalenia może stanowić część praktycznej edukacji przyszłych psychologów. Kursy oparte na założeniach metody KMDD[®] mogłyby również istotnie wzbogacić kanon przedmiotów realizowanych podczas studiów psychologicznych. Podobnie rzecz ma się z kształceniem specjalistycznym, takim jak zdobywanie uprawnień psychoterapeuty czy diagnosty. Dylematy proponowane psychologom mogłyby zawierać typowe sytuacje możliwe do

zaistnienia w psychologicznej praktyce zawodowej. Rozważanie tego rodzaju dylematów mogłoby w dużym stopniu poprawić jakość realizowanego standardu etyczno-zawodowego, przenosząc siłę nacisku z perspektywy aspiracyjnej na perspektywę realnego zaangażowania moralnego psychologa.

Teoretyczne zapoznanie się z treścią kodeksu, uczestniczenie w zajęciach z zakresu etyki zawodu psychologa to zdecydowanie za mało, by wykształcić w psychologu odpowiedni poziom wrażliwości moralnej. Oczywiście nic w tym względzie nie działa lepiej niż praktyka i mnogość zróżnicowanych doświadczeń, choć trudno oczekiwać, że „życie nauczy” psychologa adekwatnej realizacji standardów etycznych bez adekwatnego stopnia jego osobistego zaangażowania w świadome i celowe podnoszenie jakości własnej pracy. Warto zaoferować psychologom również istniejące metody mogące przyczynić się nie tylko do wzrostu świadomości wagi norm etyczno-zawodowych, lecz także praktyczną ich realizację. Rozważanie przykładowego dylematu w grupie, w warunkach kontrolowanej dyskusji jest doskonałym ćwiczeniem na okoliczność faktycznego zajścia trudnej sytuacji dylematu moralnego w realnym życiu. Nie chodzi tu o możliwość radzenia sobie z każdym dylematem niezależnie od jego specyfiki, a raczej wejście w posiadanie narzędzia ułatwiającego przede wszystkim ocenę argumentów i umiejętność takiego przedstawiania swojego poglądu, by nie godzić w prawa i wartości odbiorcy, a jednocześnie móc realizować z nim model współpracy diagnostycznej czy terapeutycznej.

Wydaje się, że metoda KMDD[®] byłaby doskonałą propozycją zarówno dla przyszłych psychologów, jak i psychologów mających już swoją praktykę zawodową, niezależnie od stażu pracy. W obydwu przypadkach niezbędne są badania nad skutecznością oddziaływań za pomocą metody KMDD[®] wobec psychologów jako grupy zawodowej. Pozytywne wyniki byłyby dodatkowym argumentem za koniecznością poważnego rozważania znaczenia tego rodzaju stymulacji dla rozwoju osobistego i zawodowego psychologa i być może wdrożenia programu pilotażowego związanego z procesem kształcenia psychologicznego. Badania takie są obecnie planowane. Ich realizacja będzie cennym wkładem w obszarze badań nad etyką zawodu psychologa, jak również jej praktyczną realizacją.

BIBLIOGRAFIA

- Aquino, K., Reed, A. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1423–1440.
- Beck, L., Kumschick, I.R., Eid, M., Klann-Delius, G. (2012). Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion*, 12(3), 503–514.
- Berzonsky, M.D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 267–281.
- Berzonsky, M.D. (1994). Self-identity: The relationship between process and content. *Journal of Research in Personality*, 28, 453–460.
- Berzonsky, M.D. (2010). Cognitive Processes and Identity Formation: The Mediating Role of Identity Processing Style. *Psychologia Rozwojowa*, 15(4), 13–27.
- Biggs, D.A., Colsante, R. (2015). The Moral Competence Test: An examination of validity for samples in the United States. *Journal of Moral Education*, 44(4), 1–19.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. W: W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz (red.), *Morality, moral behavior, and moral development* (s. 129–139). New York: Wiley-Interscience.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. W: W.M. Kurtines,

- J.L. Gewirtz (red.), *Moral development: an introduction* (s. 229–253). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. W: D.K. Lapsley, D. Narvaez (red.), *Moral development, self and identity* (s. 335–349). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Blatt, M.M., Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129–161.
- Colby, A., Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment: Vol. 1. Theoretical foundations and research validation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Coleman, R., Wilkins, L. (2004). The moral development of journalists: a comparison with other professions and a model for predicting high quality ethical reasoning. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 81(3), 511–527.
- Czyżowska, D. (1993). Sprawiedliwościowa koncepcja moralności a różnice w rozumowaniu moralnym kobiet i mężczyzn. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1(4), 39–50.
- Czyżowska, D. (2003). Doświadczenie a rozwój moralny jednostki. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Czyżowska, D. (2007). Kształtowanie się tożsamości a sposób rozważania dylematów społeczno-moralnych przez młodzież. *Psychologia Rozwojowa*, 12(3), 61–72.
- Czyżowska, D. (2013). O związkach między rozwojem poznawczym i rozumowaniem moralnym, *Argument. Biannual Philosophical Journal*, 3(1), 27–35.
- Czyżowska, D., Niemczyński, A., Kmieć, E. (1993). Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kohlberga. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1(2), 19–37.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Erikson, E.H. (2012). *Dopełniony cykl życia*. Gliwice: Helion.
- Gilligan, C. (1980). The effects of social institutions on the moral development of children and adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 44(5), 498–522.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice. psychological theory and women's development. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C., Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223–237.
- Greene, J.D., Sommerville, R.B., Nystrom, L.E., Darley, J.M., Cohen, J.D. (2001). An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105–2108.
- Greene, J., Haidt, J. (2002). How (and where) does moral judgment work? *Trends in Cognitive Sciences*, 6(12), 517–523.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814–834.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon.
- Hardy, S.A., Carlo, G. (2011). Moral Identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action. *Child Development Perspectives*, 5(3), 212–218.
- Hemmerling, K. (2014). *Morality behind bars: An intervention study on fostering moral competence of prisoners as a new approach to social rehabilitation*. Berlin: Logos Verlag.
- Hemmerling, K., Scharlipp, M., Lind, G. (2009). Dyskusja konstancka jako metoda edukacyjna w grupach wysokiego ryzyka. W: K.C. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak (red.), *Edukacja demokratyczna*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Higgins, A. (1991). The just community approach to moral education: evolution of the idea and recent findings. W: W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz (red.), *Handbook of moral behavior and development: vol. 3: application* (s. 111–141). New York: Lawrence Erlbaum Publishers.
- King, P.M., Mayhew, M.J. (2002). Moral judgment development in higher educa-

- tion: insights from the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education*, 31(3), 247–270.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Volume two – The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row Publishers.
- Kohlberg, L., Meyer, R. (1990). *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Krebs, D.L., Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model. *Psychological Review*, 112, 629–649.
- Lapsley, D.K., Narvaez, D. (2004). A social-cognitive approach to the moral personality. W: D.K. Lapsley, D. Narvaez (red.), *Moral development, self, and identity* (s. 189–212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lerkiatbundit, S. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanz method of dilemma discussion on moral judgement. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101–108.
- Lind, G. (1985). Moral dilemmas. Philosophical and psychological issues in the development of moral reasoning. W: C.G. Harding (red.), *Growth and regression in cognitive-moral development* (s. 99–114). Chicago: Precedent Publishers.
- Lind, G. (2010). Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). W: B. Latzko, T. Malti (red.), *Moralentwicklung und – erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (s. 285–302). Munchen: Juventa-Verlag.
- Lind, G. (2011). Moral education: Building on ideals and fostering competencies. *Contemporary Issues in Education*, 2(1), 45–59.
- Lind, G., Nowak, E. (2015). Kohlberg's unnoticed dilemma – The external assessment of internal moral competence. W: B. Zizek, D. Garz, E. Nowak (red.), *Kohlberg revisited* (s. 139–154). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lind, G. (2016). *How to teach morality. Promoting deliberation and discussion. Reducing violence and deceit*. Berlin: Logos-Publisher.
- MacFarlane, P., Anderson, T., McClintock, A.S. (2017). Empathy from the client's perspective: A grounded theory analysis. *Psychotherapy Research*, 27(2), 227–238.
- Nucci, A. (2004). Reflection on the moral self construct. W: D.K. Lapsley, D. Narvaez (red.), *Moral development, self and identity* (s. 111–133). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.
- Piaget, J. (1957). *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Pourkos, M., Niemczyński, A. (1988). Rozwój moralny człowieka. *Oświata i Wychowanie*, 7, 38–45.
- Rest, J.R., Narvaez, D. (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schillinger, M. (2006). Learning environment and moral development: How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German speaking countries. Herzogenrath: Shaker Verlag.
- Shenhav, A., Greene, J.D. (2014). Integrative moral judgment: Dissociating the roles of the amygdala and the ventromedial prefrontal cortex. *Journal of Neuroscience*, 34(13), 4741–4749.
- Slovackova, B., Slovacek, L. (2007). Moral judgment competence and moral attitudes of medical students. *Nursing Ethics*, 14(3), 320–328.
- Snarey, J. (1985). Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development. A Critical Review of Kohlbergian Research. *Psychological Bulletin*, 97(2), 202–32.
- St'astna, K. (2016). Fostering moral competence with the Konstanz Method of Dilemma Discussion. *Psychology Research*, 6(4), 242–249.
- Stec, M (2017). KMDD® different outcomes in intramural and extramural students groups: to what extent the type of study may influence MCT® results in students? *12th International Symposium "Moral Competence: Its Nature, Its Rel-*

- evance, and Its Education*”, 11–13 października, Chemnitz, Niemcy (referat).
- Szopka, M., Bardziński, F. (2011). Konstanz Method of Dilemma Discussion (KMDD) by Prof. Georg Lind. *Ethics in Progress Quarterly*, 2, 141–150.
- Turiel, E. (1966). An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child’s moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(6), 611–618.
- Tyszkowa, M. (2010). *Rozwój jednostki w cyklu życia: teoria i metodologia badań*. Poznań: PTPN
- Yang, S., Wu, H. (2011). A research in China based on the Moral Competence Test. *Ethics in Progress*, 2, 69–80.

ZAŁĄCZNIK NR 1

Przykładowy dylemat stosowany w metodzie KMDD®

John is a young economist; he works for a state government department. He has recently married and has a child. Actually he is happy about his first job. Yesterday his boss entrusted him with the evaluation of a big project for helping disadvantaged people in the state. But he does not like this assignment. The deadline is end of the week. It is impossible for John to collect sufficient data to make a sound judgment. “Don’t worry”, his boss told him. “Collect as much data as you can, and fill the voids with hypothetical data. If we miss the deadline, the funds will be given to another state. It is essential for us – and for you if you want to keep your job”. Last night John could not sleep. Finally he decides to use hypothetical data (Lind, 2016, pp. 180).

John jest młodym ekonomistą; pracuje dla jednego z rządowych departamentów. W ostatnim czasie ożenił się i urodziło mu się dziecko. Jest więc szczęśliwy z powodu swojej pierwszej pracy. Wczoraj jego szef powierzył mu ocenę dużego projektu pomocy osobom niepełnosprawnym w całym regionie. Ale nie podoba mu się to zadanie. Ostateczny termin to koniec bieżącego tygodnia. John nie jest w stanie zebrać wystarczających danych, aby wydać rozsądną ocenę. „Nie martw się”, powiedział mu szef. „Zbierz jak najwięcej danych i wypełnij puste miejsca hipotetycznymi danymi; jeśli nie dotrzemy terminu, środki zostaną przekazane innemu regionowi. To jest dla nas ważne – i dla Ciebie, jeśli chcesz zachować swoją pracę”. Ostatniej nocy John nie mógł spać. W końcu zdecydował się na wykorzystanie hipotetycznych danych (tłum. Małgorzata Steć).

KONSTANZ METHOD OF DILEMMA-DISCUSSION (KMDD®) AN ITS APPLICATION IN THE PROCESS OF ETHICAL EDUCATION OF PSYCHOLOGISTS

Abstract: Psychologists are the representatives of a profession in which a wellbeing of a person is the paramount. Helping activity requires of psychologists to follow not only professional ethics but also moral norms. Not rarely do psychologists face the necessity to consider moral dilemmas connected with the practice of delivering psychological services. In such cases, a psychologist should be able to use not only professional knowledge, but also a *moral competency* allowing him or her to put in practice the assumptions of autonomous morality which is in agreement with his or her personal and professional identity. It is hard to find formal programs of stimulation of moral competence dedicated directly for psychologists. However, there is a possibility of using Konstanz Method of Dilemma-Discussion (KMDD®) in order to achieve this goal.

Konstanz Method of Dilemma-Discussion developed by professor Georg Lind from the University of Konstanz – a student and a critic of L. Kohlberg – is used in many countries all over the world in order to increase the level of moral development by developing moral competency mainly in the area of education. An increasing interest of researchers in the method also results in searching for new possibilities of applications of the method. An example of such application would be an area of psychologists' work. The article aims to promote the KMDD® method in the course of ethical and professional education and self-development of psychologists.

Keywords: moral development, moral competency, KMDD®, moral dilemmas in psychologists' work.