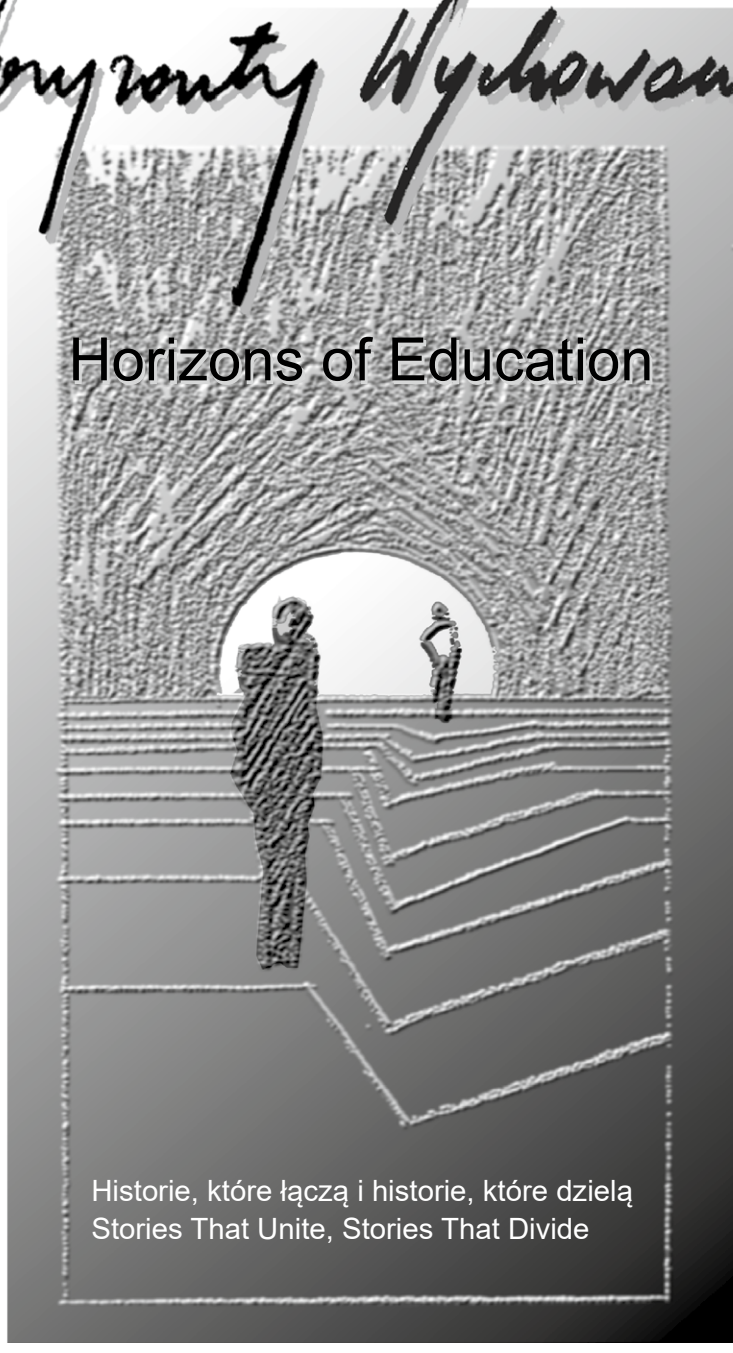
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu

Ignatianum University in Cracow
Institute of Education Sciences

Horyzonty Wychowania

Horizons of Education



Historie, które łączą i historie, które dzielą
Stories That Unite, Stories That Divide

e-ISSN 2391-9485

2025, Vol. 24, No. 70

WYDAWCA / PUBLISHER
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie / Ignatianum University in Cracow

Redaktor Naczelny / Editor-in-Chief
dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor
dr Irmina Rostek, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Sekretarz Redakcji / Secretary
dr Agnieszka Kaczor, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD
prof. dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Jarosław Charchuła SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Ewa Dybowska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Nidhi Gulati (University of Delhi, Indie), dr Helen Beckmann-Hamzei (Leiden University, Holandia), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Ewa Kucharska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Barbara Turlejska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), dr Marta Prucnal-Wójcik (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. Gabriella Pusztai (University of Debrecen, Węgry), dr Agnieszka Szewczyk-Zakrzewska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

REDAKTOR TEMATYCZNY / THEMATIC EDITOR
Irmina Rostek, Kamil Jezierski

RADA NAUKOWA / INTERNATIONAL ADVISORY COUNCIL
Prof. Ágnes Engler (University of Debrecen, Węgry), Prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Kowalski (Uniwersytet Zielonogórski, Polska), Prof. Sveta Loboda (Narodowy Uniwersytet Lotnictwa w Kijowie, Ukraina), Prof. Maria Helena Trindade Lopes (New University of Lisbon, Portugalia), Ks. prof. dr hab. Janusz Mariański (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), Prof. dr hab. Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska), Prof. dr Kerstin Nordlöf (Örebro University, Szwecja), Prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska), Prof. Natalia Sejko (Uniwersytet Państwowy im. Iwana Franki w Żytomierzu, Ukraina), Dr hab. Maria Marta Urlińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska), Prof. dr hab. Andrzej Michał de Tchorzewski (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Prof. Stanislav Avsec (University of Ljubljana, Słowenia), Ks. prof. Zbigniew Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Dr hab. Krzysztof Wielecki, prof. UKSW (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska)

PROJEKT OKŁADKI I OPRACOWANIE GRAFICZNE / COVER DESIGN AND LAYOUT
dr inż. arch. Katarzyna Białas-Jucha
REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR
dr Maria Szymańska
REDAKTOR TEKSTÓW / COPY EDITOR
Dariusz Piskulak
OPRACOWANIE TECHNICZNE / DTP
Jacek Zaryczny

Wszystkie artykuły są recenzowane, a ich streszczenia indeksowane w międzynarodowych bazach danych, m.in. CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB, DOAJ, ERIH PLUS / All articles are peer-reviewed, and their summaries are abstracting in international databases, including CEEOL, CEJSH, Index Copernicus, EZB, DOAJ, ERIH PLUS

Od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko w wersji online

e-ISSN 2391-9485

Adres redakcji / Publisher Address
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
e-mail sekretarz redakcji: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl
https://horyzontywychowania.ignatianum.edu.pl

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów i zmiany tytułów.
Materiałów niezamówionych nie zwraca.

Informacje dla autorów są dostępne na stronie internetowej czasopisma „Horyzonty Wychowania”.
Guidelines for authors are available on the website of *Horizons of Education*.

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Spis treści / Table of Contents

Irmina Rostek, Kamil Jezierski
Editorial: Stories That Unite, Stories That Divide 5

Irmina Rostek, Kamil Jezierski
Edytorial: Historie, które łączą i historie, które dzielą 7

ARTYKUŁY TEMATYCZNE / THEMATIC ARTICLES 9

Kamil Jezierski
Dzielenie się doświadczeniami w narracjach jako czynnik rozwoju postrzegania własnej osoby / Sharing Experiences in Narratives as a Factor in the Development of Self-Perception 11

Urszula Tokarska
Opowieść w relacji, relacja w opowieści. Kontekst narracyjnej strukturyzacji doświadczeń / A Story in a Relationship, a Relationship in a Story – The Context of Narrative Structuring of Experience 21

Aleksandra Chmielińska, Monika Modrzejewska-Świgulska
Life Re-Decisions – Stories That Divide in Order to Connect / Re-decyzje życiowe – historie, które dzielą, aby połączyć 33

Marta Bolińska
Dwaj bezimienni w rozmowie. Proces dorastania w świetle słuchowiska Janusza Domagalika „Idąc do siebie” / Two Nameless Ones in Conversation. The Proces of Growing up in the Light of Janusz Domagalik's Radio Play "Going to Yourself" 45

Beata Cyboran
Rola ilustracji w narracji oswajającej tematykę śmierci i przemijania we współczesnej literaturze dla dzieci – analiza wybranych pozycji / The Role of Illustrations in Narratives Visualizing Death and Fading Away in Contemporary Children's Literature – Case Studies 55

Karolina Małek, Natalia Dudek
Doświadczenia superwizyjne początkujących psychoterapeutów / Supervisory Experiences of Novice Psychotherapists 65

Olga Pankalla
The Image of Incriminated Masculinity in Crime Narratives: A Hegemonic Approach / Obraz inkryminowanej męskości w narracjach o przestępstwie – ujęcie hegemoniczne 77

Marcin Maciołek, Małgorzata Smereczniak
Inkluzywny wymiar slangu młodzieżowego. Rola młodomowy w budowaniu relacji rówieśniczych w grupach heterogenicznych językowo i kulturowo / The Inclusive Dimension of Youth Slang. The Role of Youth Speech in the Construction of Peer Relations in Linguistically and Culturally Heterogeneous Groups 89

ARTYKUŁY VARIA / ARTICLES VARIA 99

Anna Walczak
Podmiot androgyniczny i jego wydarzanie (się) / The Androgynous Subject and its (Be)Coming 101

Anna Rybka
Inclusion of Students on the Autism Spectrum: The Impact of Knowledge and Experience Among Preschool and Early Childhood Educators / *Nauczyciele przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej wobec inkluzji uczniów w spektrum autyzmu: rola wiedzy i stażu pracy* 111

Agnieszka Lipińska-Grobelny, Alan Baryga
Interakcje człowieka z psem w perspektywie edukacyjnej i terapeutycznej – ich rola w redukcji stresu / Human–Dog Interactions in Educational and Therapeutic Perspectives – Their Role in Stress Reduction 121

Katarzyna Wołk
Samoocena a samotność uczniów szkół ponadpodstawowych. Moderacyjna rola lęku / Self-Esteem and Loneliness in Secondary School Students: The Moderating Role of Anxiety 133

Mariya Kuzyan
Związek postaw roszczeniowych z elastycznością w radzeniu sobie ze stresem młodych Ukrainek mieszkających w Polsce / The Relationship Between Entitlement Attitudes and Flexibility in Coping With Stress Among Young Ukrainian Women Living in Poland 145

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Irmina Rostek

https://orcid.org/0000-0002-8254-8867
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
irmina.rostek@ignatianum.edu.pl

Kamil Jezierski

https://orcid.org/0000-0001-6935-4710
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
kamil.jezierski@ignatianum.edu.pl

https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.01
Data zgłoszenia: 05.05.2025
Data akceptacji: 07.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Editorial: Stories That Unite, Stories That Divide

Over the past few years, the word “narrative” has appeared several times on the covers of “Horizons of Education”. Each time, we closed the issue with a sense of dissatisfaction and the conviction that the considerations that we had undertaken, certainly, had not run out the topics that interested us. Therefore, handing in this issue to you, we return with great joy once again to the reflection on narrative.

Some of the articles that can be found in this issue are inspired by the 9th Conference of Narrative Psychology „Stories that unite, stories that divide”. The conference, held at the Ignatianum University in Cracow on September 2023, was an event during which we were looking at both the adaptive and maladaptive facets of narrative, as well. Meeting with psychologists – both practitioners and theoreticians, as well as representatives of other scientific disciplines, was an extraordinary opportunity to delve into the area of the “power and shadows” of narrative. The intention of these meetings, and then the thematic editors of this issue, was to seek answers to questions about when the narrative thinking allows constructing a more authentic, nuanced vision of the world, and supports harmonious coexistence, and when it deepens the divisions between people.

The articles in this issue take up the threads initiated during the conference, but they are not limited to this perspective. Narration, as Urszula Tokarska rightly notes in her text, is understood in social sciences as one of the forms of the communication process, its product, and the structure of understanding the world. The texts included in this volume refer to each of these approaches to narrative and also analyze different narrative forms.

Every story needs a listener/reader – so we count on you, as recipients and co-creators of the voices presented in this issue.

Irmina Rostek
Kamil Jezierski
Theme issue editors

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Irmina Rostek

https://orcid.org/0000-0002-8254-8867
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
irmina.rostek@ignatianum.edu.pl

Kamil Jezierski

https://orcid.org/0000-0001-6935-4710
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
kamil.jezierski@ignatianum.edu.pl

https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.02
Data zgłoszenia: 05.05.2025
Data akceptacji: 07.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Edytorial: Historie, które łączą i historie, które dzielą

W ciągu kilku ostatnich lat słowo „narracja" pojawiało się już kilkukrotnie na okładkach „Horyzontów Wychowania". Za każdym razem zamykaliśmy numery czasopisma z poczuciem niedosytu i przekonaniem, że podejmowane przez nas wątki na pewno nie wyczerpują interesującej nas tematyki. Dlatego też, oddając w Państwa ręce niniejszy numer, z ogromną radością wracamy po raz kolejny do refleksji nad narracją.

Część artykułów, które można znaleźć w tym numerze, to teksty zainspirowane IX Konferencją Psychologii Narracyjnej „Historie, które łączą, historie, które dzielą". Odbywająca się w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie w dniach 21–23 września 2023 roku konferencja była wydarzeniem, podczas którego przyglądaliśmy się zarówno adaptacyjnym, jak i dezadaptacyjnym obliczom narracji. Spotkanie z psychologami – zarówno praktykami, jak i teoretykami – oraz przedstawicielami innych dyscyplin naukowych stanowiło niezwykłą okazję zagłębienia się w obszarze „mocy i nocy" narracji. Intencją tych spotkań, podobnie jak i tekstów tego numeru, było poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, kiedy myślenie narracyjne pozwala konstruować bardziej autentyczną, zniuansowaną wizję świata i wspiera harmonijne współżycie, kiedy zaś pogłębia podziały między ludźmi.

Artykuły znajdujące się w tym numerze podejmują wątki zainicjowane podczas konferencji, nie ograniczają się jednak wyłącznie do tej perspektywy. Narracja, jak słusznie zauważa w swoim tekście Urszula Tokarska, ujmowana jest w naukach społecznych zarówno jako jedna z form procesu komunikacyjnego, jego wytwór, jak i struktura rozumienia świata. Zamieszczone w niniejszym tomie teksty nawiązują do każdego z tych ujęć narracji, a także analizują różne formy narracyjne. Wątkiem wspólnym, jak się wydaje, jest jednak dostrzeżenie relacyjnego charakteru opowieści.

Każda opowieść potrzebuje słuchacza/czytelnika – liczymy więc na Państwa jako odbiorców i współtwórców przedstawianych w tym numerze głosów.

Irmina Rostek
Kamil Jezierski
Redaktorzy tematyczni

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Kamil Jezierski

https://orcid.org/0000-0001-6935-4710
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
kamil.jezierski@ignatianum.edu.pl
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.03
Data zgłoszenia: 08.04.2025
Data akceptacji: 12.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Dzielenie się doświadczeniami w narracjach jako czynnik rozwoju postrzegania własnej osoby
Sharing Experiences in Narratives as a Factor in the Development of Self-Perception

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This text points out the limitations and possible misunderstandings within the narrative approach in relation to the area of self-understanding and life history.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Recognised concepts of development, autobiographical memory were reviewed and supplemented by the field of clinical psychology.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Narrative psychology assumes that meanings are constructed in language, however, reducing the change in self-understanding to a linguistic process may risk bypassing the role of direct experience and sharing in relationship. The development of narrative schemas in adulthood results from experiencing limitations, and the linguistic elaboration of experience occurs in contact with another person. Voices can be found emphasising the role of sharing a personal experience before it is related to a global pattern.

RESEARCH RESULTS: The impetus for development is the actual experience of being out of balance (rather than a mere change of narrative), and it is important to share this experience in dialogue. Moreover, a stage of suspension of inscription into an overarching system of meanings seems to be necessary in this process.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The practice of psychological help and psychotherapy should first take into account the role of the experience to stimulate change and its conscious experience and the relationship that gives space for their safe authentic expression before it is framed within a coherent narrative.

→ **KEYWORDS:** **NARRATIVE PSYCHOLOGY, LIFE-SPAN DEVELOPMENT, LIFE STORY, IDENTITY, MEANING-MAKING**

Sugerowane cytowanie: Jezierski, K. (2025). Dzielenie się doświadczeniami w narracjach jako czynnik rozwoju postrzegania własnej osoby. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 11–20. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.03

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Niniejszy tekst wskazuje na ograniczenia i możliwe nieporozumienia w ramach podejścia narracyjnego w odniesieniu do obszaru rozumienia siebie i historii życia.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Dokonano przeglądu uznanych koncepcji rozwoju, pamięci autobiograficznej, uzupełniono je o obszar psychologii klinicznej.

PROCES WYWODU: Psychologia narracyjna zakłada, że znaczenia są konstruowane w języku, jednakże sprowadzanie zmiany rozumienia siebie do procesu lingwistycznego może stwarzać ryzyko ominięcia roli bezpośredniego doświadczenia i dzielenia się nim w relacji. Rozwój schematów narracyjnych w dorosłości wynika z doświadczania ograniczeń, a językowe opracowanie doświadczenia zachodzi w kontakcie z inną osobą. Można znaleźć głosy podkreślające rolę dzielenia się osobistym przeżyciem, zanim zostanie ono odniesione do globalnego wzorca.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Impuls do rozwoju stanowi rzeczywiste doświadczenie wytrącające z dotychczasowej równowagi (a nie sama zmiana narracji), przy czym istotne jest uwspólnianie tegoż doświadczenia w dialogu. Co więcej, wydaje się, że konieczny jest w tym procesie etap zawieszenia wpisywania ich w nadrzędny system znaczeń.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: W praktyce pomocy psychologicznej oraz psychoterapii powinno się uwzględniać najpierw rolę doświadczenia stymulującego zmianę i jego świadomego przeżycia oraz relację, która daje przestrzeń do ich bezpiecznego wyrażania, zanim zostanie ono ujęte w ramach spójnej narracji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PSYCHOLOGIA NARRACYJNA, ROZWÓJ W BIEGU ŻYCIA, HISTORIA ŻYCIA, TOŻSAMOŚĆ, NADAWANIE ZNACZEŃ**

Granice perspektywy konstruktywistycznej w podejściu narracyjnym

Współcześnie koncept narracji jest powszechnie używany w naukach społecznych i humanistycznych (Obrębska i Soroko, 2023), w psychologii odnosi się do sposobu rozumienia świata, jego poznawczego reprezentowania (Kielar-Turska, 2018). Po okresie zafascynowania nurtem narracyjnym zaczęły pojawiać się głosy jego krytyki (np. Strawson, 2004; Wong, 2014; Opoczyńska, 2008) wybrzmiewające z perspektywy przedstawicieli innych paradygmatów, szczególnie fenomenologii, i pokazywały, że w obszarach takich jak tożsamość czy poszukiwanie sensu podejście narracyjne nie chwyta wszystkich ważnych spraw, jak roli bezpośredniego przeżycia sytuacji, faktu dzielenia się nim podczas spotkania, i dlatego nie powinno być jedyną dominującą perspektywą. Brakuje jednak krytycznej refleksji w obrębie samego podejścia narracyjnego przy użyciu teorii, na które powołują się badacze reprezentujący ten nurt. Rozumienie siebie i własnej historii życia jest szeroko eksplorowane w ramach psychologii narracyjnej, jest także

jedną z kluczowych płaszczyzn, na których przebiega rozwój w biegu życia, ma również ogromne znaczenie praktyczne, znajdując zastosowanie w poradnictwie, interwencji kryzysowej i psychoterapii. Przyjęcie perspektywy narracyjnej implikuje akceptację konstruktywistycznej natury poznania (Bruner, 1991), a aprobata ta z racji swej powszechności czasem może być rozumiana w sposób uproszczony lub też pewne jej założenia mogą zostać przyjęte *implicite*. Za jedno z takich nieporozumień uznaję domyślne zrównanie perspektywy konstruktywistycznej z radykalnym konstrukcjonizmem społecznym i wynikające z tego przyjęcie, że wystarczające do zmiany w obszarze „ja" i tożsamości osobistej jest negocjowanie znaczeń w języku i idąca za tym zmiana narracji na temat siebie. Przykładowo Józefik (2008) uznaje, że proces terapii staje się działaniem lingwistycznym, którego osią jest współtworzenie znaczeń. Dryll (2023) twierdzi, że psychika ludzka jest unikalną konstrukcją semantyczną elementów znaczących zaczerpniętych z kultury (w tym wartości, wzorów rozumowania, wzorów osobowych, narracji o rozwoju, innych narracji).

Stoję na stanowisku, że takie ujęcie natury człowieka i procesu zmiany wymaga jeszcze uwzględnienia elementu rzeczywistego doświadczenia i dzielenia się nim z innymi osobami. Warto przy tym zwrócić uwagę, że w rozwoju człowieka dorosłego szczególną rolę odgrywają sytuacje subiektywnie trudne. Wydaje się, że współczesna wiedza o rozwoju „ja" i tożsamości implikuje jakąś dozę esencjonalizmu rozumianego tutaj jako założenie, że nadawane w narracji znaczenia bazują na realnej treści doświadczania, które jest opracowane w języku. Z tego punktu widzenia niewystarczające byłoby uznanie, że do zaistnienia rozwoju człowieka wystarczy skonstruować odpowiednią narrację o sobie. Ma to istotne znaczenie dla praktyki wspomagania rozwoju człowieka oraz psychoterapii.

Od co najmniej kilku lat w do niedawna względnie stabilnym świecie tzw. bogatej północy jesteśmy świadkami i uczestnikami powszechnych doświadczeń historycznych (pandemii, wojny na Ukrainie, zmian geopolitycznych) wytrącających z dotychczasowej równowagi i przez to zawieszających wcześniejsze narracje o naszym miejscu w świecie. Tego typu sytuacje pokazują, że przekształcanie narracji o sobie i o świecie nie jest powodowane jedynie przez zmianę na poziomie językowym, ale przez doświadczenia wybijające z dotychczasowej równowagi i stąd skłaniające do adaptacji (akomodacji) wewnętrznych wzorców interpretacyjnych (por. Dryll, 2008). Co więcej, wydaje się, że sama łatwa zmiana narracji nie wystarczy i w tym procesie zachodzi ważny (i chyba niezbędny) etap przejściowy zawieszenia interpretacji i skupienia się na obecnym momencie. Przykładowo Tylor wraz z zespołem (Asmundson i in., 2021), badając konsekwencje psychologiczne pandemii COVID-19, wykryli poza narracjami wskazującymi na rzeczywisty wzrost potraumatyczny także odzwierciedlające wzrost iluzoryczny (tzn. taki, przy którym odnotowano istotne pogorszenie funkcjonowania), pożądany w danej kulturze, ale niebazujący na opracowaniu osobiście znaczących doświadczeń.

Narracja jako źródło i efekt relacji

W psychologii narracyjnej przyjmuje się założenia konstrukcjonizmu społecznego, że człowiek jest istotą społeczną oraz że myślenie jest zanurzone w systemie znaczeń kulturowych, jest ono także zgodne z aktualną psychologią rozwoju. Warto zaznaczyć, że inni ludzie są potrzebni człowiekowi do rozwoju wiedzy nie tylko jako źródło wzorców czy medium do przekazywania znaczeń obecnych w kulturze, ale przede wszystkim jako bezpośredni uczestnicy dialogu i odbiorcy pozwalający na wyrażanie własnych doświadczeń. Teorie dotyczące rozwoju pamięci autobiograficznej pokazują, że poczucie tożsamości bazuje na schematach o narracyjnym charakterze wytworzonych na bazie pamięci przeżytych doświadczeń. Schematy te powstają w kontekście dzielenia się historiami o własnych przeżyciach z innymi osobami. Fivush (2011) pokazała, że rodzic podczas wspólnych rozmów o ważnych zdarzeniach, które przeżyło dziecko, stosując formę narracyjną, pomaga dziecku zrozumieć zapamiętane sytuacje, dzięki czemu zostają one opracowane w pamięci autobiograficznej. Autorki te udowadniają, że to właśnie nadawanie formy narracyjnej własnemu doświadczeniu daje początek pamięci autobiograficznej, a z kolei podstawową funkcją rozwoju pamięci autobiograficznej jest definiowanie siebie w relacji z innymi. Tym, co specyficzne dla tego ujęcia, jest postrzeganie „ja" nie jako autonomicznej konstrukcji umysłu, ale jako „produktu niezliczonych interakcji społecznych w przestrzeni kulturowej, które prowadzą do stopniowego wyłaniania się poczucia odrębności z niewyodrębnionego osobistego doświadczenia" (Fivush, 2011, s. 507). Fivush jasno definiuje pamięć autobiograficzną jako system, który integruje wspomnienia przeszłych doświadczeń w ramach nadrzędnej narracji życiowej i rozwija się przez całe życie.

Koncepcje rozwoju myślenia ukazują, że człowiek myśli językiem, ale też że językowe opracowanie doświadczenia zachodzi w kontakcie z inną osobą. Dryll (2023) idzie dalej i stawia tezę, że rozwój człowieka w dzieciństwie i dorosłości przechodzi drogę tworzenia osobistych znaczeń od spotkania się z dyskursem i narracjami we wczesnym dzieciństwie do ich uwewnętrznienia i wpływu na codzienne funkcjonowanie w całym późniejszym życiu. Warto dodać, że możliwy jest też przebieg rozwoju psychicznego od zachowania do powstania na ich podstawie znaczeń w narracjach, gdzie powtarzalne sekwencje interakcji społecznych prowadzą do utworzenia się konkretnej struktury narracyjnej w myśleniu. Teoria przywiązania jest przykładem, w którym spójność autonarracji wynika przede wszystkim z doświadczenia, a nie z kulturowych znaczeń zawartych w języku. Badania wyraźnie pokazują, że powtarzające się interakcje dziecka z jego głównym opiekunem prowadzą do wykształcenia wewnętrznego modelu więzi (Sroufe i in., 2005), który można rozumieć jako reprezentacje siebie, innych ludzi i otaczającego nas świata stworzone na podstawie interakcji z opiekunem. Reprezentacje te od początku służą porządkowaniu przeszłych i obecnych doświadczeń z bliską osobą, zrozumieniu jej zachowania, szczególnie dostępności i możliwości ochrony.

Bretherton (1985) twierdzi, że głównym budulcem uwewnętrznionej więzi są skrypty powstające w wyniku zinternalizowanych doświadczeń z figurami przywiązania. Na

podstawie tych prototypowych doświadczeń z wczesnego dzieciństwa oraz późniejszych interakcji z osobami znaczącymi kształtują się wzorce przywiązania u dorosłych. Główną składową wewnętrznych modeli operacyjnych nie jest wiedza semantyczna, ale skrypty i schematy narracyjne. Już na początku rozwoju teorii przywiązania Main na podstawie przeprowadzonych wywiadów narracyjnych z dorosłymi o ich wczesnych relacjach w rodzinie (wywiad przywiązania dorosłych) wyodrębniła wzory opowiadania odpowiadające scharakteryzowanym przez Ainsworth stylom przywiązania (Main i in., 1985).

Doświadczenie jako czynnik rozwoju „ja" w dorosłości

Model pamięci autobiograficznej „Self Memory System" (SMS; Conway i in., 2004) pokazuje, że narracyjne definiowanie siebie wynika z pamięci własnych doświadczeń. Pojedyncze wspomnienia są zapisywane w pamięci epizodycznej w dużej mierze w kodzie sensorycznym. Pamięć autobiograficzna działa tak, aby były one po pierwsze adekwatne do rzeczywistości, a po drugie spójne z „ja" długoterminowym. W skład „ja" długoterminowego wchodzą: schemat własnej biografii oraz obraz „ja". W sytuacji zakłócenia aktywności ukierunkowanej na cel system „ja roboczego", który w innych sytuacjach hamuje procesy pamięciowe dla oszczędności zasobów, zaczyna przetwarzać informacje zawarte w pamięci równolegle do doświadczania bieżącego momentu. Autorzy wskazują, że pamięć autobiograficzna ulega modyfikacjom wraz ze zmianą celów życiowych. Co więcej, definiując „ja długoterminowe", wprost nawiązują do koncepcji tożsamości narracyjnej McAdamsa (2001), koncepcji wnioskowania autobiograficznego (*autobiographical reasoning*) Habermasa i Bluck (2000), ale też do teorii przywiązania wraz z jej narracyjnym ujęciem wywodzącym się z Wywiadu Przywiązania Dorosłych (Main i in., 1985). Model SMS w przeciwieństwie do radykalnego ujęcia konstrukcjonizmu społecznego nie pomija kwestii adekwatności reprezentacji umysłowych do rzeczywistości. Właśnie niedopasowanie schematów do środowiska stymuluje do rozwoju (Piaget i Inhelder, 1993), a sposób rozumienia własnego życia zmienia się, gdy doświadczenia nie odpowiadają dotychczasowym schematom narracyjnym (Dryll, 2008). Z koncepcji SMS można wnioskować, że sposób postrzegania siebie i własnej historii zmienia się w sytuacjach ograniczeń i nieadekwatności, a dokładniej uniemożliwienia realizacji celów (por. Jezierski, 2015).

Nadawanie znaczeń wydarzeniom z historii życia

Prowadzone na gruncie psychologii rozważania nad zagadnieniem poczucia sensu życia i znaczeń nadawanych osobistym doświadczeniom (Batthyany i Russo-Netzer, 2014) pozostają w zgodzie z założeniami o konstruktywistycznej i społecznej naturze umysłu, ale jednocześnie ukazują coś więcej – koncentrację na znaczących doświadczeniach, moim zdaniem będących warunkiem koniecznym do pojawienia się osobistych znaczeń.

Znaczenia są budowane w kontekście narracji społecznych, ale doświadczenia, na podstawie których powstają, mają charakter indywidualny i subiektywny. Myśl Frankla mówiąca, że człowiek ma potrzebę dostrzegania sensu swojej egzystencji, wciąż inspiruje psychologów, w tym też zajmujących się autonarracjami. Frankl podkreślał, że poszukiwanie sensu następuje m.in. pod wpływem ograniczających doświadczeń życiowych, a właściwie w odpowiedzi na nie. W dziele *Człowiek w poszukiwaniu sensu* pisał:

> Jako że każda sytuacja stawia przed człowiekiem konkretne wyzwanie lub problem do rozwiązania, pytanie o sens swego życia można by z powodzeniem odwrócić. […] życie każdemu z nas stawia pytania, a jedynym sposobem, aby mu odpowiedzieć, jest odpowiadać za swoje życie (Frankl, 1954/2019, s. 164).

Gdyby cytat ten umieścić (i spłycić) w kontekście prowadzonego tu wywodu, można by go rozumieć w ten sposób, że rozwój w dorosłości wynika z doświadczania konkretnej realnej sytuacji i aktywnej odpowiedzi na nią. Potrzeba poszukiwania sensu ujawnia się nie tylko w sytuacjach traumatycznych, ale po prostu w trudnych, które przekraczają możliwości przystosowawcze jednostki i są niespójne z dotychczasową strukturą „ja". Crescioni i Baumeister (2013) w następujący sposób pokazali, że jest to czymś więcej niż jedynie zabiegiem semantycznym:

> W swoim życiu ludzie w dużej mierze polegają na społecznie podzielanych znaczeniach. Język jest możliwy tylko o tyle, o ile słowa mają uzgodnione znaczenia, a systemy gospodarcze funkcjonują w oparciu o wzajemnie uznawane dolary, funty, euro, juany i inne fizyczne wyznaczniki wartości ekonomicznej. Kiedy jednak jednostki mówią o poszukiwaniu znaczenia w swoim życiu, zazwyczaj nie odnoszą się do wspólnych systemów znaczeń, takich jak język czy waluta. Starają się raczej interpretować swoje własne działania i doświadczenia w kategoriach egzystencjalnie znaczącej historii życia (2013, s. 2).

Opowiadanie jako łączność z innymi

W psychologii narracyjnej twierdzi się, że proces nadawania znaczeń prowadzi do formowania tożsamości w postaci zintegrowanej historii życia (Thorne i in., 2004), „dobrze uformowane" historie życia charakteryzuje poczucie sensu i integracji osobistych doświadczeń i tym samym samego siebie. Wong (2014) zarzuca dotychczasowym rozważaniom nad budowaniem znaczeń i sensem życia nieuwzględnianie roli relacji międzyludzkich i wspólnotowości, co przypisuje dominacji euro-amerykańskiego indywidualizmu w naukach społecznych. Podkreślana w niniejszym artykule rola realnego doświadczenia jako warunku zmiany uwewnętrznionych wzorców narracyjnych może wydawać się oczywista, jednak okazuje się nie do pominięcia, jeżeli weźmie się pod uwagę, że istotny jest tutaj odrębny akt dzielenia się przeżyciami, podczas którego dochodzi do zawieszenia ujmowania ich w znanym wzorcu narracyjnym. Wśród praktyków można znaleźć głosy wskazujące, że swego rodzaju „otwarcie się" na przeżycie w dialogu bez wpisywania go w nadrzędną strukturę interpretacyjną jest nieodzowne w procesie zmiany postrzegania

siebie w relacji do świata. Na tym etapie dochodzi do zawieszenia konceptualizowania w nasuwający się w pierwszej kolejności sposób, trwa to przez pewien czas i podczas niego dochodzi do ujawniania doświadczeń w dialogu z drugą osobą. Fonagy[1] i współpracownicy twierdzą, że zdolność do rozumienia stanów mentalnych rozwija się w dialogu z rodzicem, w którym dziecko opisuje swoje przeżycia w spójnej narracji (Allen i in., 2014). Rodzic przyjmuje i odzwierciedla emocje dziecka (przekształcając je), a następnie nazywa i reguluje. Podobnie zatem jak w koncepcji Fivush (2011) kluczowe dla nabycia umiejętności jest współtworzenie narracji, przy czym Fonagy zaznacza, że bezpieczna relacja z figurą przywiązania daje przestrzeń odpowiednią dla dzielenia się doświadczeniami. W sytuacji klinicznej analogiczny proces zachodzi między pacjentem a terapeutą.

Jednocześnie Fonagy podkreśla, że w praktyce, aby wspomaganie procesu mentalizowania przez terapeutę było efektywne, powinno zostać poprzedzone etapem zaciekawienia się i zawieszenia interpretowania. Element ten nie jest przez niego wyraźnie wyodrębniany w teorii, ale był wielokrotnie powtarzany jako wskazówka praktyczna. Jeżeliby go szukać, to w opisie cech bezpiecznej figury przywiązania, która musi wytrzymywać niepewność wynikającą z niezrozumienia i odmienności doświadczeń drugiej osoby, które są niezbędnym elementem wymiany (Holmes, 2009). W tym samym duchu wypowiada się psychoanalityczka Mary Morgan (2021), która twierdzi, że w bliskiej relacji niezwykle trudna jest akceptacja stanu niepoznawalności innego, jednak wytrzymanie jego trwania bez rozumienia stwarza szansę wyłonienia nowego sposobu rozumienia. W tych przypadkach mówi się o pozwoleniu na doświadczanie przed ujmowaniem w określoną strukturę interpretacyjną ze strony terapeuty, jednak zakładając, że w dyskursie terapeutycznym dochodzi do wspólnego rekonstruowania narracji życiowej (Adler i in., 2004), ta faza „przedrozumienia" towarzyszy diadzie pacjent/klient–terapeuta w procesie zmiany posiadanych schematów.

Istnienie odrębnej i koniecznej fazy wspólnego dzielenia się doświadczeniami w procesie zmiany sugerują badania nad narracjami o sytuacjach szczególnie trudnych. Przykładowo Bernadetta Janusz (2023), badając doświadczenie straty bliskiej osoby za pomocą analizy dyskursu, pokazała, jak współkonstruowane narracje stwarzają możliwość rozpoznawania i ustalania nowej mentalnej więzi z czasowo lub stale utraconym obiektem przywiązania. Twierdzi, że stają się one wehikułem uwewnętrzniania znaczących relacji z innymi i przechowywania ich w repozytorium własnego, indywidualnego czy też wspólnie podzielanego umysłu. Referując proces analizowania wywiadów, wskazała na konieczny zarówno dla osoby opowiadającej o stracie, jak i badacza czas rozmowy, w którym dominuje przeżywanie prezentowanej sytuacji, dopiero później te sceny poddawane są świadomemu mentalizowaniu i wpisywaniu w znany, zrozumiały wzorzec. Opoczyńska (2008) twierdzi, że w procesie psychoterapii osoby dorosłej najpierw dochodzi do wyrażenia doświadczenia, rozpoznanie w wypowiedzi narracji

[1] Fonagy jest twórcą koncepcji mentalizacji, którą w skrócie można ująć jako proces rozumienia stanów umysłowych innych i swoich. Mentalizowanie jest konieczne dla efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości relacji międzyludzkich, jej deficyty są obecne w większości zaburzeń psychicznych.

przychodzi znacznie później, jej zdaniem sama narracja dystansuje od doświadczenia, stąd można sądzić, że ważny jest etap „przednarracyjnego" wyrażania swoich przeżyć w relacji z drugą osobą.

Podsumowanie

Narracje o sobie i własnym życiu są tworzone i przekształcane w relacjach interpersonalnych (zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych), jednak nie jest to jedynie proces semantycznej konstrukcji. Narracyjne rozumienie siebie i świata wyłania się nie w wyniku zwykłej internalizacji słyszanych historii, ale w procesie dzielenia się z inną osobą istotnymi przeżyciami i w wyniku tego ujmowania dotychczasowych doświadczeń w spójną całość. Z jednej strony opowiadania, z którymi styka się osoba, są wtedy wzorcem, który może zostać wykorzystany do rozumienia przeżyć, z drugiej kierunek może też być przeciwny – nabyte schematy interpretacyjne mogą powstawać w wyniku uogólniania doświadczeń w znaczących relacjach.

Psychologia narracyjna zakłada, że trwała osobowa zmiana w dorosłości w zakresie spostrzegania siebie i własnej historii polega na opracowaniu doświadczenia w narracjach, przy czym wystąpienie wyraźnego doświadczenia jest konieczne, stanowiąc nie tylko niezbędny materiał, ale też wytrącając z dotychczasowej równowagi i przez to stymulując do rozwoju. Wydaje się, że nierozłącznym warunkiem zmiany jest wcześniejszy etap swego rodzaju otwarcia się na to doświadczenie, uznania go i podzielenia się nim bez patrzenia na jakiś wzorzec. W niniejszym artykule wskazano na rolę dzielenia się autentycznym doświadczeniem w spotkaniu z inną osobą dla zmiany sposobu postrzegania siebie. Eksplorowana tu teza współgra z formułowanymi ze strony głównie fenomenologii zarzutami względem podejścia narracyjnego, które dotyczą redukowania złożonych procesów do czynności semantycznej. Jednocześnie jeżeli uznamy wieloaspektowość procesu zmiany, to nie stajemy w sprzeczności z założeniami psychologii narracyjnej. Pewnym *novum* jest teza o etapowości procesu zmiany wzorców narracyjnych, która zakłada przechodzenie od przednarracyjnego doświadczania i uwspólnianie go w bezpiecznej przestrzeni relacyjnej, potem ujmowanie w globalny wzorzec. Teza ta powinna zostać poddana dalszej weryfikacji empirycznej. Zaprezentowane rozważania teoretyczne mają istotne konsekwencje dla praktyki, proces wspomagania rozwoju i psychoterapii powinien zapewnić wystarczającą przestrzeń zarówno do przeżycia i bezpiecznego wyrażania go, jak i do dzielenia się nim z innymi i do szerszej refleksji. Podsumowując, dla akomodacji dotychczasowych struktur narracyjnych istotne wydaje się nie tylko opowiedzenie na nowo, ale też wcześniejszy etap przeżycia podczas opowiadania innej osobie przy zawieszeniu wpisywania w nadrzędny schemat narracyjny przez obie strony.

Bibliografia

Adler, J.M., Skalina, L.M. i McAdams, D.P. (2008). The narrative reconstruction of psychotherapy and psychological health. *Psychotherapy Research: Journal of the Society for Psychotherapy Research*, *18*(6), 719–734. https://doi.org/10.1080/10503300802326020

Allen, J.G., Fonagy, P. i Bateman, A.W. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej* (M. Cierpisz, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Asmundson, G.J., Paluszek, M.M. i Taylor, S. (2021). Real versus illusory personal growth in response to COVID-19 pandemic stressors. *Journal of Anxiety Disorders*, *81*, 102418. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102418

Batthyany, A. i Russo-Netzer, P. (2014). Psychologies of meaning. In: Batthyany, A. i Russo-Netzer, P. (red.), *Meaning in positive and existential psychology* (s. 3–22). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5

Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*(1/2), 3–35. https://doi.org/10.2307/3333824

Bruner, J. (1991) The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, *18*(1), 1–21. https://doi.org/10.1086/448619

Conway, M.A., Singer, J.A. i Tagini, A. (2004). The self and autobiographical memory: Correspondence and coherence. *Social Cognition*, *22*(5), 491–529. https://doi.org/10.1521/soco.22.5.491.50768

Crescioni, A.W. i Baumeister, R.F. (2013). The four needs for meaning, the value gap, and how (and whether) society can fill the void. W: J.A. Hicks i C. Routledge (red.), *The experience of meaning in life: Classical perspectives, emerging themes, and controversies* (s. 3–15). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6527-6_1

Dryll, E. (2008). Doświadczenia życiowe a narracja tożsamościowa osoby. *Psychologia Rozwojowa*, *13*(1), 59–67.

Dryll, E. (2023). Psychologia narracyjna o rozwoju. *Psychologia Rozwojowa*, *28*(4), 11–20. https://doi.org/10.4467/20843879PR.23.016.20854

Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, *62*, 559–582. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131702

Frankl, V.E. (1954/2019). *Człowiek w poszukiwaniu sensu* (A. Wolnicka, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.

Habermas, T. i Bluck, S. (2000), Getting a life: The emergence of the life-story in adolescence. *Psychological Bulletin*, *126*(5), 748–769. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748

Holmes, J. (2009). *Exploring in security: Towards an attachment-informed psychoanalytic psychotherapy*. Routledge.

Jezierski, K. (2015). Refleksje autobiograficzne jako czynnik rozwoju w biegu życia. W: A. Kałużna-Wielobób (red.), *Specyfika rozwoju człowieka dorosłego. Procesy, struktury, mechanizmy rozwoju* (s. 11–24). Wydawnictwo Adam Marszałek.

Janusz, B. (2023). *Jak narracja łączy umysły. Mentalizacja w obliczu utraty obiektu przywiązania*. Wystąpienie na IX Konferencji Psychologii Narracyjnej. Kraków, 22.09.2023 r. http://konf-narracyjna.ignatianum.edu.pl/wyklady/

Józefik, B. (2008). Od cybernetycznej metafory rodziny do dialogu i narracji. W: B. Janusz, K. Gdowska i B. de Barbaro (red.). *Narracja, teoria i praktyka* (s. 459–470). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kielar-Turska, M. (2018). Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka. *Horyzonty Wychowania*, *17*(42), 71–84. https://doi.org/10.17399/HW.2018.174205

Main, M., Kaplan, N. i Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *50*, 66–104. https://doi.org/10.2307/3333827

McAdams, D.P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, *5*(2), 100–122. https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100

Morgan, M. (2021). Triangular dynamics and triangular space: A response to Shelley Nathans' "Oedipus for everyone: Revitalizing the model for LGBTQ couples and single parent families". *Psychoanalytic Dialogues*, *31*(3), 340–348. https://doi.org/10.1080/10481885.2021.1902741

Obrębska, M. i Soroko, E. (2023). Momenty (nie)ciągłości psychologii narracyjnej. *Człowiek i Społeczeństwo*, *56*, 7–19. https://doi.org/10.14746/cis.2023.56.1

Opoczyńska, M. (2008). Narracje w psychoterapii – ujęcie fenomenologiczne. W: B. Janusz, K. Gdowska i B. de Barbaro (red.), *Narracja, teoria i praktyka* (s. 445–458). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Piaget J. i Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka* (Z. Zakrzewska, tłum.). Wydawnictwo Siedmioróg.

Sroufe, L.A., Egeland, B., Carlson, E.A. i Collins, W.A. (2005). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Publications.

Strawson, G. (2004). Against narrativity. *Ratio*, *17*(4), 428–452. https://doi.org/10.1111/j.1467-9329.2004.00264.x

Thorne, A., McLean, K.C. i Lawrence, A.M. (2004). When remembering is not enough: Reflecting on self-defining memories in late adolescence. *Journal of personality*, *72*(3), 513–542. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00271.x

Wong, P.T. (2014). Meaning making and the fundamental issues of human existence. *PsycCRITIQUES*, *59*(22). https://doi.org/10.1037/a0036782

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Urszula Tokarska

https://orcid.org/0000-0001-5510-3689
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska
University of the National Education Commission, Krakow, Poland
urszula@tokarska.pl

https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.04
Data zgłoszenia: 28.02.2025
Data akceptacji: 01.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Opowieść w relacji, relacja w opowieści. Kontekst narracyjnej strukturyzacji doświadczeń
A Story in a Relationship, a Relationship in a Story – The Context of Narrative Structuring of Experience

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the article is to highlight the multifaceted conditions of constructing so-called relational narratives, taking into account the content and form (structure/process) of "stories that connect or divide," but also psychological competencies of their authors, with particular focus on the process of narrative structuring of experience.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: An exploration of the potential for understanding the relational dimension of narratives beyond their textual (content and structure) aspects. The results of a comparative analysis of 60` pandemic diaries are juxtaposed with strategies of narrative structuring of experience identified in psychology as supportive of health (*BLSI*), taking into account relational aspects.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: I. The context of the "ontology of interpersonal relations." II. "Pandemic Diaries" research findings. III. Defining the levels (intrapersonal, interpersonal, transpersonal), functions, and content-structural conditions of the concept of "connecting/dividing" through narrative (three-level model of human` relationality in narrative structuring strategies context).

RESEARCH RESULTS: I. Emphasis on the importance of selected strategies of narrative structuring of experience: integrating self-narratives into macro-histories and their existential saturation. II. Identification of selected competency-related conditions for constructing narratives that connect or divide.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: I. The need to strengthen metacognitive competencies: self-awareness, the habit of self-reflection, textualization and symbolization of experience, and internal dialogicality. II. A return to traditional traits and attitudes: patience, commitment, among others.

→ **KEYWORDS:** **PERSONAL DOCUMENTS, RELATIONAL AUTONARRATIVES, HEALTH-PROMOTING NARRATIVE INDICATORS, DIALOGICAL LIFE, SUPPORTING DEVELOPMENT**

Sugerowane cytowanie: Tokarska, U. (2025). Opowieść w relacji, relacja w opowieści. Kontekst narracyjnej strukturyzacji doświadczeń. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 21–31. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.04

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest wskazanie na wieloaspektowość uwarunkowań konstruowania tzw. narracji relacyjnych, uwzględniających nie tylko treść i formę (strukturę/proces) „opowieści, które łączą lub dzielą", ale też wybranych kompetencji psychologicznych ich autorów ze szczególną koncentracją na procesie narracyjnej strukturyzacji doświadczenia.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Eksploracja możliwości rozumienia relacyjnego wymiaru narracji przekraczającego ich aspekty tekstowe z uwzględnieniem kwestii kierunku i celu relacji oraz zróżnicowanych kompetencji psychologicznych ich autorów. Wyniki analizy porównawczej 60 dzienników pandemicznych zestawiono ze strategiami narracyjnej strukturyzacji doświadczeń zidentyfikowanymi w psychologii jako wspierające zdrowie (*BLSI*) z uwzględnieniem aspektów relacyjności.

PROCES WYWODU: 1. Kontekst „ontologii relacji międzyludzkich". 2. Prezentacja wyników badań własnych. 3. Określenie poziomów (intrapersonalnego, interpersonalnego, transpersonalnego), funkcji i treściowo-strukturalnych uwarunkowań pojęcia łączenia/dzielenia (trójpoziomowy model ludzkiej relacyjności uwzględniający narracyjne strategie przetwarzania doświadczenia).

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: 1. Podkreślenie znaczenia wybranych strategii narracyjnej strukturyzacji doświadczenia: włączania autonarracji w makrohistorie oraz ich egzystencjalnego wysycenia. 2 Określenie wybranych uwarunkowań kompetencyjnych konstrukcji narracji, które łączą/dzielą.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPLYWU BADAŃ: 1. Wymóg wzmacniania metakompetencji poznawczych: samoświadomości, nawyku autorefleksji, tekstualizacji i symbolizacji doświadczenia, dialogowości wewnętrznej. 2. Powrót do tradycyjnych cech i postaw: cierpliwości, zaangażowania i in.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **DOKUMENTY OSOBISTE, AUTONARRACJE RELACYJNE, WSKAŹNIKI NARRACJI PROZDROWOTNYCH, ŻYCIE DIALOGICZNE, WSPOMAGANIE ROZWOJU**

Wprowadzenie

Badacze narracyjni pozostają zgodni co do faktu, że strategie opowiadania o rzeczywistości odgrywają istotną psychologiczną rolę zarówno na poziomie jednostkowym, jak i w obszarze międzyludzkich relacji. Wspomagają one m.in. poczucie wspólnoty (łączą), ale też podsycają antagonizmy i konflikty (dzielą). W zależności od treści, sposobu przekazu oraz intencji nadawcy zmienia się zatem ich – integracyjna lub dezintegracyjna – funkcja społeczna.

Narracje, które łączą, odwołują się najczęściej do wspólnych wspomnień, aktualnych doświadczeń oraz przyszłych celów, ich kluczowymi wymiarami są zatem: odpowiedzialność za podzielane wartości oraz poczucie przynależności do większej całości. Narracje, które dzielą, powielają często społeczne stereotypy, a ich głębsza struktura bazuje na

polaryzacji (my/oni), eskalując napięcia oraz poczucie niesprawiedliwości. Z opartych na mechanizmie oddzielenia/wykluczenia narracji dehumanizujących określone grupy społeczne wywodzą się, stanowiąc zarazem ich przejaw, zróżnicowane formy społecznej dyskryminacji. Narracje mogą nie tylko łączyć lub dzielić, ale też pełnić obie funkcje jednocześnie, co dodatkowo komplikuje kwestię, domagając się rozwiązań m.in. w postaci tzw. nowych opowieści (Napiórkowski, 2022).

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na wieloaspektowość uwarunkowań konstruowania tzw. narracji relacyjnych, wyróżniających się szerokim zakresem identyfikacji z innymi ludźmi oraz intensywnością doświadczania międzyludzkich relacji. Prezentuje on wyniki badań własnych wskazujące na intensyfikację ww. relacyjności wraz z uruchamianiem określonych kompetencji psychologicznych, ze szczególnym zaakcentowaniem strategii strukturyzacji doświadczenia indywidualnego (tytułowy „kontekst narracyjnej strukturyzacji doświadczeń"). Prowadząca do konstrukcji autorskiego modelu relacyjności interpretacja pozyskanych wyników dokonana została w kontekście ontologii relacji Martina Bubera.

Dialog jako „postawa duszy": ontologia relacji Martina Bubera

> Na początku jest relacja, a dialog jest postępowaniem ludzi wobec siebie znajdującym jedynie wyraz w komunikacji.
> (Martin Buber)

Austriacki filozof i religioznawca Martin Buber jako fundamentalny element ludzkiej egzystencji przyjmuje relację między osobami, twierdząc, że człowiek staje się osobą dopiero w relacji do Ty. Wymienia on trzy typy relacji: jeden o charakterze monologowym, tzw. przedmiotową relację Ja–To, oraz dwa określane jako dialogowe. Należą do nich: relacja Ja–Ty (odniesienia do drugiego człowieka) oraz Ja–TY (odniesienia do Boga). Relację typu Ja–To charakteryzuje dystans wobec przedmiotu-osoby, prowadzący do instrumentalizacji i manipulowania drugim człowiekiem. Autentyczny dialog z drugim człowiekiem definiuje Buber jako doświadczenie spotkania, którego warunek wstępny stanowią zarówno akceptacja odmienności innych ludzi, jak i umiejętność autentycznej, nieiluzorycznej percepcji i ekspresji samego siebie. Autentyczna rozmowa między ludźmi ucieka bowiem od „pozorowania" (czyli tzw. życia z obrazu), ponieważ koncentracja na Ja iluzorycznym prowadzi do znikania z horyzontu Ty, kiedy to (przeradzający się w „gadaninę") dialog staje się już niemożliwy.

Sto lat od pierwszego wydania klasycznej pracy Bubera *Ja i Ty* (1923/1992) zwraca wciąż na nowo uwagę propozycja wielopoziomowego rozumienia związków zachodzących między procesem komunikacji (narracje, które łączą lub dzielą), leżącym u jej podstaw realnym postępowaniem ludzi wobec siebie a ich głębokimi postawami egzystencjalnymi:

> Dialog to nie tylko fizyczna rozmowa obu osób, ale także „postawa duszy", pewna tajemnica ontologiczna, ukryta przed innymi. Tajemnicza komunikacja świata jednej osoby ze światem drugiej osoby (Buber, 1992, s. 77).

Ujęcie to uwrażliwia na złożoność fenomenu relacji międzyludzkich, stanowiąc tym samym dla jego badaczy przestrogę przed upraszczającym wskazywaniem na odpowiedzialne za rezultat „łączenia/dzielenia" wyizolowane wymiary procesu oraz wytworu komunikacji narracyjnej. Co więcej, dokonane przez Bubera rozróżnienie na „dialog" jako formę werbalnej komunikacji między ludźmi oraz tzw. „życie dialogiczne" rozumiane jako praktyka egzystencjalna ufundowana na głębokiej „postawie duszy" (por. Asakavičiūtė i Valatka, 2020) może odgrywać rolę znaczącego kontekstu również przy projektowaniu działań aplikacyjnych.

Relacyjność a strategie narracyjnej strukturyzacji doświadczenia – badania własne

Wykorzystany w opracowaniu autorskiego modelu relacyjności diarystyczny materiał tekstowy (obejmujący regularny zapis doświadczeń początkowych miesięcy pandemii COVID-19) pochodzi z III fazy empirycznych badań własnych. W fazie I, we współpracy z Joanną Ruczaj, z pomocą przeszkolonych koderów, 30 pozyskanych elektronicznie „Dzienników pandemii" poddanych zostało (zgodnie z autorskim arkuszem kategoryzacyjnym) wieloaspektowej analizie treściowej i formalnej. Anonimowymi autorami tekstów, reprezentującymi zróżnicowane miejsca zamieszkania oraz sytuacje rodzinne, byli studenci i/lub absolwenci kierunku psychologia (21–51 lat; tylko 1 mężczyzna). Wyodrębniono dwa typy dzienników: tzw. opowieści defensywne oraz opowieści proaktywne. Charakterystyka strategii pozyskania, analizy i interpretacji tekstów, wraz z licznymi cytatami ilustracyjnymi, dostępna jest w publikacji: Tokarska i Ruczaj (2023).

Zaskakująco nierówna liczebnie reprezentacja obu typów opowieści o pandemii (na niekorzyść proaktywnych) skłoniła mnie następnie do, samodzielnego już, przeprowadzenia drugiej, nieplanowanej wcześniej, fazy badania. Poszerzyłam w niej repozytorium tekstów o kolejnych 30 dzienników, napisanych w analogicznym czasie, dostępnych w domenie publicznej pod postacią (opatrzonych nazwiskami autorów) publikacji książkowych. Ich autorzy to 16 kobiet i 14 mężczyzn, w wieku 21–81 lat, o zróżnicowanym wykształceniu i zawodach. W efekcie, poprowadzonej od podstaw z pomocą koderów, z wykorzystaniem kolejnego autorskiego systemu kategoryzacyjnego, analizy 60 tekstów wyodrębniłam ich dwa typy: „dzienniki przetrwania" („Survival Diaries", *S-D*) oraz „dzienniki wzrostu" („Growth Diaries", *G-D*). Uwarunkowania zidentyfikowanej w tej fazie badań odmiennej proporcji tekstów (tym razem na korzyść *G-D*) można łatwo powiązać z większym zróżnicowaniem demograficznym autorów wzbogaconego repozytorium, ich kompetencjami językowymi oraz motywacją do regularnego rejestrowania doświadczeń i obserwacji. *Novum* tej fazy badań stanowi natomiast wykazanie współwystępowania

tendencji prorozwojowych z określonymi kompetencjami natury poznawczo-emocjonalnej i biograficzno-egzystencjalnej autorów, uwikłanymi w specyficzny sposób narracyjnej strukturyzacji doświadczenia. Pełne dane na temat metodologii i wyników tej fazy badania zawiera artykuł empiryczny: Tokarska (2025).

Wśród zidentyfikowanych przeze mnie przejawów „wzrostu", znajdującego wyraz m.in. w poszukiwaniach głębszego rozumienia bieżącej sytuacji trudnej i budowaniu egzystencjalnej odporności na nią, zwróciłam też uwagę na – wykazywane jedynie przez autorów *G-D* – silne uogólnione poczucie wspólnoty z innymi ludźmi (element „narracji łączących"). Dlatego też w bieżącej (III) fazie analiz poszukiwałam zależności między wzmacniającymi relacyjność aspektami autonarracji a wykazywanymi przez ich autorów tendencjami rozwojowymi. Jednocześnie, skoro te ostatnie udało się już wcześniej powiązać z wybranymi kompetencjami psychologicznymi, pojawiła się szansa wstępnej charakterystyki konstelacji wieloaspektowych uwarunkowań procesu tworzenia narracji relacyjnych. W celu dookreślenia sprzyjających relacyjności strategii narracyjnych przeanalizowałam stopień przystawalności zgromadzonych *S-D* i *G-D* do wskaźników narracyjnej strukturyzacji w ujęciu polifoniczno-dialogowym (tzw. *Beneficial Life Stories Indicators*, BLSI – Dimaggio i Semenari, 2001; Stemplewska-Żakowicz i Zalewski, 2010). Listę wskaźników (autorska metaanaliza literatury przedmiotu – Tokarska, 2015), zestawioną z wynikami bieżącej analizy porównawczej *S-D* i *G-D*, zawiera tabela 1. Następnie zaprezentowana została (wraz z cytatami różnicującymi oba typy dzienników) bardziej szczegółowa charakterystyka treściowych i formalnych różnic między *S-D* i *G-D* – uwzględniająca ich potencjał relacyjny w kontekście strategii strukturyzacji narracyjnej.

Tabela 1. Dzienniki przetrwania *vs* dzienniki wzrostu w kontekście wskaźników prozdrowotnej narracyjnej strukturyzacji doświadczenia

Wskaźniki prozdrowotnej strukturyzacji narracyjnej	**Dzienniki przetrwania**	**Dzienniki wzrostu**
1. Wielowątkowość (bogactwo *vs* jednostronność)	–/+	+
2. Spójność (integracja *vs* chaos)	+	+
3. Osobiste znaczenie (sens *vs* trywialność/brak znaczenia)	–/+	+
4. Wewnętrzna demokracja (dialog między pozycjami Ja *vs* brak)	–	+
5. Korespondencja (kompatybilność poziomów narracji)	–	+
6. Elastyczność (otwartość, tolerancja niejednoznaczności)	–	+
7. Powiązania (powiązania z innymi mikronarracjami)	+	+
8. Przynależność (osadzenie w makronarracjach kultury)	–	+
9. Hipertekstowość (*vs* przetwarzanie linearne i sekwencyjne)	–	+
10. Egzystencjalność (kontekst egzystencjalny)	–	+

Źródło: badanie własne.

Aspekty różnicujące typy tekstów – strukturyzacja narracyjna

Wymiarami narracyjnej strukturyzacji doświadczenia, obecnymi w obu typach dzienników, okazały się powiązania na poziomie mikronarracji oraz dążenie do utrzymania wewnętrznej spójności doświadczeń. Do kategorii częściowo różnicujących zaliczono wielowątkowość opowieści oraz jej osobiste znaczenie dla autora, pozostałe wymiary zdecydowanie różnicowały oba typy dzienników. Podkreślenia w poniższym zestawieniu wskazują na aspekty relacyjne bądź bezpośrednio (np. zakres identyfikacji), bądź na ściśle z nimi powiązane strategie przetwarzania doświadczenia i/lub kompetencje psychologiczne autorów tekstów, które połączone zostaną ze sobą w dalszej kolejności w ramach modelu relacyjności narracyjnej.

1. Wielowątkowość. Autorzy *G-D* opracowują w swoich dziennikach większą liczbę tematów, traktując pandemię jako część szerszego kontekstu własnego życia, natomiast *S-D* koncentrują się głównie na realistycznym wymiarze codzienności. Tekstową przestrzeń *S-D* „zamieszkuje" też zdecydowanie mniejsza liczba bohaterów niepozostających w realnym życiu osobami bliskimi samym Autorom.
2. Spójność. Oba typy dzienników spełniają warunek koherencji tekstu, z widocznym poszukiwaniem możliwości porządkowania ew. chaosu, jednak z wykorzystaniem odmiennych strategii integracyjnych. Autorzy *S-D* usiłują włączać wprost nowe doświadczenia do wysoko waloryzowanej „starej historii", autorzy *G-D* rozważają już parametry bardziej uniwersalnej, ogólnoludzkiej „nowej opowieści".
3. Osobiste znaczenie. Autorzy *S-D* wyraźnie akcentują negatywne odniesienia do pandemicznymi doświadczeń, usiłując zachować wcześniej stosowane strategie nadawania znaczeń. *G-D* ilustrują z kolei większą odporność Autorów w zakresie ochrony osobiście ważnych, tradycyjnych wartości i stylów życia, rozpatrywanych jednak jako możliwe do indywidualnej realizacji głównie przez samych siebie jako kreatorów nowych sensów.
4. Wewnętrzna demokracja. Autorzy *G-D* korzystają elastycznie, w zależności od aktualnej potrzeby, ze zróżnicowanych punktów widzenia, inicjując między nimi twórczy dialog (np. pogłębiając autorefleksję dla przekształcania lęku). Autorzy *S-D* sięgają najczęściej po autorytarne, niedialogowe pozycje podmiotowe, w przeciwieństwie go *G-D*, gdzie wielość i wymienność perspektyw stają się normą.
5. Korespondencja. Warunek ten spełniony został jedynie w obrębie *G-D* w postaci relacjonowanego przez ich autorów „pragnienia opowieści" (Loba, 2013), rozumianego jako trudna do realizacji (być może jedynie potencjalna) możliwość adekwatnej tekstualizacji niezapośredniczonego jeszcze w narracji doświadczenia.
6. Elastyczność. Autorzy *G-D* wykazują większy stopień tolerancji na wieloznaczność i paradoksy związane z niespodziewaną/niejasną sytuacją, nie starają się za wszelką cenę „rozumieć sytuacji", zastępując potrzebę poznawczej

jasności świadomą i uważną obecnością w tu i teraz. *S-D* wykazują większą sztywność w domykaniu procesu poznania, nawet kosztem popadania w upraszczające wyjaśnienia.

7. Powiązania między autonarracjami. Oba typy dzienników spełniają kryterium pozostawania uwikłanym w życiowe opowieści (mikronarracje) innych osób, natomiast różnica między nimi wyraża się w tzw. kręgach identyfikacyjnych. *S-D* koncentrują się głównie na związkach z bliskimi, podczas gdy autorzy *G-D* zwracają się również ku postaciom medialnym, historycznym czy literackim. Wszyscy dążą do utrzymywanie relacji z innymi ludźmi, różniąc się jednocześnie zasięgiem tzw. *universal concern* (Venuleo i in., 2020):

> Nienawidzę być osobą bierną, uwielbiam czynnie pomagać ludziom, wtedy się spełniam. Jednak takie chwile jak teraz mnie hamują, muszę myśleć o bliskich, a nie o całym świecie… I tak nie wiem, jak moja *psyche* wszystko zniesie?! (*S-D*).

> X wspomina o solidarności społecznej. Dla mnie też to jest stan, do którego powinniśmy dążyć. Nazywam to plemiennością. Tylko że myślę o plemieniu Ziemian. Może zbyt szeroko i zbyt idealistycznie, ale w tym widzę szansę na zmianę w podejściu do myślenia o życiu człowieka na ziemi i życiu człowieka w ogóle. Zbyt szeroko? Dobrze, a plemię Europejczyków – za szeroko? Polaków – za szeroko? Wspinaczy (na przykład) – za szeroko? Gdzieś ta sieć, jeśli ma opleść cały Świat, musi się zacząć… (*G-D*).

8. Poczucie przynależności i zakorzenienia. Różnica wyraża się w intensywniejszym, uniwersalizującym „wpisaniu" *G-D* w makronarracje kulturowe, społeczne, polityczne, podczas gdy *S-D* poprzestają najczęściej na powiązaniach między mikronarracjami:

> Coraz więcej ludzi spostrzega, dokąd zmierzamy. Sytuacja na świecie wymaga ogromnej przemiany. W podejściu do natury, do produkcji i konsumpcji, w relacjach między ludźmi (też między krajami). Wydaje mi się, że pragnienie zmiany w ludziach jest coraz silniejsze i objawia się co jakiś czas. Ludzie chcą sprawiedliwości, odejścia od paradygmatu wzrostu. Ten kryzys czyni nas uczestnikami Większej Sprawy… (*G-D*).

9. Hipertekstowe przetwarzanie doświadczenia. Tylko nieliczni spośród autorów *S-D* zdołali przekroczyć schemat linearnej prezentacji doświadczenia pandemii. Dla odmiany autorzy *G-D* z rzadka sięgali po tradycyjnie sekwencyjną wersję prezentacji doświadczenia, w sposób nieoczywisty łącząc zarówno wymiary czasowe, jak i poszerzając kręgi odniesień intertekstualnych.
10. Kontekst egzystencjalny. Egzystencjalne wysycenie *G-D* wyraża się w silniejszej akceptacji niepewności, niekonkluzywności oraz paradoksalnej natury niestandardowej (granicznej) sytuacji pandemicznej – czytanej w szerszym kontekście nie tylko własnej biografii, ale też „życia jako takiego" (ludzkiego losu). Brane jest tu pod uwagę znaczenie wpływu procesów historycznych oraz specyfika płynności i przemian w zakresie wartości charakterystycznych

dla współczesnego świata. W tym kontekście *S-D* jawią się jako bardziej „przyziemne", dalekie od uniwersalizujących (oraz „poetyzujących") interpretacji bieżących doświadczeń:

> Obserwując to, co dzieje się w świecie od dawna, a czego obecna pandemia jest częścią, może tylko przez swoją namacalność bardziej wyrazistą, przypominają mi się słowa S. Sahna: „Świat jest jak przejrzały owoc. Długo dojrzewał, a teraz gnije bardzo szybko. Kiedy owoc zgnije, nie nadaje się już do zjedzenia. Jednak wewnątrz tego owocu znajdują się nasiona. Te nasiona są już gotowe: stać je na wszystko" (*G-D*).

Harmonia. Współdziałanie. Współistnienie – autorski model relacyjności

Wyniki powyższej analizy wskazują na konieczność rozpatrywania kwestii relacyjności z uwzględnieniem zarówno k i e r u n k u / p r z e d m i o t u, jak i c e l u nawiązywania „łączności". Przejście na wyższy poziom uogólnień domaga się uwzględnienia kilku wzajemnie powiązanych poziomów ludzkiego funkcjonowania (intra- oraz interpersonalnego, a także bardziej uniwersalnego – transpersonalnego) wraz z odpowiadającą im specyficzną ontologią międzyludzkich relacji. W zależności od ukierunkowania wektora relacji mamy tu bowiem do czynienia z pozostawaniem w relacji z samym sobą (I) lub w łączności innymi ludźmi w węższych kręgach identyfikacyjnych (II), ale też z poczuciem łączności z „ludźmi jako takimi/ideą człowieczeństwa" (III). Przynależne do poszczególnych poziomów kierunki łączności owocują cyrkularną realizacją odmiennych celów: od wspomagającej samozrozumienie wewnętrznej integracji („połączenie z samym sobą"), przez możliwe dzięki niej porozumienie, a w konsekwencji współdziałanie z innymi – po uniwersalizację relacji z ludźmi/istotami żywymi (współistnienie). Harmonijne doświadczanie siebie stanowi warunek progowy porozumienia z innymi, uniwersalizacja relacji z jednej strony kulminację jakości przynależnych do poprzednich poziomów, z drugiej punkt wyjścia dla lepszego rozumienia siebie oraz intensyfikacji i waloryzacji relacji z wymiarami przekraczającymi jednostkowe Ja. Niewykluczone, że współcześnie to właśnie braki w zakresie kontekstu uniwersalnego osłabiają relacyjność wielu narracji przez ograniczanie myślenia w poszerzonych kategoriach My.

Tabela 2. Relacyjność na różnych poziomach ludzkiego funkcjonowania/istnienia w kontekście wybranych strategii (wskaźniki *BLSI*) narracyjnego przetwarzania doświadczenia

Poziomy ludzkiego funkcjonowania/ istnienia	Ontologia relacji	Kierunek relacji/ pozostawanie w łączności z…	Cel nawiązywania relacji	Relacyjność a wskaźniki prozdrowotnej metabolizacji narracyjnej
Transpersonalny	„praktyka egzystencjalna" (Tumminelli, 2016)	wymiarami wieloaspektowo wykraczającymi poza Ja	uniwersalizacja relacji z ludźmi/ istotami żywymi WSPÓŁISTNIENIE	wskaźniki opisane w tabeli 1 pod nr. 8–10
Interpersonalny	„rozszerzona mentalność komunikacyjna" (Arnett i in., 2008)	innymi ludźmi	porozumienie z innymi WSPÓŁDZIAŁANIE	wskaźniki opisane w tabeli 1 pod nr. 6–7
Intrapersonalny	„postawa duszy" (Buber, 1993)	samym sobą	odzyskiwanie doświadczenia, samozrozumienie HARMONIA	wskaźniki opisane w tabeli 1 pod nr. 1–5

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski, innowacje i rekomendacje

Teoretyczny i empiryczny konsensus odnośnie do istotnych funkcji uruchamianych podczas narracyjnego przetwarzania doświadczeń powinien współistnieć ze świadomością ograniczonego wpływu na prozdrowotne/rozwojowe funkcjonowanie jednostki pojedynczych/wyizolowanych parametów narracyjnego przetwarzania doświadczeń. Nie zapewnia ono bowiem w sposób automatyczny np. poczucia spójności czy lepszego rozumienia siebie, a ich wybiórcze osiąganie nie musi z kolei przekładać się na zdrowie, efektywność działań czy jakość relacji z innymi.

Przytoczone w tekście wyniki ostatniego etapu badań własnych wykazały, że np. uwzględnienie obecnego we wszystkich tekstach wskaźnika powiązań na poziomie mikronarracji dostarcza jedynie części wiedzy na temat stopnia relacyjności danej autonarracji. W niestandardowych sytuacjach trudnych niemal zawsze intensyfikuje się bowiem potrzeba społecznej afiliacji, realizowana m.in. przez wzajemne „opowiadanie sobie" o zaistniałych okolicznościach. „Łączy" wówczas już sama możliwość konstrukcji narracji, nawet jeśli jej odbiorca nie pozostaje z nadawcą w relacji zwrotnej. Na tym poziomie treść wydaje się wtórna wobec samego procesu, co na dalszych etapach ewoluuje często w stronę odwrotną, aby (w wersji optymalnej) zmierzać w stronę dynamicznej równowagi.

Analiza porównawcza dwu typów dzienników, skonceptualizowana na trzech poziomach organizacji wyłonionych z tekstów przejawów relacyjności/łączenia, pozwoliła jednak wyjść poza zamknięty krąg poszukiwania określonych parametrów treściowych

i formalnych narracji w stronę modelu uwzględniającego bardziej złożony charakter zjawiska.

Interakcja zmiennych związanych z pozostawaniem w relacji/łączności z samym sobą (samoświadomość, harmonizowanie sfer funkcjonowania) oraz z innymi ludźmi w bliższych kręgach identyfikacyjnych (komunikacja międzyludzka) zostaje tu pogłębiona, a zarazem wzmocniona w kontekście ontologii relacji uwzględniającej wymiar egzystencjalny. Obejmuje on esencjalizację zagadnienia relacji do pozycji, jaką zajmuje – w indywidualnej i zbiorowej hierarchii wartości – drugi człowiek, co jako głęboko umocowana „postawa duszy", a następnie „rozszerzona mentalność komunikacyjna" (Arnett i in., 2008) może (choć nie musi) przekładać się na całożyciową „praktykę egzystencjalną" (Tumminelli, 2016).

Zidentyfikowane różnice kompetencyjne między autorami *S-D* i *G-D* wskazują jednocześnie na związek między dostępem do kolejnych opisanych w powyższym modelu poziomów a różnego rodzaju umiejętnościami, które (do pewnego stopnia) mogą być intencjonalnie pobudzane i wzbogacane. Teksty *G-D* dają bowiem częściej wyraz analitycznej autorefleksji ich autorów, poznawczej odporności na niepewność i paradoksy, wysokiej kompetencji biograficznej, ale też „egzystencjalnemu" zaciekawieniu tajemnicą ludzkiego losu. Do zidentyfikowanych u nich, w przeciwieństwie do autorów dzienników przetrwania, metakompetencji narracyjnych zaliczyć można z kolei: tekstualizację, metaforyzację i symbolizację doświadczenia wzmocnionych jednak przez zaangażowanie i cierpliwość w systematycznej rejestracji i analizie własnych doświadczeń (pełne dane: Tokarska, 2025).

Istotną kwestią wydaje się zatem świadomość istnienia związku między określonym sposobem narracyjnego przetwarzania doświadczenia (co ciekawe – skonceptualizowanego w ramach wskaźników *BSLI* jako „wspierający zdrowie") a dostępem do poziomów funkcjonowania i istnienia wspierających relacyjność. To, co „zdrowe narracyjnie", wydaje się zarazem wzmacniać funkcję „łączenia" (a także prewencji „dzielenia") na kilku wzajemnie powiązanych poziomach organizacji. Wysoce prawdopodobna jest też zależność odwrotna, wskazująca na wspierające (definiowane nie tylko „narracyjnie") zdrowie znaczenie pogłębionej i wieloaspektowo doświadczanej przez jednostkę relacji do samego siebie powiązanej z odniesieniami do innych ludzi w bliższych i dalszych kręgach identyfikacyjnych.

Jednym z obiecujących psychologicznych podejść do kwestii praktykowania adaptacyjnej „łączności z samym sobą" wydaje się nurt tzw. neurobiologii interpersonalnej wskazujący na kilka potencjalnych „domen integracji", które poszerzając tożsamość jednostki, budują jej świadomość związku ze znacznie większą całością (Siegel, 2011). Zgodnie z wynikami relacjonowanych badań własnych ważną rolę w pełnym korzystaniu z relacyjnego wymiaru narracji odgrywają też kompetencje „pozanarracyjne", m.in. cierpliwość i zaangażowanie, co pobudza dodatkowo refleksję nad koniecznością powrotu do wspierających międzyludzkie relacje tradycyjnych wartości, cech i postaw.

Bibliografia

Arnett, R.C., Grayson, C. i McDowell, Ch. (2008). Dialogue as an "enlarged communicative mentality": Review, assessment, and ongoing difference. *Communication Research Trends. A Quarterly Review of Communication Research*, *27*(3), 3–25.

Asakavičiūtė, V. i Valatka, V. (2020). Martin Buber's dialogical communication: Life as an existential dialogue. *Filosofija. Socjologija*, *31*(1), 51–60. https://www.lmaleidykla.lt/ojs/index.php/filosofija-sociologija/article/view/4178/3123

Buber, M. (1923/1992). *Ja i Ty*. *Wybór pism filozoficznych* (J. Doktór, tłum.). Instytut Wydawniczy PAX.

Buber, M. (1993). *Problem człowieka* (J. Doktór, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Dimaggio, G. i Semenari, A. (2001). Psychopathological narrative forms. *Journal of Constructivist Psychology*, *14*(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/10720530125913

Loba, M. (2013). *Wokół narracyjnego zwrotu. Szkice krytyczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Napiórkowski, M. (2022). *Naprawić przyszłość. Dlaczego potrzebujemy lepszych opowieści, żeby uratować świat*. Wydawnictwo Literackie.

Siegel, D. (2011). Osiem domen integracji (P. Budkiewicz, tłum.). W: D. Siegel, *Psychowzroczność. Przekształć własny umysł zgodnie z regułami nowej wiedzy o empatii* (s. 95–101). Media Rodzina.

Stemplewska-Żakowicz, K. i Zalewski, B. (2010). Czym jest dobra narracja? Struktura narracji z perspektywy badaczy i klinicystów. W: M. Straś-Romanowska, B. Bartosz i M. Żurko (red.), *Badania narracyjne w psychologii* (s. 17–51). Eneteia.

Tokarska, U. (2015). Narracyjna promocja zdrowia: założenia teoretyczne, metody pracy, obszary zastosowań. *Studia Edukacyjne*, *35*, 327–348. https://doi.org/10.14746/se.2015.35.17

Tokarska, U. (2025). Between survival and growth. Pandemic diaries about human development. *Narrative Works. Issues, Investigations, & Interventions* [w druku].

Tokarska, U. i Ruczaj, J. (2023). Pandi-Project. Narracyjna metabolizacja doświadczenia w „Dziennikach czasu pandemii". *Człowiek i Społeczeństwo*, *56*, 189–217. https://doi.org/10.14746/cis.2023.56.9

Tumminelli, A. (2016). Dialogue and community of life in Martin Buber's ontology of relationship. *Teoria. Rivista di Filosofia*, *36*(1), 133–149.

Venuleo, C., Marinaci, T., Gennaro, A. i Palmeri, A. (2020). The meaning of living in the time of COVID-19: A large sample narrative inquiry. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577077

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Aleksandra Chmielińska
https://orcid.org/0000-0002-2362-6546
Uniwersytet Łódzki, Polska
University of Łódź, Poland
aleksandra.chmielinska@now.uni.lodz.pl

Monika Modrzejewska-Świgulska
https://orcid.org/0000-0003-3133-0443
Uniwersytet Łódzki, Polska
University of Łódź, Poland
monika.modrzejewska@now.uni.lodz.pl
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.05
Data zgłoszenia: 26.02.2025
Data akceptacji: 09.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Life Re-Decisions – Stories That Divide in Order to Connect
Re-decyzje życiowe – historie, które dzielą, aby połączyć

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to explore the narrative thread *My Own Voice – (Not) My Own Voice*, reconstructed through an analysis of the life stories of women who have declared making significant, transformative life changes.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The central research question is: *What do the collected narratives of these women reveal about the individual and social contexts surrounding major life transitions?* The study employs a narrative-biographical approach, utilizing both the narrative interview technique and a proprietary tool called the *Life Line*. The analysis of autobiographical material is grounded in four interconnected and mutually influential life contexts: personal, interpersonal, social, and historical.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: 1. Presentation of the theoretical foundations rooted in humanistic and narrative psychology. 2. Overview of the research process. 3. Analysis of the narrative thread *My Own Voice – (Not) My Own Voice* as an expression of the search for autonomy. 4. Description of the process of narrative redefinition. 5. Discussion of the practical and educational implications of the research, along with prospects for extending it through a quantitative framework.

RESEARCH RESULTS: The study found that, in order to narratively understand significant others – such as parents, caregivers, or peers – the women first needed to find *Their Own Voice*. This involved distancing themselves from familiar narratives and identifying what differentiated them from others. In doing so, they developed a new, integrative perspective that enabled deeper, more empathetic understanding of others, including their families and social peers.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings are already being applied in developmental and therapeutic work with women across

Suggested citation: Chmielińska, A., & Modrzejewska-Świgulska, M. (2025). Life Re-Decisions – Stories That Divide in Order to Connect. *Horizons of Educations*, *25*(70), 33–43. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.05

age groups and are currently being extended through quantitative research, including the development of a *Life Re-Decision Questionnaire*.

→ **KEYWORDS:** **LIFE RE-DECISION, WOMEN'S NARRATIVES, BIOGRAPHICAL RESEARCH, SPEAKING WITH ONE'S OWN VOICE, SELF-ACTUALIZATION**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest przybliżenie wątku narracyjnego *Swoim – (Nie)Swoim głosem*, który został zrekonstruowany dzięki analizie narracji kobiet deklarujących dokonanie istotnych zmian życiowych.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy sprowadza się do pytania: Co pozyskane narracje kobiet mówią o indywidualnych i społecznych kontekstach znaczących zmian życiowych? Badania prowadzone są w podejściu narracyjno-biograficznym. Zrealizowane zostały przy użyciu techniki wywiadu narracyjnego i autorskiego narzędzia – *Linii życia*. W analizach materiałów autobiograficznych uwzględnione zostały cztery przenikające się i warunkujące konteksty życiowe: osobowy, interpersonalny, społeczny i historyczny.

PROCES WYWODU: 1. Prezentacja teoretycznych założeń badań sformułowanych na podstawie założeń psychologii humanistycznej i narracyjnej. 2. Przybliżenie procesu badawczego. 3. Analiza wątku narracyjnego *(Nie)Swoim – Swoim głosem* jako przejawu dążenia do autonomii. 4. Przybliżenie procesu redefinicji narracji. 5. W podsumowaniu wskazujemy praktyczny/edukacyjny wymiar badań oraz możliwości ich kontynuowania w podejściu ilościowym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Badania pokazały, że aby podjąć narracyjną próbę zrozumienia swoich bliskich – rodziców/opiekunów bądź osób z tego samego pokolenia – narratorki w swoich historiach najpierw musiały odnaleźć *Swój głos*, czyli oddalić się od tego, co znane, dostrzec, co je dzieli od innych. To dawało narratorkom nową, „łączącą" z innymi perspektywę postrzegania (m.in. rodziny pochodzenia, rówieśników).

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Realizowane badania nad znaczącymi zmianami życiowymi znajdują już swoje zastosowanie w pracy rozwojowej z kobietami w różnym wieku oraz kontynuowane są w badaniach ilościowych (testowanie kwestionariusza do badania re-decyzji życiowych).

→ **SŁOWA KLUCZE:** **RE-DECYZJA ŻYCIOWA, NARRACJE KOBIET, BADANIA BIOGRAFICZNE, MÓWIĆ SWOIM GŁOSEM, AKTUALIZACJA JA**

Introduction

> Is it possible to plan and initiate a major life change?
> (Jacobsen, 2007, p. 119, as cited in Oleś, 2015, p. 237)

This article presents selected findings from a narrative-biographical study focused on women's stories of significant, transformative life changes, which we refer to as *life re-decisions*. The prefix "re" in *re-decisions* points to the redefinition of the self. Our focus here is on the core process of re-decision – finding and speaking in one's Own Voice. This process entails the crystallization of a new way of thinking about oneself, the emergence of new emotional patterns, the pursuit of entirely different professional activities, and sometimes a change in place of residence or even lifestyle (Chmielińska & Modrzejewska, 2020a, 2020b). The resulting construct is tied both to the summoning of voices of significant others as one's own and to a gradual ability to recognize and express one's Own Voice in a personal story shaped by one's own beliefs and desires, often through the questioning of deeply ingrained family, intergenerational, or cultural scripts.

The Actualizing Tendency – a Humanistic Perspective on the Authors' Research

When speaking of the human being as a naturally evolving entity striving for a fuller personal and social life, we might ask: what developmental process enables the continual differentiation and becoming of a person? At the heart of the humanistic approach presented in this article is the assumption of an *actualizing tendency*, also referred to in the literature as the *self-actualization tendency* or the *organismic tendency* (Kaczmarek, 2019). Carl R. Rogers, the founder of person-centered theory (Rogers, 2014, 2016), proposed that every living organism is guided by a constructive, directional, motivational force that promotes life, growth, and development. He wrote that "the organism has one basic tendency and striving – to actualize, maintain and expand the experiencing organism" (Rogers, 2003, as cited in Kaczmarek, 2019).

This means that the human potential for energy allows a person to move from dependence and lack of autonomy toward increasing self-direction and self-determination. Life moves forward and continues when we act in harmony with our internal states – whether a physical need like hunger or thirst, or a psychological need for connection or achievement (see Gendlin, 1964). Even when the organism becomes stuck in some area of life, it still strives to move forward. Humanistic concepts of development describe a continual life force that propels individuals to reach for what they need.

A healthy organism is one in which the actualizing tendency is active and capable of overcoming obstacles posed by the external world (Kaczmarek, 2019) – like a river that finds its way around barriers and branches out into new channels. According to Rogers, a fully functioning person is someone who "experiences themselves in the full richness

of their being. They become who they truly are" (Rogers, 2014, p. 148). Such a person is characterized by: (1) increasing openness to experience, (2) trust in the wisdom of their own body, which they perceive as unfailing, (3) an internal locus of validation – that is, placing the "center of command" within oneself rather than in the external environment, and (4) a willingness to be in a continual process of becoming.

Rogers argued that when we reach the core of a person, we discover something constructive, inherently good, and striving toward harmony. This means that under favorable conditions, the actualizing tendency steers a person to make choices that promote the well-being of both themselves and others. The ways in which the actualizing tendency manifests can also be observed in biographical-narrative research (a topic we expand on below), which focuses on key moments of self-actualization – such as unusual or transformative life experiences. Examples include studies on the Paul Gauguin Syndrome (Oleś, 2019), research on positive orientation as a marker of one's capacity to regenerate after major losses, and the authors' own studies on life re-decisions (Chmielińska & Modrzejewska, 2020a, 2020b, 2021).

A Humanistic Research Approach: Narrative-Biographical Studies

Adopting a humanistic lens to explore individual experience – and given our research objective of reconstructing biographical processes surrounding major life transitions – we selected a method corresponding to these priorities. The biographical, or more specifically, the narrative-biographical approach (also referred to as the narrative perspective), proved especially well-suited. This methodology involves "examining the story of a person's life, their life trajectory" (Lalak, 2010, p. 133). As Oleś (2015, p. 130) notes in his analysis of autobiographical material, such inquiry seeks to uncover patterns in the interpretation of life events, personal meaning-making strategies, value systems, life assessments, and characteristic emotional responses. We assumed that by examining women's elicited narratives, we would gather autobiographical material that would allow us to explore the interviewees' experiences and capture the subjective meanings that they assign to major, transformative life changes.

We understand the concept of narrative here as "a process of presenting subjectively experienced content" (Borkowski, 2018, p. 153), and we use it interchangeably with terms such as life story, life account, or self-narration (see Borkowski, 2018). These spontaneous autobiographical accounts (e.g., those shared in narrative or open-ended interviews) are not only consistent with the actual sequence of events but also represent a reflective (narrative) understanding of one's life and oneself as the protagonist of that story – endowed with specific motives, patterns of behavior, and emotional responses. Through a supportive research process (such as a narrative interview), in which the narrator constructs a personal story, they also identify their own needs, assign meaning to their emotions and actions, and shape their identity. Narrative thus becomes a means of uncovering how they reformulate the structure of the self. Telling one's life story becomes

a health-promoting activity, as it enables the integration of past experiences into a coherent narrative, facilitates reinterpreting those experiences, and ultimately supports a more intentional and self-aware approach to life.

Research Procedure – Analytical Activities

Our interest centered on the processual dimension of consciously initiated changes described in women's life stories. We were curious about the events, themes, and life stages that our interviewees would choose to share. This led us to formulate the following research question: *What do the collected narratives reveal about the individual and social contexts of significant life changes?* To address this question, we employed two research techniques: the narrative interview and a complementary linear method that we termed the *Life Line*. The structure of the interview was modeled after the narrative interview methodology (Schütze, 2012; Rosenthal, 2012), as well as the understanding interview method (Kaufman, 2010). Each interview followed the full sequence of narrative interview stages: introduction, narrative stimulation, core narrative, follow-up questions, and closing.

The *Life Line* technique, developed by the authors, was designed to complement the diachronic dimension of the research by organizing the chronology of life events in their historical and external context (see Bertaux, 2012).We invited women who self-identified as having undergone major, transformative life changes – such as radical career shifts, lifestyle changes, relocations, or major reorganizations of family or spiritual life. The participants were not high-profile artists, scholars, or public figures. We defined "major life change" as one subjectively recognized by the women themselves.

Over the past several years, participants were referred to us through word of mouth, a recruitment method commonly known in social research as the "snowball method." Our research spanned from 2017 to 2024 (with a pause during the COVID-19 pandemic between 2020 and 2022). To date, we have conducted 18 interviews with women aged 30 to 75. Most are professionally active, one is retired. Sixteen of the women have completed higher education, and two hold secondary education degrees. All participants declared that they had made a significant life change. This article is the first to include interviews conducted between 2023 and 2024, which expand on the analyses from our earlier studies (Chmielińska & Modrzejewska-Świgulska, 2020a, 2020b, 2021).

The research procedure involved transcribing the interviews and reconstructing key biographical events. Inspired by the approaches of Daniel Bertaux (2012) and Aneta Ostaszewska (2018), we structured our analysis around four intersecting and mutually influential life contexts:

- Personal (descriptions of the inner world),
- Interpersonal (accounts of relationships with significant others),
- Social (descriptions of social roles and expectations),
- Historical (accounts of the external reality in which the person operates).

Our analytic process moved from individual analysis by each researcher to collaborative analysis in pairs, which allowed us to compare and cross-validate our interpretations of the interview data.

Results of Narrative Analysis

Humanistic-experiential psychology posits that as "beings who are not self-sufficient, we require interaction with our surroundings; and as distinct individuals, we need our unique qualities to be acknowledged, with clearly defined boundaries" (Król-Fijewska, 2019, p. 17). Human functioning involves the interplay of two fundamental needs – the need to be accepted and the need to differentiate ourselves. In other words, we simultaneously seek connection and the affirmation of our personal identity. Two narrative threads emerged from the life stories of the women we studied – *In One's Own Voice* and *(Not) In One's Own Voice* – which reflect the dialectical relationship between external influence and inner authenticity, as conceptualized in experiential theory (Rogers, 2003). The key analytical category distinguishing *(Not) In One's Own Voice* from *In One's Own Voice* is the notion of "voice" – specifically, whose voice the women used when describing their journeys of growth and change. These voices are woven together in a web of relationships and form a dynamic force in the process of self-actualization.

The narrative category *(Not) In One's Own Voice* – heterogeneous by nature – touches on the tension between unity and multiplicity in our internal experience of identity, which becomes visible in the way we tell our life stories (Królak, 2019). Many of the voices heard in the interviews – through which the women justified their choices, justified certain actions, and dismissed others – were found to be borrowed from others: absorbed, internalized, and claimed as one's own. The life choices made by these women in the first half of their lives, often influenced by external expectations and internalized values, differed markedly – both in nature and intention – from the decisions made later in life during what we call *life re-decisions*.

These accounts reveal not so much a continuous life narrative, but rather processes of rupture – conscious breaks from former identities – and the emergence of multiple internal voices representing diverse aspects of experience that had previously gone unexpressed, either subjectively or in familial or intergenerational settings. As Carl R. Rogers explains, as the individual perceives and accepts into his self-structure more of his organic experiences, he finds that he is replacing his present value system–based extensively on introjections which have been distortedly symbolized–with a continuing organismic valuing process (Rogers, 2003) Similarly, our analysis identifies two main sources from which these voices originate and are constructed: the external social realm and the internal (organismic) self.

The First Dimension – (Not)One's Own Voice – refers to a voice that is socially constructed through adaptation and assimilation in the family environment and a specific sociocultural context. This dimension, therefore, indicates the influence of the external world. In the narratives, it manifests in:

- Frequently invoking others' voices (introjects) – statements or beliefs internalized from significant others that define values and act as internal imperatives when making major life decisions ("my mother always said…");
- Internal dialogue with imagined versions of important others, often revealing inner ambivalence – conflicts between obligations and desires, a need to prove oneself to others, and comparisons between one's own choices and those made by women in the family lineage;
- Justifying life paths by referring to intergenerational patterns and "natural" roles of women in the family – and identifying with them ("that's how I was raised; all the women in our family," "that's just how it is");
- Easily conforming to social, professional, and relational roles that reproduce learned behaviors and internalized models of femininity (Chmielińska & Modrzejewska, 2020a, 2020b, 2021).

The Second Dimension – One's Own Voice – is a voice that emerges from the depths of the self: autonomous and guided by the person's current desires and values. This voice represents a personally constructed mode of understanding oneself and the world. It typically arises in moments of subjective discomfort and perceived misalignment between the self and one's group of origin, generation, or socio-historical reality. Speaking in one's own voice means acting based on an internal, individual sense of truth. It could be likened to the experiential process of organismic evaluation: turning inward for answers – toward one's own felt experience, in pursuit of coherence with the self – guided by the courage to detect what feels false, imposed, inauthentic, or dishonest to one's true self, and to reject it.

This form of self-actualization was more closely associated with the re-decisions made by the women in the second half of their lives. The narrators described moments when they were able to detach not only from their current circumstances, but also from previously held versions of themselves – to reconsider and reselect their attitudes toward life and their place within it. This process required them to revisit key identity questions. Despite the personal and professional upheaval that these re-decisions often brought, the women described them as the only choices that made sense.

The Process of Narrative Redefinition

Two guiding questions posed in this journal issue invite reflection: *When does narrative thinking help construct a more authentic and nuanced view of the world? And when, instead, does it deepen divisions between people by reinforcing hermetic stories through selective representations of facts?* Our research suggests that the process of life re-decision involves three interwoven narrative-biographical threads. Creating space for these threads in personal development is essential if one's narrative is to contribute to the process of becoming more fully oneself. These are as follows:

1. ADOPTING AN EXTERNAL NARRATIVE – This refers to accepting familial, intergenerational, and cultural narratives as one's own. It involves building a narrative

backdrop during the first half of life: settling into what already exists, getting to know oneself through fulfilling expected social roles, and being mirrored in the stories of significant others (meeting the need for connection, acceptance, and belonging).

2. REJECTION – This stage entails breaking away from a previously accepted narrative about oneself – distancing from a socially sanctioned, cohesive worldview. It involves questioning the stories and values that have shaped the image of the self; pulling away from one's family; stepping back from inherited narratives of womanhood; and rejecting prior choices in search of an identity that lies "just beyond what is expected or considered right." Here, the need for autonomy and individuation comes to the fore.
3. RECRAFTING THE NARRATIVE – At this stage, individuals create a unique, personal story that incorporates both lost and newly discovered aspects of the self. It means tuning in to one's Own Voice by consciously affirming what is truly one's own, rejecting what is not, and selectively adopting elements from external narratives that resonate and serve the self. This process allows for an honest response to the question, "Am I living in a way which is deeply satisfying to me, and which truly expresses me?" (Carl R. Rogers). This is a state of internal coherence in which it becomes increasingly difficult to deceive oneself, to ignore or distort one's own experience.

Although these stages may seem linear, the process of narrative redefinition is inherently recursive, renewable, and dialectical. The three dimensions frequently overlap – not only in the broader arcs of life stages and cycles but also in any significant decision point, when, as Jacobsen (2007, p. 119, as cited in Oleś, 2015, p. 237) describes, a person wants to "initiate a true change in life." The recurring pattern of distancing from and returning to one's own story becomes an intricate act of searching for meaning and weaving a life narrative.

To summarize, the process of life re-decision involves change on two levels. On the one hand, it concerns the collective – emerging from the "inherited" narratives, such as family stories and the intergenerational experiences of women. On the other, redefining the self allows accessing what is deeply personal and unique: the individual biography and the sense of self rooted in one's identity. This process alters the direction and structure of life, as well as one's self-narration, by changing how experiences are gathered and interpreted. It involves a transformation – a restructuring – through the incorporation of entirely new life experiences that propel the individual toward self-discovery and becoming ever more fully oneself (Tyszkowa, 1988).

Conclusions and Practical and Research Recommendations

The life re-decisions of our interviewees represented an existential and meaning-making process – one unfolding through the creation of new stories and narratives about themselves. These changes were fluid and multidimensional, highly context-dependent, and

difficult to predict (Trempała, 2000). As the women chose to follow their Own Voice, the resulting changes extended beyond "normal structure" in three key ways: (1) through objective turning points (such as career changes, significant achievements in previously unexplored areas of life), (2) through deep, subjective inner experiences (assigning new meanings), and (3) through tangible outcomes or creations (such as creative products, new spaces, or initiatives) (see: Bühler, 1999).

In other words, a story told and viewed in a new light can transform one's self-perception. The concept of Speaking in One's Own Voice resonates with the narrative understanding of the actualizing tendency. In the humanistic tradition, discovering and following one's Own Voice becomes a metaphor for self-actualization. Our narrators described a growing inner discord, discomfort, misalignment, and internal conflict with the value systems they had inherited from their families. They came to realize when, in their earlier lives, they had spoken in a voice that was (Not) Their Own – their early narratives were built on a distorted sense of self, heavily influenced by introjects (internalized voices of significant others) or by sociocultural pressures to conform to traditional female roles. Thus, telling one's life story can offer a fresh perspective on past experiences and open up new ways of understanding them – making it possible to redefine a person's view of themselves and their personal narrative about who they are.

Based on the women's narratives and reflections, and inspired by our own theoretical explorations, we have developed a set of questions/areas to guide workshop and therapeutic work with women. We believe that these prompts can support the path toward self-realization, strengthen the actualizing tendency, and cultivate a deeper sense of authenticity:

- Perception of reality: Whose voices act as your inner compass when making the most important life decisions?
- Openness to experience: What efforts are you making to discover what you truly feel called to do, and when do you feel most like your authentic self?
- Integration, wholeness, and unity: When do you feel most fully yourself?
- True self, autonomy, uniqueness: What helps you stay true to your values and beliefs, even when they are unpopular in your environment?
- Self-transcendence: Can you recall a challenge in which you surprised yourself in a positive way – when you felt like a different, more empowered version of yourself?
- Democratic character structure: In your relationships, do you give yourself and others the right to individuality – to think, feel, and express themselves differently?

The findings of this narrative-biographical study, along with the Life Re-decision Model (see: Chmielińska & Modrzejewska-Świgulska, 2020a, 2020b) referenced throughout this article, have motivated us to expand our qualitative research with a quantitative component. We are currently developing a Life Re-decision Questionnaire designed to psychometrically assess different dimensions of readiness for significant life change.

References

Bertaux, D. (2012). Analiza pojedynczych przypadków (au cas par cas) [Case-by-case analysis] (A. Trąbka, Trans.). In K. Kaźmierska (Ed.), *Metoda biograficzna w socjologii* [The biographical method in sociology] (pp. 309–333). Zakład Wydawniczy Nomos.

Borkowski, T. (2018). Narracja. Nowa perspektywa w nauce? [Narration: A new perspective in science?]. *Horyzonty Wychowania*, *17*(42), 147–158. https://doi.org/10.17399/HW.2018.174211

Bühler, C. (1999). *Bieg życia ludzkiego* [The course of human life] (E. Cichy & J. Jarosz, Trans.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Chmielińska, A., & Modrzejewska-Świgulska, M. (2020a). Women's life (re)decisions. Report from biographical narratives. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, *1*(30), 87–105.https://doi.org/10.12775/PBE.2020.005

Chmielińska, A., & Modrzejewska-Świgulska, M. (2020b). *W stronę samorealizacji. Re-decyzje życiowe kobiet* [Toward self-realization: Women's life re-decisions]. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Chmielińska, A., & Modrzejewska-Świgulska, M. (2021). Spreading your wings, milestones, deus et machina: Self-creation as a process of changing in women's narrations. *Creativity. Theories – Research – Applications*, *8*(2), 67–84. https://doi.org/10.2478/ctra-2021-0018

Król-Fijewska, M. (2019). *Anatomia procesu doświadczania* [Anatomy of the Experiencing Process]. In M. Król-Fijewska (Ed.), *Doświadczenie a psychoterapia* [Experience and psychotherapy] (pp. 15–60). Wydawnictwo Intra.

Gendlin, E.T. (1964). A theory of personality change. In P. Worchel & D. Byrne (Eds.), *Personality change* (pp. 100–148). Wiley.

Kaczmarek, J. (2019). Tendencja aktualizacyjna w praktyce terapeutycznej [The actualizing tendency in therapeutic practice]. In M. Król-Fijewska (Ed.), *Doświadczenie a psychoterapia* [Experience and psychotherapy] (pp. 63–96). Wydawnictwo Intra.

Kaufmann, J.-C. (2010). *Wywiad rozumiejący* [The understanding interview] (A. Kapciak, Trans.). Oficyna Naukowa.

Królak, E. (2019). Ja i jego konfiguracje wewnętrzne w przetwarzaniu doświadczenia [The self and its inner configurations in processing experience]. In M. Król-Fijewska (Ed.), *Doświadczenie a psychoterapia* [Experience and psychotherapy] (pp. 99–118). Wydawnictwo Intra.

Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej* [Life as biography: A biographical approach in the pedagogical perspective]. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Oleś, P.K. (2015). *Psychologia człowieka dorosłego* [Psychology of the adult human being]. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Oleś, P.K. (2019). *The Paul Gauguin syndrome: A great life change*. In I. Lebuda & V.P. Glăveanu (Eds.), [The Palgrave handbook of social creativity research] (pp. 317–334). Palgrave Macmillan.

Ostaszewska, A. (2018). *Proces kształtowania kobiecej podmiotowości. Pedagogiczne studium samorozwoju bellhooks* [The process of shaping female subjectivity: A pedagogical study of bellhooks' self-development]. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rogers, C.R. (2003). *Client-centered therapy: Its current practise approach: Research and theory* [Ebook]. Constable & Robinson.

Rogers, C.R. (2014). *O stawaniu się osobą* [On becoming a person] (M. Karpiński, Trans.). Dom Wydawniczy Rebis.

Rogers, C.R. (2016). *Teoria terapii, osobowości i relacji interpersonalnych rozwinięta w oparciu o podejście skoncentrowane na kliencie* [Theory of therapy, personality, and interpersonal relationships] (M. Król, Trans.). Wydawnictwo Zielone Drzewo, Instytut Psychologii Zdrowia PTP.

Rosenthal, G. (2012). Badania biograficzne [Biographical research] (A. Pawlak, Trans.). In K. Kaźmierska (Ed.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* [The biographical method in sociology: An anthology of texts] (pp. 279–307). Zakład Wydawniczy Nomos.

Schütze, F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne [Empirically grounded biographical analysis in autobiographical narrative interviews: How to analyze autobiographical narrative interviews] (K. Waniek, Trans.). In K. Kaźmierska (Ed.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* [The biographical method in sociology: Ananthology of texts] (pp. 141–278). Zakład Wydawniczy Nomos.

Trempała, (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana* [Models of psychological development: Time and change]. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

Tyszkowa, M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia [The psychological development of the individual as a process of structuring and restructuring experience]. In M. Tyszkowa (Ed.), *Psychologia rozwoju człowieka* [Psychology of human development]. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Marta Bolińska

https://orcid.org/0000-0003-0480-7576
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska
University of the National Education Commission, Krakow, Poland
marta.bolinska@uken.krakow.pl
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.06
Data zgłoszenia: 30.11.2024
Data akceptacji: 30.04.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Dwaj bezimienni w rozmowie. Proces dorastania w świetle słuchowiska Janusza Domagalika „Idąc do siebie”
Two Nameless Ones in Conversation. The Proces of Growing up in the Light of Janusz Domagalik's Radio Play “Going to Yourself”

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: To indicate and demonstrate that important psychological, pedagogical and aesthetic issues can be successfully combined and presented in the form of a radio play, which is illustrated and highlighted by Janusz Domagalik's piece, *Going to Yourself*.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem covers two fundamental questions: how does a dialogical discourse reflect complex moral, educational and psychological issues through the signs of radio art and what is the significance of the form of verbal interaction in this process? Among the methods used, the most important are media content analysis, analysis of the literature on the subject and content selection.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: *Going to Yourself* is a form of reflection on man and his choices. Domagalik, through the two-dimensionality of the plans and the phonic structure of the radio play, extracts two stories: the Boy and the Man.

RESEARCH RESULTS: Domagalik's text is an example of working through the difficult situation of a young person (Boy), and in a broader context – it becomes a sign of the changes taking place in Polish creativity (literary and radio) for the young and about the young. Translating a literary text into the signs of radio art makes one aware of not only the aesthetic, but also the explanatory value and capacity of the text of culture.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The radio play *Going to Yourself* is an illustration of the transformative power of art and an example of communicating and negotiating meanings in the capacious form of dialogue. Such a format may lead to the expansion and re-evaluation of the role of both literature and radio art. The text can also be read and used as a proposal for presenting, discussing and solving the problems of a young person during adolescence.

→ **KEYWORDS:** **RADIO PLAY, JANUSZ DOMAGALIK, GROWING UP, DIALOGUE, MASCULINITY**

Sugerowane cytowanie: Bolińska, M. (2025). Dwaj bezimienni w rozmowie. Proces dorastania w świetle słuchowiska Janusza Domagalika *Idąc do siebie*. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 45–54. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.06

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Wskazanie i wykazanie, że ważne zagadnienia psychologiczne, pedagogiczne i estetyczne można połączyć i zaprezentować w formie słuchowiska radiowego, co obrazuje utwór Janusza Domagalika *Idąc do siebie*.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy sprowadza się do zasadniczych pytań: „W jaki sposób dyskurs o charakterze dialogowym oddaje złożone zagadnienia moralne, wychowawcze i psychologiczne poprzez znaki sztuki radiowej?" oraz „Jakie znaczenie w tym procesie ma oddziaływanie słowem?". Wśród metod wykorzystano przede wszystkim analizę zawartości mediów, analizę literatury przedmiotu (z uwzględnieniem cech tworzywa radiowego, w tym słuchowiska adaptacyjnego) oraz selekcję treści.

PROCES WYWODU: Utwór *Idąc do siebie* jest formą refleksji nad człowiekiem i jego wyborami. Domagalik poprzez dwupłaszczyznowość planów i struktury fonicznej słuchowiska wydobywa dwie historie: Chłopca i Mężczyzny.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Tekst Domagalika stanowi przykład przepracowywania trudnej sytuacji młodego człowieka (Chłopca), w szerszym kontekście staje się znakiem przemian dokonujących się w polskiej twórczości (literackiej i radiowej) dla młodych i o młodych. Przełożenie tekstu literackiego na znaki sztuki radiowej uświadamia nie tylko estetyczną, ale również eksplikacyjną wartość i pojemność tekstu kultury.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Słuchowisko *Idąc do siebie* jest ilustracją transformacyjnej mocy sztuki oraz przykładem komunikowania i negocjowania znaczeń w pojemnej formie dialogu. Sięgnięcie po taki format (do)prowadzić może do poszerzenia i przewartościowania roli zarówno literatury, jak i sztuki radiowej. Tekst można odczytać i wykorzystać także jako propozycję przedstawiania, omawiania i rozwiązywania problemów młodego człowieka w okresie dorastania.

→ **SŁOWA KLUCZOWE: SŁUCHOWISKO, JANUSZ DOMAGALIK, DORASTANIE, DIALOG, MĘSKOŚĆ**

Wprowadzenie

Problem wychowywania i rozwoju (Boyd i Bee, 2007) chłopców był wielokrotnie podejmowany w różnych utworach literackich, zarówno w tych przeznaczonych dla dorosłego czytelnika, jak i skierowanych do młodego odbiorcy. I choć nie nazwano, jak to się stało w odniesieniu do powieści dla dziewcząt (Nosek i Chrobak, 2022), osobnej gałęzi prozy „powieścią dla chłopców", to jednak model chłopięcego bohatera niewątpliwie zasiedla sporo tekstów. Towarzyszy mu też wierne grono odbiorców (Kuliczkowska, 1983; Zabawa, 2017, s. 137–164; Borowski, 2022). Okazuje się ponadto, że również na radiowej antenie jest miejsce na artystyczne ujęcia tego zagadnienia. Przykładem utworu podejmującego temat dojrzewania chłopców jest słuchowisko Janusza Domagalika pt. *Idąc*

do siebie (1970b). Warto dodać, że tekst ma zarówno literacką, jak i radiową postać. Pierwowzór stanowiło opowiadanie nagrodzone w 1969 r. (Domagalik, 1970a; Bolińska, 2004). Sam Domagalik był autorem, którego pisarska droga w latach 50. XX wieku wyrosła z doświadczeń dziennikarskich. Popularność zdobył jednakże dzięki pisarstwu, a konkretnie utworom dla młodzieży (m.in. *Koniec wakacji*, *Banda Rudego*, *Zielone kasztany*) oraz ich filmowym i radiowym adaptacjom (Bolińska, 2004).

Obiektem badania stało się słuchowisko *Idąc do siebie* ze względu na fakt, że był to debiut radiowy Domagalika. Za cel artykułu obrano przede wszystkim prześledzenie roli znaków tworzywa radiowego, którym przypisano istotne znaczenie w wyeksponowaniu ważnych wątków podjętych w opowieści o dorastaniu. Biorąc powyższe pod uwagę, oglądowi poddane zostały: zastosowane znaki sztuki radiowej (Bachura, 2009a; Bachura, 2012; Próchniak, 2018, s. 117–119), problematyka słuchowiska i jego przesłanie, a także kwestia audialności i awizualności, ze szczególnym uwzględnieniem roli akustycznych planów, ludzkiego głosu i ciszy (pauzy akustyczne) (Mayen, 1965; Mayen, 1972, s. 97–111; Kaziów, 1973; Bardijewska, 2001, Milewska, 2018).

W podjętej eksplikacji skorzystano przede wszystkim z analizy zawartości mediów (Lisowska-Magdziarz, 2004, 2006) oraz teorii, form realizacji i cech słuchowiska według Michała Kaziowa (1973), Sławy Bardijewskiej (2001), Janusza Łastowieckiego (2019). Jako podstawową przyjęto definicję słuchowiska sformułowaną przez Kaziowa, w której podkreśla się, że jest to:

> […] artystyczne dzieło radiowe, którego tworzywem są wyłącznie elementy foniczne [...] podporządkowane […] poetyce literackiej, a jego dominantę stanowi niewidzialność. Akcji słuchowiska nie realizuje się na scenie mimo udziału aktorów, akcja ta konstytuuje się jako imaginatywna rzeczywistość w wytwórczej wyobraźni słuchacza (1973, s. 93).

Sięgnięto również do koncepcji Stevena Biddulpha (2006) związanej z wychowywaniem chłopców oraz do teorii kryzysów i skryptu generatywnego Erika Eriksona (1950, 1968, 2004).

Idąc do siebie

W wersji literackiej utworu zarysowują się dwie płaszczyzny. Jedna to wędrówka Mężczyzny, który – wysłany w nocy przez komendanta harcerskiego obozu na nieodległy dworzec kolejowy – towarzyszy Chłopcu, by ten nie zdołał zbiec ze skradzionymi pieniędzmi, druga – mentalna (duchowa), w której toczy się rozmowa młodzieńca z własnym sumieniem. Wykreowana, metaforyczna i nieco odrealniona aura dotyczy zatem najgłębszych ludzkich przeżyć. Opowiadanie zostało zaadaptowane do potrzeb radiowej anteny (Regiewicz, 2021). Zagadnienia złożoności ludzkiej natury (skorelowanej ze zmianami w przyrodzie) i skomplikowane relacje z samym sobą zawarł autor w przemyślanej strukturze fonicznej radiowego przedstawienia (Bachura, 2011) oraz w dialogach,

które poprzez nośność i wartość słowa docierać mogą do najgłębszych pokładów ludzkiej wrażliwości (Pleszkun-Olejniczakowa, 2001; Milewska, 2018).

Przygotowane przez Naczelną Redakcję dla Dzieci i Młodzieży, nagrane w dniach 15 i 17 lutego 1970 roku, prawie półgodzinne (28'50") słuchowisko zostało po raz pierwszy wyemitowane 20 lutego 1970 roku w godz. 11–11.30 w I Programie Polskiego Radia w bloku pt. Radiowy Teatr dla Młodzieży. Tekst scenariusza przygotował Domagalik, a zredagowała Ewa Nowacka, spektakl wyreżyserował Juliusz Owidzki, za realizację akustyczną odpowiadał Wojciech Truszczyński. Słuchowisko powstało w dwóch wariantach: z narratorem i bez niego. W pierwszej audycji udział wzięli: Maciej Maciejewski (Narrator), Krzysztof Chamiec (Mężczyzna) i Stefan Friedman (Chłopiec).

W drugiej wersji wystąpili już tylko Mężczyzna i Chłopiec (emisja 10 lipca 1970, w godz. 15.05–15.35, Program I Polskiego Radia). Strukturę audycji, zgodnie z zamysłem twórcy, zdeterminowały: forma dialogu (słowo i ludzki głos jako jeden z podstawowych budulców słuchowiska), problematyka moralno-psychologiczna oraz zastosowane środki foniczne. Dwupłaszczyznowość fabularna oraz towarzysząca jej oszczędność dźwiękowa wymagały zastosowania chwytu operowania planami: bliskim i dalekim. W pierwszej wersji audycji, w tzw. w bliskim planie akustycznym, występował jeszcze narrator. Jego wypowiedziom towarzyszyła albo delikatna muzyka, albo przerwa akustyczna. Dialogi postaci pojawiały się głównie w strukturze planu dalszego. Realizowane były w podobnej przestrzeni akustycznej (m.in. las nocą, zbliżająca się burza; niespokojne myśli Chłopca, indagujące pytania i opowieść Mężczyzny o tajemniczym malarzu). Współistniały z nimi naturalne znaki ze świata rzeczywistego (np. odgłosy grzmotów, plusk deszczu, szum drzew). Dramatyczne wydarzenia z przeszłości Chłopca, dziejące się niejako poza zasięgiem mikrofonu (chodzi o powrót pamięcią do chwili zniknięcia pieniędzy w miejskiej bibliotece, czego świadkiem był Chłopiec, którego mocno dotknęły insynuacje o ich przywłaszczenie), były relacjonowane przez dialogujące postaci (Chłopiec zwierzył się Mężczyźnie, że ukradł pieniądze, by pomóc koleżance, która została okradziona w bibliotece, zaś niesłuszne podejrzenie padło na niego). Wspólna wędrówka obu bezimiennych bohaterów została przez autora zaplanowana tak, by problematyka psychologiczno-moralna zazębiła się ze społeczno-obyczajową. Repliki Mężczyzny i Chłopca umożliwiły naświetlenie genezy problemu młodszego z nich oraz zaistnienie, głośno zwerbalizowanej, autorefleksji uciekającego obozowicza. Konfesyjny charakter rozmowy pozwolił na przemyślenia skutkujące poważnymi decyzjami (powrót Chłopca do obozu, zmierzenie się z konsekwencjami swojego czynu, spojrzenie w głąb siebie).

W słuchowisku kwestie dialogowe wyłaniały się z pierwszego lub drugiego (wyostrzonego) planu akustycznego. W planie bliższym, nieco stłumionym, jakby matowym, prawie tuż przy uchu odbiorcy, pojawiały się myśli Chłopca, które imitowały rozmowę z sobą samym. Oszczędna w dźwięki sfera akustyczna została zasugerowana przez autora. Zaproponowane przez niego przerywniki muzyczne zastosowano albo jako „ostro urwane" (np. po rozmowie wędrowców o potrzebie poznawania własnej natury przez każdego człowieka), albo „miękko wyciszone" (m.in. kiedy podróżni zaczynają powoli odkrywać przed sobą swoje sekrety). Wśród efektów akustycznych znaczenie nadano m.in. echu

odległych jeszcze grzmotów, stopniowo zbliżającym się uderzeniom piorunów czy pukającym w leśny paśnik kroplom deszczu. Warto dodać, że odgłosy burzy odmierzały czas wędrówki i postojów, podobnie jak dwukrotny trzask zapalniczki rozświetlającej ciemność nasilał intensywność zwierzeń. Właśnie na tym akustycznym tle toczyła się rozmowa bohaterów, następnie w tzw. matowym planie, jakby z boku radiowej sceny, powracały natrętne myśli i wyrzuty sumienia Chłopca (podawane stłumionym, nieco wyciszonym głosem).

Wychowanie i rozwój chłopców

Poczesne miejsce w świecie przedstawionym słuchowiska *Idąc do siebie* powierza autor dorosłemu Mężczyźnie, ale jeszcze istotniejsza staje się kreacja młodszego z bohaterów. Czyni go bowiem Domagalik reprezentantem generacji dorastających, młodych ludzi, z dylematami dość adekwatnymi do wieku (Biddulph, 2004, 2006; Truchlińska, 2008; Schaffer, 2011).

W sztuce *Idąc do siebie* opowieść o trudach adolescencji Domagalik powierza Chłopcu (15–16 lat). Na specyfikę tego procesu wskazuje Steven Biddulph (2006). Przedstawia trzy etapy dorastania chłopców, ściśle związane ze sferą biologiczną i antropologiczno-kulturową (Biddulph, 2006, s. 11–39). Pierwszy, nazywany czasem matki, sytuuje się między narodzinami a szóstym rokiem życia. Następnie od szóstego do czternastego roku życia najważniejszą osobą w życiu młodego człowieka staje się ojciec, wreszcie – w trzeciej fazie wzrostu – po czternastym roku życia potrzebny jest zewnętrzny mentor. W wychowaniu chłopców znaczenia nabierają: jasna struktura i czytelna hierarchia społeczna. One to właśnie ułatwiają mentalne odnalezienie się wśród złożonej codzienności oraz zaplanowanie konkretnych działań. Istotne znaczenie ma także poznanie tzw. ośrodka władzy, ponieważ chłopcy potrzebują wskazówek, m.in. komu należy się podporządkować. Wartością staje się ponadto egzekwowanie zasad i precyzyjne formułowanie komunikatów (Koźmińska i Olszewska, 2010, s. 135). Równie istotna jest obecność osoby ważnej, znaczącej (Biddulph, 2006). Wymienione czynniki sprzyjają płynnemu przechodzeniu „od świata rzeczy do świata ludzi" (Koźmińska i Olszewska, 2010, s. 138). Taka opieka dorosłych pozwala także młodym ludziom na budowanie i wzmacnianie wiary w siebie.

Inklinacje i implikacje literackie

Koncepcja Biddulpha (2006) znajduje uzasadnienie i odzwierciedlenie w historii opowiedzianej przez Domagalika. Wiek Chłopca sugeruje, że wyszedł on już spod opieki matki i potrzebuje mentora. Z jego monologów (w pierwszym planie akustycznym) dowiadujemy się, że brakuje mu osoby znaczącej. Nie znajduje jej ani w swoim domu, ani codziennym otoczeniu, ani też na obozie harcerskim. Dopiero nocna wędrówka przez las,

w towarzystwie nieznanego, ale zainteresowanego jego losem Mężczyzny (ok. 40 l.), umożliwia mu zajrzenie w głąb siebie, rozmowę ze swoim Ja. Wymiana zdań, najpierw zdawkowa, niechętnie i oszczędnie prowadzona przez obu bohaterów, następnie odbywana w duchu wzrastającej szczerości, doprowadza do odkrycia na nowo siebie i przywrócenia właściwego systemu wartości, rozeznania się w swoich emocjach i nazwania ich (m.in. smutku, żalu, goryczy, rozczarowania), uświadomienia potrzeb do tej pory niewyartykułowanych (np. bezpieczeństwa, równowagi, afiliacji). Trasa przez las jest także obrazem drogi, jaką Chłopiec przebywa, „idąc do siebie". Nadchodząca burza, skorelowana przez autora ze stanem wewnętrznym postaci, staje się katalizatorem uczuć dotąd głęboko skrywanych, wydobywa nawarstwione problemy, umożliwia rozstrzygnięcie dylematów. Wyładowania atmosferyczne działają niczym elektrowstrząsy, zaś krople deszczu symbolicznie oczyszczają duszę z ciężarów i wątpliwości. Charakterystyczne dla tego słuchowiska operowanie różnymi dźwiękami najpierw eskaluje napięcie, stopniowo je potęgując (m.in. pioruny), by wreszcie doprowadzić do wyciszenia (poprzez wprowadzenie pauz) – akustycznego i emocjonalnego bohaterów.

Stan emocji młodszego z nich (Chłopca) i ich siła pozwalają spojrzeć na jego zmagania ze sobą przez pryzmat tzw. kryzysów. Wedle Erika Eriksona niepokonanie ich w biegu życia wywołać może negatywne skutki. Jednakże ich przezwyciężenie zwykle pozytywnie wpływa na bieg życia (Erikson, 1968, 2004). Podany przez Domagalika wiek Chłopca to czas, kiedy pojawiają się liczne wahania i rozterki (czyli między 12. a 18. r. życia) w związku z kształtującą się tożsamością i towarzyszącą jej niepewnością ról. Wejście w tę fazę oznacza spotkanie z tzw. kryzysem piątym, którego przezwyciężenie zostaje nagrodzone osiągnięciem cnoty wierności. Domagalik umieszcza Chłopca na owej drabinie życia, wskazując, że bohater w wieku 16 lat poszukuje własnej tożsamości, pełen wewnętrznych sprzeczności rozpaczliwie potrzebuje wsparcia, stąd znacząca obecność dojrzałego Mężczyzny (w wieku ok. 40 lat). To ów mentor ma pomóc Chłopcu w zdobyciu cnoty wierności. Ta przestrzeń zmagań Chłopca z własnym jestestwem i poczuciem moralności zostaje zwieńczona pokonaniem stanu rozproszenia osobowości i przezwyciężeniem kryzysu piątego.

Podobną przemianę przechodzi Mężczyzna, który jako czterdziestolatek poddaje refleksji swoje życie (Oleś, 2011, s. 253). Najpierw zdradza Chłopcu, że zna pewnego malarza, który ma problem z rozróżnianiem kolorów, nawet uważa, że to, co nie ma koloru, nie istnieje. Potem dochodzi do przekonania, że zasadnicza trudność, z jaką zmaga się artysta, dotyczy raczej właściwego nazywania barw. W końcu stwierdza, że „czarny kolor to też jest kolor" (Domagalik, 1970a, s. 22). Rozmowa z uciekinierem uświadamia mu, że zatracił zdolność widzenia świata w jego różnych odcieniach, doznał emocjonalnego zagubienia, co spowodowało, że nie potrafi efektywnie zarządzać swoim życiem i talentem. Opowieść o kolorach jest zatem metaforą jego nieuporządkowanej, pełnej wątpliwości i niepewności egzystencji. W przypadku Mężczyzny zachodzi zatem proces walki pomiędzy produktywnością a stagnacją jako zmienną charakterystyczną dla czasu średniej dorosłości (czyli między 40. a 64. r.ż.). W ujęciu Eriksona to faza siódma, w ramach której w wyniku przezwyciężenia kryzysu siódmego pojawia się opiekuńczość jako wartość podstawowa

lub, na przeciwległym biegunie, stagnacja (Erikson, 1968, 2004). Mężczyzna ostatecznie pokonuje kryzys, otwiera się na problemy Chłopca i pozwalając mu się zwierzyć, odkrywa w sobie pokłady życzliwości i zrozumienia, co przyczynia się do budowania jego generatywności. Wiąże się ona z chęcią służenia innym, z dbaniem o kontakty z ludźmi i spuścizną, jaką człowiek chce i może po sobie zostawić (Erikson, 1950; Erikson, 2004, s. 93). Wymiana zdań staje się dla bohaterów wzajemnym oddziaływaniem na siebie.

W efekcie zachodzące sprzężenie zwrotne między bohaterami pomaga im obu. Chłopiec i Mężczyzna zmoczeni deszczem, spóźnieni na nocny pociąg, wracają do harcerzy i „do siebie" odzyskanych. Symboliczna scena przekroczenia granicy obozu, wyeksponowana przez kakofoniczne skrzypienie bramy, jest przypieczętowaniem zmian, jakie zaszły w młodszym i starszym mężczyźnie. Chłopiec, u progu dorosłości, zaczyna rozumieć, że nie każda sytuacja musi mieć pozytywne rozwiązanie, że nie każde zdarzenie będzie miało satysfakcjonujący finał, że nie zawsze to, co nas przytłacza, jest bezowocnym ciężarem. W Mężczyźnie zaś rodzi się refleksja, że po życiowej stagnacji może przyjść przebudzenie, że chwilowa apatia nie musi oznaczać zawodowego wypalenia, że zatrzymanie się na moment w życiu bywa porządkującym odpoczynkiem pozwalającym na poukładanie myśli, a nie klęską i symbolem pustki. Odnieść można ponadto wrażenie, że – zwłaszcza w przestrzeni słuchowiska – korelacja świata wewnętrznego postaci i zewnętrznych okoliczności świata przedstawionego, zaakcentowana poprzez oszczędnie dobrane środki foniczne, oświetla zmiany dokonujące się w psychice bohaterów i pozwala żywić nadzieję, że „dotarcie do siebie" stanie się dla nich trwałą wartością. Kształt utworu, informacje zawarte w didaskaliach oraz sam przebieg akcji splatają ze sobą i eksponują trzy perspektywy: symboliczne znaczenie drogi i lasu, wagę wieku bohaterów i brak nazw własnych (co uniwersalizuje wymowę sztuki) oraz podjęty temat podany w formie dialogu (wymiana myśli, moralne dylematy i poszukiwanie rozwiązań przez dialogujących mężczyzn).

Pisarz zarówno w noweli, jak i słuchowisku dotyka ważkiego tematu rozwoju osobistego, sugerując, że ludzkie wzrastanie trwa całe życie. W procesie tym istotne stają się dwa aspekty: po pierwsze przystosowanie zapewniające skuteczne funkcjonowanie społeczne i zadowolenie z życia (np. niekonfliktowe realizowanie celów osobistych i ponadosobistych, szanowanie norm i zasad panujących w danej społeczności, odpowiedzialność za siebie i innych, wprowadzanie korzystnych zmian dla środowiska i społeczności), po drugie wzrost zmierzający w kierunku rozwoju ideału osobowości (m.in. wgląd we własne wnętrze, inteligencja, transcendencja siebie, dążenie do mądrości). I chodzi tu zarówno o płaszczyznę osobistą, jak i społeczną.

Ku rekapitulacji

Oszczędne w środkach wyrazu słuchowisko Domagalika jako skondensowane znaczeniowo, kameralne w odbiorze, utrzymane w formule niewidzialności i ascetycznej foniczności (Kaziów, 1973, s. 164–168; Bachura, 2012), swoją formułą oddziałuje na

słuchacza. Spektakl *Idąc do siebie* jest przedstawieniem, w którym to, co brzmi, jest istotne, ale równie ważne staje się to, czego się nie artykułuje, to, co sytuuje się w wypełnionej pauzami ciszy. Jej powierzył autor szczególną rolę. Na blisko dwadzieścia dziewięć minut spektaklu pojawia się dwadzieścia dziewięć momentów bezdźwiękowych (w tym siedem krótkich, dwadzieścia jeden długich i jedna tzw. dłuższa), czyli przynajmniej jedno drobne foniczne „zatrzymanie" na minutę (wtedy dochodzi do celowego urywania replik, do wzmocnienia ekspresji wypowiedzi; są to sytuacje wyznań, np. o kradzieży, jej powodach, o wyrzutach sumienia). Pauzy odmierzają więc poszczególne etapy rozgrywki psychicznej między postaciami. Znaczenie mają także dźwięki nieartykułowane, które odmierzają czas wędrówki (np. przyspieszony oddech w chwili ucieczki przed burzą, westchnienia w trakcie konfesji). Słuchowisko kończy rozwinięty motyw muzyczny, który wcześniej był przerywnikiem między sekwencjami słownymi. Muzyka, traktowana głównie jako tło zdarzeń dialogowych, staje się ponadto rodzajem kurtyny dźwiękowej oraz fonicznym znakiem lokalizującym przestrzennie akcję.

Zawarte w audycji przemyślenia prowadzą do wniosku, że jest to słuchanie dialogiczne, które umożliwia czynne uczestniczenie w komunikacji obu rozmówców oraz powoduje zaangażowanie w interakcję każdego z nich („nasza droga" – mówi Chłopiec). Wydaje się, że obecne w słuchowisku radiowe tworzywo, czyli głos ludzki (jego barwa, głębia), słowo, gest foniczny, muzyka, dźwięki otoczenia oraz cisza to adekwatne środki do budowania mostów między ludźmi i negocjowania znaczeń (Sygizman i in., 2024). Forma słuchowiska pozwala ponadto na konstatację, że zaproponowany przez Biddulpha model (temat) relacji mentorskiej pomiędzy dorastającym młodym człowiekiem a dojrzałym mężczyzną, potraktowanym jako osoba znacząca, może z powodzeniem znaleźć odzwierciedlenie w artystycznej formie słuchowiska. Audycja Domagalika jest rodzajem przesłania dla młodych i starszych odbiorców, którzy, podobnie jak Chłopiec, mają szansę na dokonywanie wyborów, określanie i osiąganie celów, uelastycznienie zdolności adaptacyjnych czy wykształcenie adekwatnych do sytuacji sposobów reagowania, a miejscem spotkania z takimi wartościami może być radio. Brak imion bohaterów, wyeksponowanie jedynie ich wieku i sytuacji wspólnej wędrówki przez las (Bachura, 2009b) oraz spożytkowane tworzywo radiowe, z zastosowanymi w przemyślany sposób środkami wyrazu, pozwoliły skupić uwagę na samych postaciach i nurtujących je problemach. Wędrówka przez las obu bohaterów stała się zatem symboliczną drogą człowieka, który – *Idąc do siebie* – kształtuje swój los i zagląda w głąb swojego jestestwa, zatem słuchowisko Domagalika można uznać za formę przypowieści o ludzkim losie.

Bibliografia

Bachura, J. (2009a). Język adaptacji radiowych. W: J. Bujak-Lechowicz (red.), *Język, wartości a zachowania społeczne* (s. 13–25). Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.

Bachura, J. (2009b). Semiotyczno-audialne znaki radiowe a rzeczywistość przedstawiona w wybranych słuchowiskach radiowych (motyw lasu). *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteralia Polonica*, *12*, 397–408. http://hdl.handle.net/11089/11029

Bachura, J. (2011). O sytuacji komunikacyjnej współczesnego słuchowiska – wybrane zagadnienia. *Litteralia Polonica*, *14*(1), s. 88–95. https://bibliotekanauki.pl/articles/967325

Bachura, J. (2012). *Odsłony wyobraźni. Współczesne słuchowiska radiowe*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Bardijewska, S. (2001). *Nagie słowo. Rzecz o słuchowisku*. Elipsa.

Biddulph, S. (2004). *Męskość* (A. Jacewicz, tłum.). Wydawnictwo Rebis.

Biddulph, S. (2006). *Wychowywanie chłopców* (A. Jacewicz, tłum.). Wydawnictwo Rebis.

Bolińska, M. (2004). *Przez „Świat Młodych" do literatury. O prozie Janusza Domagalika*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.

Borowski, D. (2022). *Między dzieciństwem a dorosłością. O polskich powieściach dla młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku*. Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa.

Boyd, D. i Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka* (J. Gilewicz i A. Wojciechowski, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Domagalik, J. (1970a). *Idąc do siebie*. Wydawnictwo Harcerskie.

Domagalik, J. (1970b). *Idąc do siebie* (Scenariusz słuchowiska. Taśma L 21620). Naczelna Redakcja Audycji dla Dzieci i Młodzieży. Redakcja Literacka. Audycja na dzień 20.02.1970, godz. 11.00–11.30. Pr I. Rodzaj: słuchowisko, autor: J. Domagalik, redaktor: E. Nowacka, maszynistka: B. Winnik. Archiwum PR S.A. w Warszawie.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. Norton.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Erikson, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia* (M. Żywicki, tłum.). Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Kaziów, M. (1973). *O dziele radiowym. Z zagadnień estetyki oryginalnego słuchowiska*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Koźmińska, I. i Olszewska, E. (2010). *Wychowanie przez czytanie*. Świat Książki.

Kuliczkowska, K. (1983). *W świecie prozy dla dzieci*. Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia".

Lisowska-Magdziarz, M. (2004). *Analiza zawartości mediów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Lisowska-Magdziarz, M. (2006). *Analiza tekstu w dyskursie medialnym. Przewodnik dla studentów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Łastowiecki, J. (2019). *Specyfika odbioru słuchowiska radiowego na przykładzie polskich realizacji gatunku*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Mayen, J. (1965). *Radio a literatura*. Wiedza Powszechna.

Mayen, J. (1972). *O stylistyce utworów mówionych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Milewska, M. (2018). Jak pisze się słuchowisko. Próba autorefleksji. W: M. Białek i M. Iwanowska (red.), *Radioucze(L)ni. Radio w badaniach naukowych* (s. 81–97). Fundacja Warszawski Instytut Bankowości.

Nosek, A. i Chrobak, M. (red.). (2022). *Od powieści dla dziewcząt do narracji dziewczyńskich*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej.

Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pleszkun-Olejniczakowa, E. (2001). Słowa, gesty, dźwięki w słuchowiskach radiowych. W: K. Michalewski (red.), *Język w komunikacji* (t. 2, s. 54–60). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Próchniak, K. (2018). Zapis graficzny dzieła sztuki radiowej. Problemy edycji słuchowisk na przykładzie dzieł Jerzego Krzysztonia. *Acta Humana*, *9*, 117–129. http://dx.doi.org/10.17951/ah.2018.9.117-129

Regiewicz, A. (2021). Audiowizualność literatury. Między „literaturą środka" a elitaryzmem. *Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze*, *10*, 11–31. https://doi.org/10.18778/2299-7458.10.02

Schaffer, R. (2011). *Psychologia dziecka* (A. Wojciechowski, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sygizman, K., Świerczyńska-Dolot, M. i Michalak, K. (2024). *Słuchaj, żeby zrozumieć. Audioedukacja dla szkół*. Fundacja Audionomia. https://audionomia.pl/app/uploads/2024/08/AUDIONOMIA_podrecznik.pdf

Truchlińska, B. (2008). Filozoficzno-kulturowe aspekty problemu męskości. W: A. Radomski i B. Truchlińska (red.), *Męskość w kulturze współczesnej* (s. 41–57). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Zabawa, K. (2017). *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Akademia „Ignatianum", Wydawnictwo WAM.

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Beata Cyboran

https://orcid.org/0000-0003-4138-5034
Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska
University of the National Education Commission, Poland
beata.cyboran@uken.krakow.pl
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.07
Data zgłoszenia: 13.02.2025
Data akceptacji: 29.04.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Rola ilustracji w narracji oswajającej tematykę śmierci i przemijania we współczesnej literaturze dla dzieci – analiza wybranych pozycji

The Role of Illustrations in Narratives Visualizing Death and Fading Away in Contemporary Children's Literature – Case Studies

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The scientific objective of the article is to present the means of artistic expression used by illustrators to "acquaint" the subject of death and transience in children's literature.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is contained in the question about the methods of building narrative through illustrations in children's books about death and transience. The research method used is a qualitative analysis of the content of visual materials.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article characterizes the features and functions of children's literature and the importance of illustrations in works aimed at the youngest. It also refers to the understanding of the processes of transience and transience from the perspective of developmental psychology.

RESEARCH RESULTS: Illustrations in children's literature can help introduce the youngest to the subject of death. The images in the analyzed books build a narrative of reflective exploration of the subject.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The conclusions drawn from the research are that illustrations in books about passing and leaving can act as a bridge between the world of children's imagination and reality, introducing gradual familiarization with emotions such as sadness, fear or being lost.

→ **KEYWORDS:** **CHILDREN'S LITERATURE, ILLUSTRATIONS IN CHILDREN'S BOOKS, CHILDREN'S UNDERSTANDING OF THE OF DEATH AND FADING AWAY, ILLUSTRATIVE NARRATION, ARTISTIC MEANS OF EXPRESSION IN ILLUSTRATIONS**

Sugerowane cytowanie: Cyboran, B. (2025). Rola ilustracji w narracji oswajającej tematykę śmierci i przemijania we współczesnej literaturze dla dzieci – analiza wybranych pozycji. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 55–64. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.07

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem naukowym artykułu jest prezentacja zastosowanych przez ilustratorów artystycznych środków wyrazu „oswajających" tematykę odchodzenia i przemijania w literaturze dla dzieci.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy zawarł się w pytaniu o sposoby budowania narracji poprzez ilustracje w książkach dla dzieci traktujących o śmierci i przemijaniu. Zastosowana metoda badawcza to jakościowa analiza treści materiałów wizualnych.

PROCES WYWODU: W artykule scharakteryzowano cechy i funkcje literatury dla dzieci oraz znaczenie ilustracji w opracowaniach kierowanych do najmłodszych. Przywołano także rozumienie procesów przemijania i odchodzenia z perspektywy psychologii rozwojowej.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Ilustracja w literaturze dla dzieci może pomóc w zapoznawaniu najmłodszych z tematyką śmierci. Obrazy w analizowanych książkach budują bowiem narrację refleksyjnego wnikania w tematykę.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wnioskami płynącymi z badań jest konstatacja, że ilustracje w książkach o przemijaniu i odchodzeniu mogą odgrywać rolę pomostu pomiędzy między światem dziecięcej wyobraźni a rzeczywistością, wprowadzając stopniowe oswajanie się z emocjami, takimi jak smutek, lęk czy zagubienie.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** LITERATURA DLA DZIECI, ILUSTRACJA W KSIĄŻKACH DLA DZIECI, ROZUMIENIE PRZEZ DZIECI POJĘCIA ŚMIERCI I PRZEMIJANIA, NARRACJA ILUSTRATORSKA, ARTYSTYCZNE ŚRODKI WYRAZU W ILUSTRACJACH

Wprowadzenie

Problematyka odchodzenia i przemijania jest zagadnieniem trudnym, szczególnie w kontekście wprowadzania w nią najmłodszych. W wielu kulturach zauważyć można nawet pewnego rodzaju tabuizację tej tematyki w odniesieniu do dzieci, które próbuje się jak najdłużej chronić przed szczegółowymi informacjami dotyczącymi śmierci, a przecież jest ona immanentnie związana z naszą egzystencją.

We wprowadzaniu dzieci w te jakże trudne tematy może pomóc literatura traktująca o przemijaniu, której ilustracje próbują korelować z dziecięcymi wyobrażeniami i w przystępny sposób obrazem wyjaśniać skomplikowane kwestie. Ciekawe wydają się także zastosowane przez ilustratorów artystyczne środki wyrazu „oswajające" tematykę odchodzenia i przemijania i budujące narrację refleksyjnego wnikania w tematykę bez tworzenia atmosfery grozy, ale także bez trywializowania tych jakże ważnych zagadnień.

Współcześnie na rynku wydawniczym możemy odnaleźć wiele pozycji literatury dla dzieci podejmujących tematykę śmierci i przemijania. Znaczna część z nich kierowana jest

do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, co prawdopodobnie łączy się z okresem oswajania najmłodszych z tematyką odchodzenia, przemijania, straty, pustki i samotności. W niniejszym artykule skupiono się na analizie ilustracji w książkach kierowanych właśnie do tej grupy odbiorców. Kryterium, które stanowiło o wyborze przywołanych egzemplifikacji, powiązane było z popularnością pozycji wśród czytelników, czego dowodem były publikowane przez dystrybutorów branży wydawniczej listy sprzedażowe. Obserwując rankingi popularności publikacji portali: czytam.pl, empik.pl, natuli.pl oraz lubimyczytac.pl w 2024 roku, wyodrębniono 10 najczęściej pojawiających się tytułów, które objęto analizą ukierunkowaną na zastosowane w nich zabiegi ilustratorskie. W prezentowanym artykule scharakteryzowano 8 pozycji odautorsko wybranych ze zbioru rankingowego, które w ocenie autorki prezentowały najciekawsze podejścia w obrazowaniu narracji literackiej.

Pośród podstawowych cech ilustracji w książkach dla dzieci, które przywołuje Beata Mazepa-Domagała (2008, s. 330), odwołując się do Elżbiety Siekierkowskiej i Ignacego Witza, wymienia się: atrakcyjność, czytelność, realizm, kolor, rozmaitość. Kategorie te zostały wykorzystane jako swoisty klucz do analizy, ze szczególnym uwzględnieniem symboliki postaci, wykorzystanej kolorystyki oraz relacji z warstwą tekstową.

Podstawowe cechy i funkcje literatury dla dzieci

Literatura dla dzieci (dziecięca) to bardzo obszerne zagadnienie, nad którym pochylają się badacze reprezentujący różne dyscypliny naukowe. Większość ustaleń definicyjnych akcentuje fakt, że jest to dział literatury tworzony z myślą o młodych odbiorcach, a także pozycje czytelnicze, które interesują tę grupę użytkowników.

W literaturze przedmiotu na określenie interesującej nas grupy wytworów używa się następującego nazewnictwa: literatura dla dzieci, literatura dziecięca, literatura osobna bądź literatura czwarta (Wojnarowska, 2013, s. 166–167). Wszystkie te terminy odnoszą się do pozycji skierowanych do najmłodszego odbiorcy, w różny jednak sposób określają ich istotę. Pojęcia literatury dla dzieci oraz literatury dziecięcej stosowane są wymiennie przez badaczy, co jest związane z ich zwyczajowym użyciem. Aneta Wojnarowska pisze:

> […] z historycznego bowiem punktu widzenia termin literatura dla dzieci określa literaturę stosowaną, przeznaczoną dla dzieci, która powstała w okresie poprzedzającym twórczość Marii Konopnickiej, czyli od połowy XVIII w. do lat 80. XIX w. Mowa o licznych przekładach, skrótach, przeróbkach i adaptacjach tekstów uniwersalnych literatury europejskiej i polskiej oraz pierwszych tekstach adresowanych do dzieci, które posiadały jedynie wartość pragmatyczną, obfitując w dydaktyzm i pouczenia (2013, s. 167).

Określenie „literatura dziecięca" odnosi się najczęściej do warstwy estetycznej tekstu, która bazuje na wyobraźni, języku i emocjach – ważnych z dziecięcego punktu widzenia.

Wielu autorów stoi na stanowisku, że ustalenie kryteriów wyodrębniających literaturę dla dzieci jest bardzo trudne. Wanda Krzemińska wskazuje jednak kilka wyznaczników adresowanych do młodego odbiorcy tekstów, pośród których znajduje się: „ciekawa treść

o dużym ładunku emocjonalnym, interesująca postać bohatera [...], jasny, a zarazem barwny styl, fantazja, humor" (1963, s. 8–9). Z założenia utwór dla dzieci ukierunkowany jest na pobudzenie sfery emocjonalnej odbiorcy w celu wywołania poruszenia, zaciekawienia, radości czy zadowolenia. W budowaniu zaangażowania w lekturę ważną rolę odgrywa także fabuła (niezwykłość przedstawionego świata), ale również interaktywność książki, zabawny język czy szata graficzna. Niezwykle ważny staje się bohater, z którym można sympatyzować, kibicować mu, a nawet się z nim utożsamić.

Z literaturą dla dzieci nieodłącznie związany jest optymizm ostatecznej wymowy ideowej utworu, co wiąże się z reguły z pozytywnym zakończeniem. Zagadnienie to łączy cechy interesujących nas utworów z ich funkcjami, z czego w literaturze przedmiotu najbardziej eksponowany jest edukacyjny i wychowawczy potencjał twórczości literackiej kierowanej do dzieci. Jest ona bowiem źródłem wzorów postępowania i ideałów osobowych oraz prowokuje do stawiania pytań natury aksjologicznej (Frycie i Ziółkowska-Sobecka, 1998). Jak każde dzieło sztuki jest również nośnikiem wartości, w który to świat poprzez kontakt z literaturą dziecko jest wprowadzane. Joanna Papuzińska (1996) zwraca uwagę na doznania uczuciowe, które znacząco wpływają na sferę emocjonalną, estetyczną i moralno-społeczną małego odbiorcy.

Obok funkcji wychowawczej książki są źródłem pozyskiwania wiedzy, angażują intelektualnie, rozwijają kompetencje językowe i zasób słownictwa, wzbogacają wyobraźnię i rozbudzają estetycznie. Kompensują również doświadczane trudności (kompleksy, frustrację, poczucie wyobcowania), są źródłem zabawy, pełnią też funkcje terapeutyczne (wyciszanie agresji, lęków, stanów przygnębienia).

W kontekście śmierci i przemijania właśnie oswajanie lęków oraz ich przezwyciężanie na wzór bohaterów literackich staje się dla młodego odbiorcy źródłem nadziei na poradzenie sobie z własnymi przeżyciami i rozterkami. Dla wielu dorosłych rozmowy o przemijaniu są trudne, a odpowiednia literatura może stać się przyczynkiem do ich podjęcia. Może także pomóc w wyjaśnieniu wielu kwestii, jak również zwrócić uwagę na fakt, że przemijanie jest nieodłączną częścią naszego życia.

Ilustracja w literaturze dla dzieci

Ilustracja przez długi czas traktowana była jako uzupełnienie tekstu literackiego. Stefan Szuman uważał, że dobra ilustracja koresponduje z tekstem, unaocznia tematy, którymi zajmuje się utwór, w zgodzie i harmonii z jego stylem i duchem, nie samodzielnie (Wincencjusz-Patyna, 2008, s. 60–61). Początek XXI wieku przyniósł w tym zakresie zmianę wraz z rosnącą świadomością grafików co do potencjału kreacji artystycznej drzemiącej w ilustracji.

Ilustracja w książkach dla dzieci znacząco różni się od tej w literaturze dla dorosłych. Szczególnie istotna wydaje się adekwatność obrazu w stosunku do wieku i potrzeb odbiorców. Istnieje wiele różnych klasyfikacji ilustracji dziecięcej, ale ze względu na etap rozwojowy, w którym znajduje się młody odbiorca, ilustracje możemy podzielić na:

- kontrastowe – przedstawiające zwykle jeden element pochodzący z otoczenia dziecka, łatwy do odróżnienia na tle innych;
- wieloelementowe i sytuacyjne – ukazujące pierwsze słowa, dźwięki, zwierzęta, członków rodziny, przedmioty czy zabawki. Obrazy bardziej rozbudowane pozwalają określać także czynności. Pojawiają się tu także pierwsze odwołania symboliczne;
- jednoplanowe – narracyjne – umożliwiające małemu odbiorcy zaobserwowanie zależności miedzy postaciami czy emocji. Obiekty mogą być także ukazane schematycznie, ale powinny posiadać charakterystyczne cechy umożliwiające ich rozpoznanie;
- wieloplanowe – narracyjne – dające pewną możliwość uczestnictwa w fabule, jednocześnie pozostawiając miejsce wyobraźni (zaczynają nieco odbiegać od rzeczywistości). Wagę przywiązuje się tutaj do rozwoju dziecięcej kreatywności, a ilustracja przybiera formę bardziej artystyczną;
- emocjonalne – pozwalające młodemu czytelnikowi na uświadomienie sobie ładunku emocjonalnego sytuacji oraz nazywanie stanów i uczuć, które przeżywają bohaterowie;
- symboliczne – obrazy, na podstawie których nie da się opowiedzieć spójnej historii. Bardzo często nawiązują do różnych nurtów w sztuce czy znanych odbiorcy symboli. Kojarzą się luźno z treścią i pozostawiają szerokie pole do interpretacji. Ten rodzaj ilustracji posiada znacznie więcej cech artystycznych niż użytkowych (Centner-Guz, 2017, s. 76–82).

Ilustracje książkowe zapoznają małego odbiorcę z językiem plastycznym i czynią wrażliwym na kształt, linie, kolor czy fakturę. Przygotowują też do roli odbiorców kultury, a nawet w przyszłości twórców. Irena Słońska (1977) zaobserwowała, że ilustracja w książkach dla najmłodszych, aby mogła spełniać podstawową funkcję nośnika doznań estetycznych, powinna uzyskać zainteresowanie odbiorcy. Dziecko musi czerpać satysfakcję z kontaktu z dziełem plastycznym, gdyż wpływa on na rozwój procesów i dyspozycji psychicznych; rozszerza uprzednio poznaną wiedzę; wprowadza dziecko w rzeczywistość sztuki; wzbogaca odczuwane emocje oraz dostarcza odprężenia.

Ilustracje pozwalają także przybliżyć trudne zagadnienia. Interesujące w tym kontekście jest zastanowienie się, jak w literaturze dla dzieci ukazany jest motyw przemijania i śmierci jako źródło nabywania przez młodych czytelników wiedzy o tych trudnych zagadnieniach. Artyści używając metaforycznych przedstawień, mogą bowiem pokazać dziecku zupełnie inne spojrzenie na coś, co często jest nienamacalne i przede wszystkim niezrozumiałe. Obraz pozwala na oswojenie się z trudnymi zagadnieniami i daje możliwość lepszego ich zrozumienia.

Rozumienia pojęcia przemijania w perspektywie rozwojowej

W literaturze psychologicznej dziecięce postawy wobec śmierci dzieli się na trzy etapy zależne od wieku dzieci: 0–5 lat, 6–9 lat i powyżej dziewięciu lat. Uznaje się, że mały człowiek do piątego roku życia traktuje śmierć jako przejściowy stan snu lub odejście. W wieku od sześciu do dziewięciu lat dzieci rozumieją jej ostateczność i zaczynają

odczuwać lęk związany z tą sytuacją. Dopiero powyżej dziesiątego roku życia uznają śmierć za zjawisko powszechne i nieodwracalne. Pomimo zrozumienia dla tego nieuniknionego i nieodwracalnego zjawiska emocjonalnie sytuacja śmierci przerasta młodego człowieka i obserwuje się nieradzenie sobie z tym zagadnieniem w aspektach duchowym i psychologicznym (Zdankiewicz-Ścigała i in., 2018).

W kontekście rozumienia pojęć przemijania, odchodzenia i śmierci ważne jest pojmowanie pewnej ciągłości, początku i końca. Nieodwracalna utrata czegoś jest zupełnie niezrozumiała dla dziecka w wieku 3–4 lat. Maluch, który usłyszy, że ktoś odszedł, wyjechał lub zasnął, najczęściej zadaje sobie pytanie, dlaczego ten ktoś nie może wrócić czy obudzić się. Fakt, że jakiś fragment rzeczywistości pozostaje poza strefą rozumienia, wywołuje chaos, a temu często towarzyszy lęk (Dacka, 2021). W okresie przedszkolnym pojęcie przemijania jest już dzieciom znane, ale tylko i wyłącznie pod hasłami „było" i „nie ma". Czas również nie posiada dla nich znaczenia, słowa „dzisiaj", „wczoraj", „jutro", „za tydzień" są tylko słowami. Dwie „minutki" i dwie „godzinki" nie są konkretnym odstępem czasu, a jedynie odwzorowaniem znaczenia „krótko" i „długo". Mały człowiek rozumie, że „jutro" jest czymś innym niż „wczoraj", ale określenie czasu, np. dwa dni temu, jest dla młodszych dzieci właściwie nie do pojęcia. Słowo „śmierć" w okresie 5–6 lat zaczyna się kojarzyć z końcem czegoś (Ilg i in., 2005, s. 243–246). Przedszkolakom kwestie przemijania można więc wytłumaczyć, opisując bardzo dokładnie i szczegółowo przyczynę i skutek danych wydarzeń bądź znajdując wytłumaczenie, które dla dziecka, w jego pojęciu świata, będzie wystarczające. Kolejny etap rozwojowy nazywany wiekiem wczesnoszkolnym i szkolnym charakteryzuje się wyższym rozwojem poznawczym i początkiem myślenia konkretno-logicznego. Dzieci w tym okresie rozumieją już dobrze, że śmierć jest czymś nieodwracalnym. Są jednak przekonane, że dotyczy to wyłącznie ludzi starych. Uczniowie klas 1–3 starają się coraz częściej dociekać przyczyn odchodzenia. W tym wieku dzieci mniej interesuje kwestia fizycznego końca życia, rozpoczyna się natomiast intensywne poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co dzieje się po śmierci.

Problematyka rozumienia śmierci i przemijania na kolejnych etapach rozwojowych jest stosunkowo dobrze opisana na gruncie psychologicznym (Borucka-Iwańska i Dołęga, 2018), brakuje natomiast tej kategorii w procesie wychowania współczesnego człowieka. W społeczeństwach tradycyjnych śmierć była naturalną częścią rzeczywistości, z którą wiele dzieci oswajało się w życiu codziennym. Współczesna kultura zmarginalizowała i poniekąd strywializowała interesującą nas kategorię, przez co postulowana jest coraz częściej edukacja tanatologiczna (Sztobryn-Bochomulska, 2017).

Narracja poprzez ilustracje w wybranych książkach dla dzieci traktujących o odchodzeniu

Pierwszą analizowaną książką jest *Gęś, śmierć i tulipan* Wolfa Erlbrucha (2008) – przepiękna w swojej prostocie historia, gdzie oszczędne w formie ilustracje oddają klimat i sens przemijania. Książka opowiada o przyjaźni między życiem a śmiercią, która jest

tu dosłowna, stereotypowa, ale i piękna. Kościotrup ubrany w kraciastą podomkę z nieludzko wielką „głową" odbiega od realiów anatomii, wielkie oczodoły i bezzębny uśmiech nadają śmierci „sympatyczny" wygląd. Gęś również wygląda pociesznie ze swoim zbyt długim dziobem i krótkimi nóżkami. Autor książki użył stonowanych kolorów, szarości i brązów. Zabieg ten miał zapewne na celu nieodwracanie uwagi czytelnika od fabuły i głównych bohaterek. Dużo wolnych przestrzeni i białe kartki pozostawiają miejsce na własną interpretację. Co ciekawe, śmierć nie pojawia się nagle, ale niemal „od zawsze" towarzyszy gęsi. Pomimo tego, że gęś śmiertelnie się jej boi i próbuje się buntować, to dochodzi jednak do wniosku, że ona (śmierć) i tak w końcu się pojawi. Może lepiej się z nią oswajać, a nawet zaprzyjaźnić? Razem więc spędzają czas, kąpią się w stawie, toczą filozoficzne rozmowy o niebie i piekle, o życiu i śmierci. Gęś ogrzewa śmierć, gdy tej jest zimno, a któregoś wieczoru, gdy z nieba zaczyna padać śnieg, gęś prosi, by to śmierć ją ogrzała. Wtedy śmierć patrzy na nią długo, a gęś przestaje oddychać. Przyjaciółka zanosi ją nad rzekę, układa na wodzie i długo patrzy, gdy ta odpływa. Autor tej opowieści nie moralizuje, nie straszy, nie przepowiada, nie szuka odpowiedzi, jedynie stwierdza fakt, że koniec jest nieunikniony, że każdy musi odejść, bo takie jest życie.

Kolejne ciekawe pozycje to *Jestem Śmierć* oraz *Jestem Życie* duetu autorki Elisabeth H. Larsen i ilustratorki Marine Schneider. Jest to historia dwóch sióstr, które wzajemnie się dopełniają. Autorki stworzyły prostą opowieść odpowiadającą na pytanie, czym jest śmierć i czym jest życie. Obie pozycje opisują świat, który nas otacza i zwracają uwagę na fakt, że w każdej, nawet najmniejszej rzeczy, mieści się i jedno, i drugie. Autorki podkreślają obecność odchodzenia w naszym życiu, ukazując je jako naturalne zjawisko – ani złe, ani dobre. W sferze ilustracyjnej Śmierć nie jest przedstawiona jako przerażający kościotrup, lecz bardzo przypomina Życie. Może jest trochę bledsza od swojej siostry, ale jeździ na rowerze, wącha kwiaty i rozmawia ze zwierzętami. Można jednak odróżnić ją od Życia. Nie zastosowano w tej pozycji jednak typowych dla dziecięcej literatury kontrastów, które zazwyczaj pomagają odróżnić dziecku istotę postaci – dobre są zazwyczaj radosne i kolorowe, a te złe ponure i przedstawione za pomocą zimnych barw. Tym razem podkreślono odmienność głównych postaci, ich inność i wyjątkowość, by uświadomić małemu odbiorcy, że zarówno Życie, jak i Śmierć są tak samo ważne. Personifikacja czegoś, co w realnym świecie jest dla dziecka nienamacalne, pozwala mu oswajać demoniczność śmierci oraz pomaga zrozumieć i zaakceptować ją jako coś potrzebnego, by życie mogło w pełni rozkwitać. Przywołane pozycje wskazują, że w literaturze dla dzieci śmierć zilustrowana zostaje w sposób przyjazny jako nieunikniona część życia, z która warto się oswoić. Jej reprezentacje mają służyć zaakceptowaniu tego, co nieuniknione.

Pozycje traktujące o przemijaniu, które warto przywołać, to *Pustka* Marianny Sztymy oraz *Kiedy nadchodzi Smutek* Evy Eland. Traktują one głównie o akceptacji trudnych emocji i sposobach radzenia sobie z nimi. Marianna Sztyma, malarka i ilustratorka, mimo że na co dzień zajmuje się ilustracją prasową, tworzy także komiksy i projektuje okładki. *Pustka* jest właśnie komiksową, obrazkową historią dziewczynki, która straciła swojego kota. Pewnego dnia puka do niej tytułowa bohaterka Pustka. Ilustratorka przedstawia ją jako białą plamę, która otacza wszystko wokół dziewczynki, ogarnia legowisko kota, jego

miseczki i zabawki. Białą plamę pustki zestawiono z niezwykle barwną postacią dziewczynki – kolorowa sukienka, pokój pełen kwiatów. Białą plamę uznać można za rodzaj metaforycznego wyjaśnienia braku kogoś lub czegoś. W podobnym tonie zilustrowana została książka *Kiedy nadchodzi Smutek* Evy Eland. Tytułowy Smutek jest przedstawiony w niej jako niebieski ludzik, podobny nieco do Barbapapy. Odwiedza on chłopca i razem spędzają czas. Chłopiec próbuje znaleźć ludzikowi zajęcie – słuchają muzyki, idą na spacer, rysują. W przywołanej pozycji autorka przedstawia uczucie jako osobę, z którą dziecko może spędzić czas, zaakceptować ją i dzięki temu poczuć się lepiej. Przywołane pozycje pozwalają dzieciom na nazwanie i zrozumienie własnych emocji, które próbowano zilustrować w jak najprostszy, a zarazem dosłowny sposób.

Pozycje takie jak *Wszędzie i we wszystkim* Pimma van Hesta i Sassafras de Bruyn, *Mój dziadek był drzewem czereśniowym* Angeli Nanetti (il. Anastazja Stefurak) oraz *Cudowna wyspa dziadka* Benjiego Daviesa traktują o obecności tych, których z nami już nie ma. Fabuła pierwszej z wymienionych pozycji prezentuje historię małej Yolandy, której mama umiera. Dorośli nie bardzo chcą o tym rozmawiać, a ona nie rozumie, co się stało. Rozpoczyna poszukiwania swojej mamy i okazuje się, że dostrzega ją w różnych rzeczach wokół siebie. Dziewczynka zaczyna także zauważać, że każdy członek rodziny dostrzega jej mamę w czymś innym – tata w obrazie, który namalowała, i w kubku, któremu przykleiła uszko. Babcia dostrzega cząstkę swojej córki we wnuczce. Dziadek w różach, które mama Yolandy posadziła, będąc dzieckiem, a które nadal co roku kwitną. Ten wzruszający tekst Pimma van Hesta uzupełniają nastrojowe ilustracje Sassafras de Bruyn – metaforyczne, dające przestrzeń własnym interpretacjom.

W drugiej przywołanej książce autorka porównuje człowieka do drzewa, które rośnie i coraz bardziej się rozgałęzia. To historia 6-letniego Antoniego, który miał szczególną więź ze swoimi dziadkami. Gdy dziadek zaczyna chorować i traci siły, trudno przychodzi chłopcu pogodzenie się z odchodzeniem tej ważnej dla niego osoby. Oprawa graficzna autorstwa Anastazji Stefurak bardzo przypomina ilustracje de Bruyn. Obie ilustratorki starały się przedstawić życie najważniejszych dla głównych bohaterów osób, mamy i dziadka, poprzez zdjęcia w albumach oraz szczęśliwe chwile i wspomnienia, które razem dzielili. Mimo dużej ilości kolorów, ilustracje są nieco zgaszone, melancholijne i utrzymane w klimacie nostalgii.

Cudowna wyspa dziadka, napisana i zilustrowana przez Benjiego Davisa, także w metaforyczny sposób opowiada o śmierci. Autor ani razu nie używa słowa „śmierć", „choroba" czy „starość", ale czytelnikowi łatwo odczytać jego intencje. Bohater opowieści wyrusza ze swoim dziadkiem w podróż pełną przygód i nowych doświadczeń. W końcu docierają do wyspy i tu dziadek prosi wnuka, by sam wrócił do domu, a jego pozostawił. Chłopiec widzi, że jego dziadek jest szczęśliwy, więc żegna się z nim bez niepokoju. Pełne szczegółów i kolorów ilustracje napełniają czytelnika radością i spokojem. Mimo że jest to opowieść o odejściu najbliższej osoby, autor utrzymuje tą smutną myśl jakby w tle, gdyż na pierwszy plan wysuwają się wspaniałe wspomnienia i przygody, miłość i szczęście, a także „rajskość" wyspy. Dzięki takiej publikacji rodzice mogą przygotować najmłodszych na odejście najważniejszych w ich życiu osób, oswoić śmierć i nauczyć, że póki mamy wspomnienia, to nasi bliscy będą zawsze z nami.

Ilustracyjna narracja o przemijaniu w literaturze dla dzieci – podsumowanie

Temat przemijania można oswoić za pomocą słowa, ale także obrazu. Różnorodność podejść ilustratorskich, technik, kolorystyki, kompozycji od prostych geometrycznych kształtów aż po skomplikowane, pełnych szczegółów i metafor przedstawienia wspiera znacząco treść i wspomaga w zrozumieniu trudnych zagadnień. W przywołanych egzemplifikacjach skupiono się na zastosowanych przez ilustratorów różnorodnych zabiegach artystycznych, które umożliwiają jak najpełniejszy odbiór warstwy literackiej charakteryzowanych pozycji.

Rola książek o tematyce przemijania sprowadza się nie tylko do przedstawienia trudnego tematu w sposób przystępny dzieciom, ale ich zadaniem jest przede wszystkim ułatwienie rodzicom podjęcia rozmowy o tych kwestiach. Zdaniem Roberta Kastenbauma podstawowe czynniki wpływające na rozumienie pojęcia śmierci przez dzieci to: etap rozwojowo-poznawczy, osobowość i cechy indywidualne oraz osobiste doświadczenia – w tym komunikacja, wsparcie i posiadane wcześniej informacje (Dacka, 2021). Rozumienie śmierci przez dzieci rozwija się stopniowo, więc wspomaganie tego procesu na poszczególnych etapach rozwojowych przez rodziców jest znaczące. Przemilczanie tematyki może nieść za sobą liczne konsekwencje w postaci lęków i przerażenia związanego ze strachem przed utratą najbliższych osób. Psychologowie wskazują także, że pierwszą rozmowę o śmierci warto z dzieckiem przeprowadzić, zanim pojawią się trudne emocje. Informacje na ten temat należy także dozować z uwzględnieniem wieku i wrażliwości dziecka.

We wprowadzaniu dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w tematykę śmierci i przemijania niezwykle pomocna może okazać się literatura. Wybrane egzemplifikacje silnie oddziaływają na emocje, ale także kształtują sferę poznawczą, a ubogacone ilustracjami wpływają na rozwój estetyczny młodego człowieka. Przywołane pozycje mają cechy utworów o charakterze terapeutycznym i są dostosowane do poziomu rozumienia i myślenia dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Praca z takim materiałem podpowiada podopiecznym, jak poradzić sobie z nieznanymi dotąd emocjami i nabrać do nich dystansu (Józefowicz, 2017). Wartość terapeutyczną utworów niewątpliwie wzmacniają towarzyszące tekstom ilustracje, których znaczenie i walory artystyczne warto akcentować.

Bibliografia

Borucka-Iwańska, A. i Dołęga, Z. (2018). Dziecko w żałobie – przegląd wybranych podejść teoretycznych. *Psychologia Rozwojowa*, *23*(1), 9–23. https://doi.org/10.4467/20843879PR.18.001.8596

Centner-Guz, M. (2017). Wartości ilustracji w książce obrazkowej i ilustrowanej w perspektywie porządku jej udostępniania dzieciom. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, *12*(3/45), 69–87. https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/888

Dacka, M. (2021). Śmierć jako wydarzenie trudne w życiu dziecka. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia*, *34*(3), 181–198. http://dx.doi.org/10.17951/j.2021.34.3.181-198

Davies, B. (2021). *Cudowna wyspa dziadka* (M. Pietrzyk, tłum.). Znak Emotikon.
Eland, E. (2019). *Kiedy nadchodzi smutek* (Z. Raczek, tłum.). Wydawnictwo Mamania.
Erlbruch, W. (2008). *Gęś, śmierć i tulipan* (Ł. Żebrowski, tłum.). Wydawnictwo Hokus-Pokus.
Frycie, S. i Ziółkowska-Sobecka, M. (1998). *Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
van Hest, P. i de Bruyn, S. (2019). *Wszędzie i we wszystkim* (M. Stonawska, tłum.). CoJaNaTo.
Ilg, F.L., Bates, A.L. i Baker, S.M. (2005). *Rozwój psychiczny dziecka. Od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy* (M. Przylipiak, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Józefowicz, A. (2016). Oswajanie z przemijaniem – temat śmierci we współczesnej literaturze dla dzieci. Terapeutyczne walory wybranych powieści. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, *15*(3), 152–169.
Krzemińska, W. (1963). *Literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys dziejów*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
Larsen, E.H. i Schneider, M. (2021). *Jestem Śmierć* (K. Tunkiel, tłum.). Krótkie Gatki.
Larsen, E.H. i Schneider, M. (2021). *Jestem Życie* (K. Tunkiel, tłum.). Krótkie Gatki.
Mazepa-Domagała, B. (2008). O ilustracji w książce literackiej dla dzieci. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)* (s. 327–343). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Nanetti, A. (2018). *Mój dziadek był drzewem czereśniowym* (J. Mikołajewski i M. Mikołajewska, tłum.). Nasza Księgarnia.
Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
Słońska, I. (1977). *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Sztobryn-Bochomulska, J. (2017). (Nie)obecność kategorii śmierci w edukacji dzieci – głos w dyskusji. *Przegląd Pedagogiczny*, *2*, 153–164.
Sztyma, M. (2017). *Pustka*. Centrala – Dobre Komiksy.
Wincencjusz-Patyna, A. (2008). *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*. Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta, Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego.
Wojnarowska, A. (2013). Dziecko i tekst literacki – o wartościach edukacyjnych literatury dla dzieci. W: I. Adamek, Z. Szarota i E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 166–183). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
Zdankiewicz-Ścigała, E., Herda, M. i Odachowska, E. (2018). Dziecko wobec śmierci. Jak dzieci opisują stratę bliskiej osoby. *Psychologia Wychowawcza*, *55*(13). 25–38. https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.4751

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Karolina Małek
https://orcid.org/0000-0001-8885-3750
Uniwersytet Warszawski, Polska
University of Warsaw, Poland
kmalek@psych.uw.edu.pl

Natalia Dudek
https://orcid.org/0009-0001-6702-7721
Uniwersytet Warszawski, Polska
University of Warsaw, Poland
natalia.dudek@psych.uw.edu.pl

https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.08
Data zgłoszenia: 27.02.2025
Data akceptacji: 08.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Doświadczenia superwizyjne początkujących psychoterapeutów
Supervisory Experiences of Novice Psychotherapists

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The study aimed to get acquainted with the experience of supervising psychotherapeutic work by novice psychotherapists of different modalities from a retrospective perspective.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research concerns the meanings which psychotherapists assign to supervision in early career stages – key to their professional development. Data from nine semi-structured interviews were analysed using IPA.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The argumentation begins with a theoretical introduction to the formal and personal context of novice psychotherapists, highlighting the formative and complex role of supervision and supervisor. Then, study results of IPA analysis are discussed, and the last part covers their theoretical and practical implications.

RESEARCH RESULTS: Four main themes were identified: "Relationship with the supervisor," "Reflection on clinical material," "Supervision as a necessary condition for psychotherapeutic work" and "Time and financial cost of supervision." The key meaning was assigned to the supervisor's relationship, which was assigned to be understood as decisive in the practical usefulness of the knowledge provided by the supervisor.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The narratives reveal the subjective meanings of supervision in early career stages. It appears as both a formative and at times also destabilising experience. Conclusions with recommendation highlight the need to prioritise the supervisory alliance, offering valuable insights for psychotherapy supervisors.

→ **KEYWORDS:** **PSYCHOTHERAPY, PSYCHOTHERAPIST, SUPERVISION EXPERIENCES, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, INTERPRETATIVE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS**

Sugerowane cytowanie: Małek, K. i Dudek, N. (2025). Doświadczenia superwizyjne początkujących psychoterapeutów. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 65–75. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.08

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem badania było poznanie doświadczeń superwizji pracy psychoterapeutycznej przez początkujących psychoterapeutów różnych modalności z perspektywy retrospekcyjnej.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Badanie dotyczy znaczeń, jakie psychoterapeuci przypisują superwizji we wczesnym etapie kariery zawodowej – kluczowym dla ich rozwoju profesjonalnego. Dane z dziewięciu częściowo ustrukturyzowanych wywiadów przeanalizowano metodą IPA.

PROCES WYWODU: Wywód otwiera wstęp teoretyczny o sytuacji początkujących psychoterapeutów, podkreślający formujące znaczenie superwizji i złożoność roli superwizora. Następnie omówiono wyniki analizy IPA, a w końcowej części ich znaczenie teoretyczne oraz praktyczne.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyodrębniono cztery tematy główne – „Relacja z superwizorem/-ką", „Refleksja nad materiałem klinicznym", „Superwizja jako warunek konieczny pracy psychoterapeutycznej" oraz „Koszt czasowy i finansowy superwizji". Kluczowe znaczenie przypisano tematowi relacji superwizyjnej, którą przyjęto rozumieć jako decydującą o praktycznej przydatności przekazywanej przez superwizora wiedzy.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Opowieści uczestników ukazują subiektywne znaczenia superwizji w początkach pracy zawodowej jako doświadczenia budującego i niekiedy destabilizującego. Wnioski te, wraz z rekomendacją, by priorytetowo traktować przymierze superwizyjne, mogą stanowić cenne źródło refleksji dla superwizorów psychoterapii.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **PSYCHOTERAPIA, PSYCHOTERAPEUTA, DOŚWIADCZENIA SUPERWIZJI, ROZWÓJ ZAWODOWY, INTERPRETACYJNA ANALIZA FENOMENOLOGICZNA**

Superwizja w rozwoju zawodowym psychoterapeutów

Terapeuci nowicjusze stają przed wyzwaniem sprostania nieznanym bądź znanym na płaszczyźnie teoretycznej zadaniom. Zobowiązani są do zrealizowania określonej liczby godzin teorii, praktyki klinicznej, superwizji i własnej psychoterapii szkoleniowej (Suszek i in., 2017; Kokoszka, 2011). Zadania te mają zarówno charakter formalny, jak i tożsamościowy. Początkujący psychoterapeuta podlega procesom socjalizacji do zawodu (Miller, 1981). Przechodzi z pozycji „obcego" do pozycji „nowo przybyłego", klaruje swoją rolę i zadania, by ostatecznie osiąść w poczuciu „bycia na swoim miejscu" (Jankura i Blaise, 2020). W tym złożonym procesie psychoterapeuta kształtuje tożsamość zawodową, wyrażającą emocjonalną i poznawczą identyfikację z rolą psychoterapeuty (Ashforth i in., 2013). Tworzą ją poczucie przynależności i doświadczenia zawodowe specyficzne dla danej profesji (Sokołowska i in., 2017). Rozwój kompetencji i tożsamości przebiega równolegle i we wzajemnej interakcji.

Zarówno w zakresie formalnych, jak i tożsamościowych procesów stawania się psychoterapeutą ważną rolę odgrywa superwizja. Eitingon (1926) rozumiał ją jako proces konsultowania przez psychoterapeutę swojej pracy klinicznej u doświadczonego kolegi, Aleksandrowicz (2010) zaś jako rodzaj wsparcia merytorycznego i emocjonalnego udzielanego psychoterapeucie przez innego, wykwalifikowanego psychoterapeutę. Elementem łączącym różne definicje superwizji jest relacja superwizanta z superwizorem, dzięki której dokonuje się rozwój zawodowy tego pierwszego. Superwizor bowiem monitoruje i ocenia pracę superwizanta, instruuje go, modeluje także wzorce efektywnej postawy terapeutycznej (Gaete i Ness, 2015). Jego zadaniem jest konsultowanie wątpliwości terapeuty, pobudzanie go do refleksji oraz wspieranie emocjonalne (Gaete i Ness, 2015). Rola superwizora zmienia się w zależności od etapu rozwoju zawodowego. Początkowo bliższa jest roli nauczyciela, później zaś konsultanta (Rønnestad i in., 2018). Superwizję można zatem rozpatrywać jako proces formujący początkującego terapeutę zarówno na poziomie warsztatu terapeutycznego, jak i tożsamości zawodowej.

Za cel niniejszego badania przyjęto poznanie znaczeń, jakie psychoterapeuci/-tki nadają superwizji w swoich opowieściach o stawaniu się terapeutą/-tką. Dążono do skonstruowania dokładnego opisu i interpretacji doświadczania superwizji na początku rozwoju zawodowego przez psychoterapeutów. Problematyka ta nie dotyczy superwizji „samej w sobie", lecz tego, czym staje się w doświadczeniu uczestników badania. Istotna jest także retrospektywna perspektywa opisywania tego doświadczenia.

Badanie jest częścią szerszego projektu poświęconego problematyce rozpoczynania pracy w zawodzie psychoterapeuty. Zagadnienie superwizji było żywo adresowane podczas wywiadów badawczych, stąd zdecydowano się poświęcić mu osobny artykuł.

Metoda

Badanie nakierowano na poznanie i próbę rozumienia sensów nadawanych doświadczeniu superwizji przez psychoterapeutów. Sposób sformułowania pytania badawczego determinuje wybór interpretacyjnej analizy fenomenologicznej (Smith i in., 1999) jako adekwatnej metody badawczej. Materiał zgromadzono za pomocą częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych. Dobór uczestników do próby miał charakter celowy. Obejmował psychoterapeutów, którzy ukończyli szkolenie psychoterapeutyczne o dowolnej orientacji teoretycznej i pracowali w zawodzie od co najmniej 3 lat. Zostali oni zaproszeni do podzielenia się swoimi wspomnieniami rozpoczynania pracy psychoterapeutycznej. W badaniu wzięło udział dziewięciu psychoterapeutów – siedem kobiet i dwóch mężczyzn w wieku od 30 do 50 lat, o stażu pracy wynoszącym od 4 do 19 lat. W chwili wywiadu cztery osoby pracowały w modalności poznawczo-behawioralnej, jedna w psychoanalitycznej, a cztery integracyjnie (łącząc dwie bądź więcej modalności). Wszyscy pracowali z dorosłymi, dwie terapeutki także z dziećmi, pięć osób także z młodzieżą, zaś troje z parami i rodzinami. Wszyscy mieli doświadczenie superwizji indywidualnej i grupowej.

Autorki wnosiły do badania swoją subiektywność, współtworząc znaczenia na różnych etapach badania. Autorka I, studentka V roku psychologii, przeżywała kontakt z uczestnikami jako inspirującą wymianę uczeń–nauczyciel. Autorka II, terapeutka, widziała w nim dialog – wymianę doświadczeń między osobami wykonującymi ten sam zawód. Obie dostrzegają wpływ tych perspektyw na rozumienie opowieści uczestników badania.

Wyniki

W toku analiz zidentyfikowano cztery tematy główne: „Relacja z superwizorem/-ką", „Refleksja nad materiałem klinicznym", „Superwizja jako warunek konieczny pracy psychoterapeutycznej" oraz „Koszt czasowy i finansowy superwizji".

Relacja z superwizorem/-ką

Temat główny „Relacja z superwizorem/-ką" złożono z dwóch podtematów odzwierciedlających wkład każdej ze stron relacji superwizyjnej w opowieść o doświadczeniu superwizji. Podział ten ma charakter dość arbitralny, jako że relacja jest zjawiskiem współkonstruowanym, a nie tylko sumą jakości wnoszonych przez jej strony. Jednak z uwagi na specyfikę obranej metody badawczej niejako dzielącej całości doświadczeń na mniejsze części, także relację superwizyjną rozłożono na kilka elementów. Uczestnicy badania opowiadają o tym, jak przeżywali klimat emocjonalny roztaczany przez superwizora podczas spotkań. Psychoterapeuci postrzegali swoich superwizorów jako wspierających, gdy ci normalizowali doświadczenia popełniania błędów, wskazując ich nieunikniony i rozwojowy aspekt: „to okej, to się zdarza, to normalne, zobacz, tutaj dziewczynie też jest ciężko mówić, więc nic dziwnego, że tobie tak trudno ten wywiad od niej zebrać" – mówi pan Paweł; „w każdej nawet relacji, prawda, nawet terapeutycznej popełnia się te błędy, no, grunt, żeby z nich wyciągać wnioski" – dodaje pani Julia. Terapeuci zauważają, że w początkach swojej pracy zawodowej brali nadmierną odpowiedzialność za dobrostan klienta. W trakcie superwizji doświadczali odciążenia z tej odpowiedzialności oraz zachęty, by dzielić się nią w odpowiednich proporcjach z klientem: „ja za bardzo się angażowałam, [...] mniej wymagałam wtedy od pacjentów niż teraz, nie. Za bardzo, za dużo brałam na siebie, że ten efekt terapii to tak ode mnie zależy" – mówi pani Julia. Uczestnicy badania opowiadają również o doświadczeniu głębokiej akceptacji siebie ze strony superwizora: „taki kontakt, który polega na tym, że się jest, można powiedzieć, zobaczonym, emocjonalnie zrozumianym, przyjętym, w pełni, też z różnymi mankamentami, błędami" (pan Robert). Opisują przeżycia podtrzymywania przez superwizora wiary w posiadane przez nich zasoby. Pani Karolina mówi: „moja superwizorka była takim człowiekiem, który bardzo we mnie wierzył i zawsze mi powtarzała – to jest Twoja droga, masz talent". Niektórzy uczestnicy badania przeżywali postawę superwizora jako osłabiającą zapał do pracy czy wręcz jawnie krzywdzącą. Jedna z terapeutek

wniosła do rozmowy temat naruszenia granic prywatności przez superwizora: „był taki moment, że ona [superwizorka – przyp. autorka I] mnie gdzieś w ogóle wyszukała na Facebooku, przeczytała całego mojego walla i stwierdziła, że w ogóle muszę to zakryć, bo pacjenci nie mogą tego widzieć". Terapeutka doświadczyła zachowania superwizorki jako głęboko intruzywnego. Innym przeżyciem ukazującym „cienie" doświadczenia superwizji jest osobista i raniąca krytyka ze strony superwizora. Terapeuci akcentują „siłę rażenia" takiej krytyki, gdy jej odbiorcą staje się nowicjusz, co wskazuje pani Hanna, mówiąc: „jakiś przypadek omawiałam i usłyszałam, że moja interwencja była prymitywna. No, kurde, no, serio? Jakby, powiedzieć coś takiego komuś, kto zaczyna?". Część terapeutów zwróciła uwagę na jeszcze jeden aspekt postawy superwizora, który w ich przeżyciu poważnie uszkadzał przymierze superwizyjne. Mowa o tendencji superwizora do koncentrowania uwagi na deficytach w pracy superwizanta. Nasilała ona poczucie bycia „niewystarczająco dobrym psychoterapeutą", co wyraża pan Paweł: „osoba superwizująca pokazywała, co zrobiłem nie tak, więc to jeszcze wzmacniało to poczucie [wewnętrznych wysokich wymagań – przyp. autorka I]".

Na relację superwizyjną spojrzeć można również z perspektywy tego, co wnosi w nią superwizant. Warto jednak podkreślić, że „autorem" tego wkładu nie jest wyłącznie superwizant – kształtuje go interakcyjnie również superwizor. W tym miejscu zdecydowano zaprezentować wyjściowe nastawienia uczestników badania względem superwizji, które z biegiem pracy ulegały wzmocnieniu, modyfikacji czy też wygaszeniu. Większość terapeutów rozpoczynała superwizję z obrazem superwizora jako autorytetu w dziedzinie psychoterapii. Jego osoba wyjściowo darzona była uznaniem, a zdanie przeżywane było jako mające dużą wagę: „ona jest moim autorytetem, więc jeżeli mnie doceniła, to było dla mnie istotne" – oświadcza pani Hanna. W narracjach części psychoterapeutów superwizor przedstawiany był jako wyznacznik gotowości do podjęcia pracy z pacjentem, „zielone światło", jak ujmuje to pani Karolina, by podjąć się określonych zadań. Dla niektórych uczestników badania superwizor odgrywał rolę „ratownika", bez którego pomocy nie wyobrażali sobie pracy terapeutycznej: „miałam takie poczucie, że ja bez tej superwizji sobie absolutnie nie dam rady, że muszę po prostu co chwilę się superwizować" – opowiada pani Julia. Superwizja stawała się gwarancją poprawności konceptualizacji poszczególnych przypadków, a także podejmowanych interwencji: „potrzebowałam, żeby ktoś mi potwierdził, że robię dobrze, mimo że nie miałam jakichś specjalnych przesłanek z sesji, że robię coś jakoś źle" (pani Zuzanna). Autorytet niektórych superwizorów uczestników badania nacechowany był wyższością. W przypadku pani Hanny wyjściowa autorytatywność superwizorki przerodziła się w autorytarność: „jakby to powiedzieć, że trochę mnie tak usadza na tyłku [superwizorka – przyp. autorka I] i pamiętam, że […] wywracała oczami, na przykład jak mówiłam, że z jakiejś techniki skorzystałam". Motywem rozpowszechnionym w narracjach terapeutów była otwartość na nową wiedzę – chęć uczenia się, weryfikowania i pogłębiania swojego rozumienia procesów psychicznych: „taka ciekawość i chęć tego, żeby być lepszym" (pani Monika); „a to bym chciała wiedzieć, a tego bym chciała się dowiedzieć" – wylicza pani Aleksandra. Terapeuci relacjonują także doświadczenie szczególnej podatności na zranienie podczas wystawiania

własnej pracy na ocenę: „Ja teraz będę mówił, inni jeszcze patrzą i zaraz dowiedzą się, że coś robię nie tak" – wspomina przebieg swoich pierwszych superwizji grupowych pan Paweł. Wspomniany lęk podsycało poczucie kruchości posiadanych kompetencji: „to było takie poczucie przerażenia, poczucie oczywiście oszusta i takiej niekompetencji, że ja jestem przebrany człowiek, myślę sobie, jejku, oni mi tu przysyłają jakichś poważnych ludzi, a ja jeszcze nie wiem w ogóle, co ja mam ze sobą zrobić" – wspomina pani Joanna. Część uczestników badania rozpoczynała swoje doświadczenie superwizyjne w atmosferze samokrytyki. Terapeuci przyznają, że oceniali siebie bardzo surowo, uwagę kierując na deficytowe aspekty swojej pracy: „sobie myślałem: »Ja pie*****, ja się do tego nie nadaję. Nie dam rady. Nie ogarnę tego. Za dużo, za trudne«" – ujmuje to pan Paweł. Krytyczny głos superwizora potęgował te przeżycia, czyniąc superwizję trudnym emocjonalnie doświadczeniem.

Podsumowując, pierwszy wyłoniony w toku analiz temat ujmuje relacyjny aspekt doświadczenia superwizji. Relacja ta opisana została jako swoisty „taniec" emocjonalny, w którym oglądowi poddano poszczególne „ruchy" superwizanta i superwizora widziane z perspektywy tego pierwszego. W tańcu tym rodziło się doświadczenie wspólnego namysłu nad pracą terapeutyczną superwizanta. Opisuje je kolejny temat.

Refleksja nad materiałem klinicznym

Zidentyfikowano różne odcienie doświadczenia superwizji. W wymiarze poznawczym była dla większości formą wsparcia w trudnych sytuacjach. Terapeuci pytali: „Co/jak robić?", „Jak rozumieć?", oczekując wskazówek do dalszej pracy, zwłaszcza gdy sytuacja klienta była niejasna lub niezrozumiała. Przykładowo, w trakcie prowadzonej przez pana Roberta sesji pacjentka zgłosiła myśli samobójcze, na co terapeuta zareagował następująco: „W panice zadzwoniłem do superwizora, który, no, tak mnie [...] otrzeźwił, że właśnie, że jestem w panice i pogadał o tym chwilę przez telefon". Superwizja w ogóle, nie tylko w sytuacjach kryzysowych, przeżywana była przez uczestników badania jako źródło wskazówek do dalszego postępowania terapeutycznego. Miały one postać zaleceń dotyczących kolejnych kroków procesu czy też zadań do wykonania w pracy z klientem: „to często były takie bardzo konkretne rzeczy typu: »Zwróć uwagę na ten i na ten aspekt« albo »Dopytaj tę osobę o to i o to«" (pan Paweł). Sugestie superwizorów odnosiły się również do funkcji, jaką pełni dla klienta terapeuta. Poddawali refleksji nie zawsze uświadomiane przekonania superwizantów o roli terapeuty. Wskazywali, jakie postawy umożliwiają efektywną, nieopartą na samopoświęcaniu się, pracę z klientem: „jeśli ktoś nie chce, to się nie zmieni. Ty jesteś drogowskazem. Drogowskaz wskazuje drogę, a nie idzie sam tą drogą" (pani Zuzanna). Wspólna refleksja nad materiałem klinicznym owocowała pogłębionym rozumieniem procesu terapeutycznego. Uczestnicy badania relacjonują, że w trakcie superwizji konceptualizacje poszczególnych przypadków nabierały nowych znaczeń oraz poszerzały się o informacje dotychczas niedostrzegane i niełączone: „jakiś taki większy wgląd w to, jakie mechanizmy spowodowały

coś" – podsumowuje pani Julia. Dla części terapeutów superwizja przywracała metaperspektywę, umożliwiając spojrzenie z dystansu na sytuację klienta i dostrzeżenie szerszych wzorców obecnych w jego biografii, bo, jak mówi pani Julia: „po prostu właśnie nie widzi się tych relacyjnych rzeczy, będąc po prostu w relacji z pacjentem". Uczestnicy badania opowiadają o poczuciu odzyskiwania orientacji w procesie terapeutycznym: „Tak wiesz, mówiąc metaforycznie, przychodziłem na superwizję, czując się jak dziecko we mgle, a wychodziłem z poczuciem, że wiem, skąd jest ta mgła" (pan Paweł). Jednakże wśród głosów terapeutów usłyszeć można również mówiące o niemożności uzyskania nowego rozumienia sytuacji klienta. Pan Hanna wskazuje jałowość takiej pracy: „ta superwizja za bardzo nic nie dawała, w sensie: ja nie wychodziłam stamtąd wzbogacona o jakąkolwiek nową wiedzę [...], miałam wrażenie, że właściwie ta superwizorka jakby parafrazowała wszystko to, co ja już powiedziałam".

Superwizja jako warunek konieczny pracy psychoterapeutycznej

W obrębie trzeciego tematu zebrano przeżycia uczestników badania, z których niemal jednogłośnie wybrzmiewa postulat „Superwizja jest warunkiem koniecznym w pracy psychoterapeutycznej". Mówiąc o „konieczności", terapeuci wskazują jej aspekt pozytywny, niezwiązany z przymusem, co wyraża m.in. pan Robert: „w tej chwili są standardy, ale to są mądre standardy – żeby mieć superwizję". Dla pani Joanny wymiar „konieczności" superwizji zawiera się w jej potencjale edukacyjnym, którego nie zapewniają inne źródła informacji: „na superwizjach człowiek się uczy psychoterapii, nie w szkoleniu tak naprawdę". W doświadczeniu terapeutów superwizja jawi się także jako gwarancja etycznej i opartej na uzasadnionym rozumowaniu pracy klinicznej. Pan Piotr mówi o tym następująco: „Próba takiej rzetelnej pracy, też tej diagnostycznej, żeby mieć co potem powiedzieć tym ludziom, żeby na coś tam rzeczywistego, a nie wymyślonego reagować". Jedna z uczestniczek badania wskazuje dodatkowo, że deficyt superwizji grozi niebezpiecznymi dla klienta i terapeuty konsekwencjami: „Bez superwizji to ja nikomu nie radzę wykonywać tego zawodu, bo myślę, że można się bardzo poparzyć" (pani Karolina).

Koszt czasowy i finansowy superwizji

Wyraźnie zaznaczonym w narracjach terapeutów wątkiem był koszt czasowy i finansowy superwizji. Stanowi on trzeci temat główny prezentowanej analizy. Choć superwizja doświadczana była przez znaczną część uczestników badania jako zysk poznawczy i emocjonalny, tak na płaszczyźnie materialnej i logistycznej pozostawała przedsięwzięciem wymagającym. Superwizja jako element obowiązkowy szkolenia wymagała odbycia i udokumentowania określonej liczby godzin w wyznaczonym czasie, co przy innych czasochłonnych obowiązkach bywało organizacyjnie trudne: „ta superwizja poznawczo-behawioralna [...] jest dość wymagająca, to trzeba wypełnić formularz taki

konceptualizacyjny, więc naprawdę do tej pory schodzi na to tak od kilku do kilkunastu godzin czasami nawet" – mówi pani Julia. Równocześnie oprócz czasu superwizja konsumowała również zasoby finansowe terapeutów. Uczestnicy badania wymieniają superwizje wśród aktywności i zobowiązań zawodowych, których koszt pieniężny ponosili samodzielnie. W ich narracjach nie brakuje określeń podkreślających wielkość tych wydatków: „niewyobrażalne pieniądze, które trzeba włożyć, żeby ten zawód uprawiać. To jest naprawdę bardzo dobry samochód i wiele razy na początku strasznie mnie to frustrowało, ile ja muszę wybulić na różne kursy, szkolenia, superwizje, terapię własną, żeby w ogóle wejść w ten zawód" (pani Karolina).

Podsumowując, w centrum rezultatów przeprowadzonej analizy umieścić można temat „Relacja z superwizorem", który ujęto jako kwestię kluczową i organizującą doświadczenie superwizji przez uczestników badania. Konstruowana jest ona wspólnie przez superwizanta i superwizora, ale i rozmaite konteksty społeczne i kulturowe. Z relacji tej wyrasta określonej jakości refleksja nad materiałem klinicznym, którą uczyniono drugim tematem głównym analizy. W polu świadomości analitycznej umieszczono również przeżycia terapeutów w zakresie kosztu czasowego i finansowego superwizji, a także poczucie jej niezbędności w procesie stawania się psychoterapeutą.

Dyskusja

Podjęta analiza ujawniła złożony obraz doświadczeń superwizji w początkach pracy terapeutycznej, zgodny z celem badania — uchwyceniem nadawanych jej znaczeń i sensów.

Analizowane doświadczenia superwizji rozumieć można jako przykład intersubiektywnego procesu współtworzenia znaczeń (Dunn, 1995). Superwizja jest bowiem spotkaniem dwóch osobistych systemów nadawania znaczeń, w trakcie którego superwizor wraz z superwizantem wspólnie tworzą opowieść o konkretnym kliencie i o psychoterapii w ogóle (Szekiełda i Jaskulska, 2020). Superwizja staje się przestrzenią dekonstrukcji niepomocnych narracji i tworzenia wspierających, których warunkiem jest opowieść także o samej relacji superwizyjnej. Jak piszą Gilbert i Evans (2004), powinna ona przypominać winnicottowską „przestrzeń do zabawy", gdzie można „myśleć bez poręczy" (Arendt, 2023), swobodnie badać i móc nie wiedzieć.

Myślenie to zdaje się w dużej mierze zasadzać na możliwości przyjęcia perspektywy *Ja obserwującego* (Harris, 2018). Superwizja stwarza sposobność zobaczenia materiału klinicznego „innymi oczami". Praca z konkretnym klientem, dotychczas zanurzona w licznych, częściowo nieuporządkowanych wrażeniach i odczuciach, w przestrzeni superwizji może zostać obejrzana niejako „z zewnątrz". Superwizję można zatem rozumieć jako doświadczenie umożliwiające balansowanie między perspektywą „zanurzenia" w żywe, wszechobecne doświadczenie a perspektywą „wynurzenia" z niego i przyglądania mu się z zaangażowaniem umysłu Innego.

U podłoża tego wspólnego namysłu zidentyfikowano relację. Na podstawie analizy doświadczeń psychoterapeutów wysunąć można wniosek, że czynnikiem ważącym na

jej jakości jest utrzymywanie przez superwizora postawy podmiotowości – wobec siebie, superwizanta i jego klienta. Zespół Fundacji Korczakowskiej zaproponował definicję tego pojęcia, w myśl której podmiotowość to „poczucie i możliwość wywierania intencjonalnego, realnego wpływu na siebie i otoczenie" (Lasota, 2017, s. 11). Superwizor przyjmujący postawę podmiotowości stara się tak kształtować przestrzeń superwizji, by superwizant doświadczał własnej sprawczości i możności poradzenia sobie z wyzwaniami pracy terapeutycznej. Podmiotowość powinna być zatem „pre-pozycją", jak nazywają to Gaete i Ness (2015), współpracy superwizyjnej. Pozostaje to zgodne z zasadą „relacja przed korygowaniem" (Gaete i Ness, 2015). Bez tego łatwo, jak piszą autorzy, o krzewienie „edukacji opartej na zawstydzaniu" — a więc o uczenie dehumanizujące, ośmieszające niewiedzę i zorientowane na zdobywanie doskonałości.

Ze względu na czas trwania i zaangażowanie emocjonalne superwizję można postrzegać jako doświadczenie kształtujące tożsamość zawodową (Stovel i Steinberg, 2008). Terapeuta pogłębia rozumienie psychopatologii, rozwija myślenie kliniczne (Rønnestad i in., 2018), identyfikuje się z modelem zawodu, często reprezentowanym przez superwizora (Friedman i Kaslow, 1986). Tworzy to odpowiedź na pytanie „kim jestem jako psychoterapeuta". Superwizja sprzyja także przejściu od „grania roli" do autentycznego bycia terapeutą (Hart, 1985). Można zaryzykować hipotezę, że superwizja podmiotowa jest jednym z czynników wpływających na przejście początkującego psychoterapeuty z pozycji „grania roli" psychoterapeuty do poczucia bycia nim naprawdę (Hart, 1985).

Zdajemy sobie sprawę z ograniczeń naszego badania – można za nie uznać brak homogeniczności próby, uczestnicy reprezentowali różne modalności terapeutyczne, w których praktyki superwizyjne się różnią, co wpływa na zróżnicowanie ich doświadczeń.

Warto jednak podkreślić, że badanie posiada istotne zalety aplikacyjne, a płynące z niego wnioski mogą okazać się interesujące dla superwizorów psychoterapii. Zidentyfikowano bowiem, że superwizja uznawana za konstruktywną opiera się na bezpiecznej relacji, zbudowanej na akceptacji i uznaniu podmiotowości terapeuty. Młodzi profesjonaliści zgłaszają konkretne potrzeby poznawcze, zaś klimat krytyki i jałowości może zniechęcać ich do refleksji nad własną pracą. Świadomość superwizora dotycząca potrzeb superwizantów i gotowość ich zaspokojenia może wspierać rozwój zawodowy i zwiększać efektywność pracy terapeutycznej. Badanie wzbogaca literaturę o fenomenologiczną perspektywę oraz retrospektywne spojrzenie na wczesne doświadczenia superwizyjne. Poruszono także temat kosztów superwizji, dotąd słabo eksplorowany w badaniach.

Opowieści o superwizji mogą być doświadczane jako wzmacniające w procesie rozwoju zawodowego – stają się wówczas swoistymi „opowieściami mocy". Inne zaś w subiektywnym przeżyciu oddalają od gruntowania w roli zawodowej, pogłębiając kruchość i dezorientację – te bliższe są metaforze „opowieści nocy". Elementarną „opowieścią mocy", którą zidentyfikować można w analizowanym materiale badawczym, jest przekaz o podmiotowej relacji superwizanta i superwizora. Tę elementarność trafnie oddaje Fromm, pisząc, że „nawoływanie się w ciemności nie przynosi światła" (1941/2000, s. 63). Choćby superwizor przekazywał superwizantowi najznakomitsze informacje, ich walor edukacyjny i praktyczna przydatność okazać się mogą nikłe, jeśli nie wyrastają

z gruntu ufnej relacji. „Ciemność" niezawiązanej relacji superwizyjnej przesłania „światło" korzyści merytorycznych. Zdaje się, że prawidłowość ta dotyczy nie tylko superwizji, ale i wszelkich sytuacji edukacyjnych.

Bibliografia

Aleksandrowicz, J. (2010). Superwizja w kształceniu psychoterapeutów. *Psychoterapia*, *3*(154), 23–30.

Arendt, H. (2023). *Myślenie bez poręczy. Eseje o rozumieniu świata* (J. Korpanty, tłum.). Vis-à-vis/Etiuda.

Ashforth, B.E., Harrison, S.H. i Corley, K.G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, *34*(3), 325–374. https://doi.org/10.1177/0149206308316059

Dunn, J. (1995). Intersubjectivity in psychoanalysis: A critical review. *The International Journal of Psycho-Analysis*, *76*(4), 723–738.

Eitingon, M. (1926). An address to the International Training Commission. *International Journal of Psychoanalysis*, *7*, 130–134.

Friedman, D. i Kaslow, N.J. (1986). The development of professional identity in psychotherapists: Six stages in the supervision process. *The Clinical Supervisor*, *4*(1–2), 29–50. https://doi.org/10.1300/J001v04n01_03

Fromm, E. (1941/2000). *Ucieczka od wolności* (O. Ziemilska i A. Ziemilski, tłum.). Vis-à-vis/Etiuda.

Gaete, J. i Ness, O. (2015). Supervision: From prescribed roles to preferred positionings. *The Clinical Supervisor*, *34*(1), 57–77. https://doi.org/10.1080/07325223.2015.1006068

Gilbert, M.C. i Evans, K. (2004). *Superwizja w psychoterapii* (A. Tanalska-Dulęba, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Harris, R. (2018). *Zrozumieć ACT. Terapia akceptacji i zaangażowania w praktyce* (A. Sawicka-Chrapkowicz, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hart, A.H. (1985).*Becoming a psychotherapist: Issues of identity transformation* [referat]. Annual Meeting of the Eastern Psychological Association (Boston, MA, 21–24 marca 1985 r.). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED259258.pdf

Jankura, L. i Blaise, H. (2020). Ponowoczesne wymiary tożsamości społecznej w kreowaniu postaw osobowościowych. *Acta Educationis*, *6*(75), 75–86.

Kokoszka, A. (2011). Psychotherapy training in Poland: In transitional space. *European Psychotherapy*, *10*(1), 107–116.

Lasota, W. (2017). *Janusz Korczak w starej i nowej Europie*. Fundacja Korczakowska.

Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Rønnestad, M.H., Orlinsky, D.E., Schröder, T.A., Skovholt, T.M. i Willutzki, U. (2019). The professional development of counsellors and psychotherapists: Implications of empirical studies for supervision, training and practice. *Counselling and Psychotherapy Research*, *19*(3), 214–230. https://doi.org/10.1002/capr.12198

Smith, J.A., Jarman, M. i Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. W: M. Murrayi K. Chamberlain (red.), *Qualitative health psychology: Theories and methods* (s. 218–240). Sage. http://dx.doi.org/10.4135/9781446217870.n14

Sokołowska, E., Katra, G., Cierpka, A. i Turska, D. (2017). Psycholog jako współkreator środowiska i procesu edukacyjno-wychowawczego. *Psychologia Rozwojowa*, *22*(2), 33–42. https://doi.org/10.4467/20843879PR.17.008.7040

Stovel, L. i Steinberg, P.I. (2008). Learning within psychotherapy supervision. *Smith College Studies in Social Work*, *78*(2–3), 321–336. https://doi.org/10.1080/00377310802114700

Suszek, H., Grzesiuk, L., Styła, R. i Krawczyk, K. (2017). Kto i w jaki sposób prowadzi psychoterapię w Polsce. Część I. Przegląd dotychczasowych badań. *Psychiatria*, *14*(2), 85–89.

Szekiełda, A. i Jaskulska, A. (2020). "Once upon a time, in a supervisor's office" – phenomena occurring in TA supervision at early stages of psychotherapist's development. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, *9*, 81–92.

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Olga Pankalla

https://orcid.org/0000-0001-7115-2296
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland
olga.pankalla1@gmail.com
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.09
Data zgłoszenia: 29.06.2024
Data akceptacji: 29.04.2025
Data publikacji: 30.06.2025

The Image of Incriminated Masculinity in Crime Narratives: A Hegemonic Approach
Obraz inkryminowanej męskości w narracjach o przestępstwie – ujęcie hegemoniczne

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to characterize the portrayal of incriminated masculinity in crime narratives.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Three narrative tendencies creating the image of masculinity were identified through a review and analysis of English-language academic literature on crime narratives. The characteristics of masculinity were examined in reference to the theory of hegemonic masculinity.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The concept of hegemonic masculinity was first defined, followed by a discussion of the specifics of the research material. Subsequently, three narrative tendencies were identified and described.

RESEARCH RESULTS: Three narrative tendencies were identified and labeled: (1) criminality as a determinant of masculine success, (2) male dominance as a central element of the criminal act, and (3) the heroic myth as a mitigating circumstance.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The narrative portrayal of incriminated masculinity is strongly influenced by the model of hegemonic masculinity. This pattern is often used to promote criminal actions or to influence the legal realities faced by narrators or protagonists. It seems necessary to emphasize the importance of lawfulness and respect for legal norms in the process of educating young men about masculinity.

→ **KEYWORDS:** **FORENSIC LINGUISTICS, CRIMINOLOGY, CRIME NARRATIVES, MASCULINITY, HEGEMONIC MASCULINITY**

Suggested citation: Pankalla, O. (2025). The Image of Incriminated Masculinity in Crime Narratives: A Hegemonic Approach. *Horizons of Educations*, *25*(70), 77–87. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.09

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest dokonanie charakterystyki obrazu inkryminowanej męskości w narracjach o przestępstwie.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: W wyniku przeglądu i translacji anglojęzycznej literatury naukowej poświęconej tematyce *crime narratives* wyodrębniono i nazwano trzy tendencje narracyjne kreujące obraz męskości. Wyznaczniki męskości określono zgodnie z ujęciem hegemonicznym.

PROCES WYWODU: Zdefiniowano męskość hegemoniczną, określono specyfikę materiału badawczego, a następnie wyodrębniono i scharakteryzowano trzy tendencje narracyjne.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wskazano i nazwano trzy tendencje narracyjne: 1) przestępczość wyznacznikiem męskiego sukcesu, 2) męska dominacja jako główny składnik czynu zabronionego, 3) mit bohaterski jako okoliczność łagodząca.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Narracyjny obraz inkryminowanej męskości jest silnie inspirowany ujęciem hegemonicznym. Wzorzec męskości hegemonicznej służy promowaniu działań przestępczych lub wpływaniu na rzeczywistość karnoprawną narratorów lub bohaterów. W toku wychowywania do męskości konieczne wydaje się zwrócenie większej uwagi na wartość przestrzegania prawa.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **JĘZYKOZNAWSTWO SĄDOWE, KRYMINOLOGIA, NARRACJE O PRZESTĘPSTWIE, MĘSKOŚĆ, MĘSKOŚĆ HEGEMONICZNA**

Introduction

The issue of male criminality has long attracted scholarly attention in a range of disciplines, particularly in the social sciences and legal studies. Central to this inquiry is the idea that gender – understood as a socio-cultural construct (see Grzyb & Habzda-Siwek, 2013) – is the most significant individual predictor of criminal behavior (Messerschmidt & Tomsen, 2016). Criminological research includes extensive discussion on the relationship between offenders' gender and the frequency, intent, and methods involved in committing specific types of crimes (see, for example, Messerschmidt & Tomsen, 2016; Melosik, 2021). Official crime statistics consistently show that men are far more likely to commit crimes: "they represent a significant majority, and are, in fact, overrepresented among offenders" (Grzyb & Habzda-Siwek, 2013, p. 95).

This article adds to the broad and multifaceted discussion on male criminality by introducing a perspective from forensic linguistics. This relatively young branch of applied linguistics studies language as it relates to the criminal justice process (e.g., Gębka-Wolak, 2017). One area of forensic linguistic research centers on the role and nature of so-called *crime narratives*. While this topic has been widely researched in countries such as the

United Kingdom and the United States, it remains underdeveloped in the Polish context and requires further examination and adaptation.

The aim of this article is to examine how problematic forms of masculinity are portrayed in crime narratives. The discussion begins with a definition of masculinity through the framework of hegemonic masculinity. This is followed by an overview of crime narratives from the perspective of forensic linguistics. The article focuses on three narrative tendencies, identified and named through a review and translation of English-language academic literature on crime narratives. These tendencies were selected based on their relevance to forensic linguistic analysis – that is, their usefulness in studying language in the context of criminal justice processes. The article concludes by identifying linguistic markers of masculinity in these narratives and examining how those markers correlate with specific legal goals and strategies.

Masculinity and Criminality

Masculinity is often associated with a set of traits that contribute to unlawful behavior (e.g., Skrinjar & Pettersson, 2020). In some criminological theories, a propensity for violence is even viewed as a central component of masculinity. The causes are typically attributed to both biological and social factors (e.g., Grzyb & Habzda-Siwek, 2013; Melosik, 2021). As Walsh and Hemmens assert, "masculinity is the single best predictor of criminality" (2008, p. 207). The connection between masculinity and crime also runs deep in historical and cultural narratives. Law-breaking behavior is often romanticized in heroic narratives as a sign of male cleverness, innovation, or resistance against an unjust system. Such portrayals are introduced to boys at an early age, often through superhero-themed media that model dominant ideals of masculinity.

Given the complexity of the issue, it is worth mentioning several influential models of masculinity: hegemonic (Connell, 1995), toxic (Kimmel, 1995), inclusive (Anderson, 2009), hybrid (Bridges & Pascoe, 2014), caring (Elliott, 2015), and defensive (Wojnicka, 2021). In criminological literature, the concept of hegemonic masculinity is particularly prominent, as it is "chiefly concerned with explaining male criminality" (Melosik, 2021, p. 11). This concept does not emphasize a single, isolated type or stereotype of man. Instead, it centers on how men relate to others and the hierarchy of different masculinities (Messerschmidt & Tomsen, 2016). This framework recognizes multiple models of masculinity, each contingent upon specific social and cultural contexts. What they share, however, is the pursuit of dominance – both over women and other men (see Melosik, 2021). Importantly, hegemonic masculinity "is not synonymous with violence-oriented masculinity" (Connell, 2012, p. 13; Melosik, 2021, p. 13). Rather, it functions as an analytical tool for explaining and describing the causes and expressions of men's unlawful behavior.

Markers of Hegemonic Masculinity

The defining characteristics of hegemonic masculinity have been widely discussed in theoretical literature (see, e.g., Connell, 1995, 2012; Skrinjar & Pettersson, 2020; Melosik, 2021; Kluczyńska, 2021). The most commonly cited domains include a man's status and social role, appearance, body and sexuality, as well as behavioral tendencies. A hegemonic man is professionally successful, holds a well-paid job, and occupies influential social positions. He is heterosexual, and his physical attributes – such as strength, power, speed, resilience, and the capacity for physical dominance or control – signal masculine authority (e.g., Connell, 1995).

He maintains his fit physique through exercise and muscular development (Melosik, 2021). He embodies power and dominance over both women and other men. He represents – and often outwardly displays – the potential for violence and aggression, though this does not necessarily mean he acts on it (Skrinjar & Pettersson, 2020). He tends to gravitate toward extreme and dangerous activities, one example being fast, risky driving (Melosik, 2021).

This figure often possesses heroic traits, which correspond with the related concept of "cowboy masculinity" (Skrinjar & Pettersson, 2020) – he is fearless, creative, and intelligent. He does not tolerate injustice, confronts opponents, and acts in the interest of society. He is also capable of being protective and honorable. He holds power over women and subordinated men, who are more often associated with traits such as fear, caution, withdrawal, passivity, or conformity (e.g., Skrinjar & Pettersson, 2020).

Crime Narratives

The concept of hegemonic masculinity is reflected in many crime narratives, which are a frequent subject of research in forensic linguistics (e.g., Cotterill, 2003; Harris, 2005; Heffer, 2021). A narrative is understood as a sequence of events and facts presented in a particular order and linked by meaningful connections. It includes not only the events themselves but also the way the story is told (Cotterill, 2003, p. 20). A narrative is a form of communication that requires both a speaker and a listener. William Labov proposed a classic structure of narrative consisting of six elements: abstract, orientation, complication, evaluation, resolution, and coda (Labov, 1972; Wyrwas, 2014). A narrative typically begins with an abstract – a brief summary of the story. The orientation sets the scene by describing the time, place, and participants. The complication marks the transition into the sequence of events, while the evaluation helps convey the purpose or meaning of the story (Wyrwas, 2014). The resolution describes how the events conclude, and the coda brings the narrative to a close.

Crime narratives are regularly produced in legal and courtroom discourse. Most linguistic studies in this area analyze the adversarial model of criminal proceedings, which is characteristic of the Anglo-American common law system. Researchers argue that

the adversarial model is inherently narrative-based, both on a macro and micro level (Cotterill, 2003; Harris, 2005). Janet Cotterill (2003) contends that the structure of adversarial trials follows Labov's classical narrative framework, albeit with occasional deviations – referred to as anti-narrative sequences. The elements of narrative are played out through the successive stages of the trial (e.g., opening statements, witness examination, closing arguments, verdict, sentencing or release).

A trial narrative typically has more than one narrator. Its various elements are recounted in parallel by different participants in the proceedings. Central to this structure are the narratives constructed by the prosecution and the defense. The goal of the prosecution (represented by the prosecutor) is to convince the jury that there is no reasonable doubt regarding the defendant's guilt – a strategy often described as gap-filling. The burden of proof lies with the prosecution. The defense (represented by the defense attorney), on the other hand, seeks to establish reasonable doubt about the defendant's guilt, which would prevent a guilty verdict from being issued. The jury is as the audience for both narratives, tasked with determining which account is more credible, in keeping with the principle of the presumption of innocence.

In this context, narrative coherence often outweighs authenticity – jurors tend to be more persuaded by a well-told story than by the factual evidence presented in the case (Bennett & Feldman, 1981, p. 67; Cotterill, 2003, p. 35). Narratives constructed outside of legal discourse are also subject to analysis – for instance, accounts in which the description of events suggests a high probability that an unlawful act has occurred (Skrinjar & Pettersson, 2020). When these stories appear credible and meet legal criteria, they may initiate formal proceedings and ultimately become key pieces of evidence. Researchers likewise examine narratives told by suspects (during investigations), defendants (during trials), and convicted individuals – such as prison inmates (Youngs & Canter, 2011).

Masculinity in Crime Narratives

The image of hegemonic masculinity in crime narratives is shaped by the storyteller's intentions and narrative strategies. Masculinity is most often portrayed as a cause, component, or even a synonym for criminal behavior. In some cases, it is framed as a justification or mitigating factor. The main character in such narratives is typically a male perpetrator. Below, three narrative trends with potential relevance for forensic linguistics are illustrated through concrete examples.

Crime as a Marker of Male Success

Autobiographical accounts by prominent men – who are not on trial or directly involved in criminal proceedings – often include accounts of criminal behavior. The specific genre, written format, and wide readership make such narratives potentially admissible as

evidence and even grounds for opening a legal investigation. These narrators openly admit to committing certain acts, describing their motives, the circumstances (such as time and place), and their methods. They often include exact dates, locations, witnesses, and accomplices. The criminal acts are presented either as formative experiences in the development of their masculinity or as expressions of traditionally masculine traits, understood in a hegemonic sense.

In their analysis of three autobiographies by well-known male figures, Monica Skrinjar and Tove Pettersson (2020) identify a pattern in which narrators describe actions that meet legal definitions of assault, threats, theft, fraud, drug offenses, and tax evasion. The stories also mention speeding, possession of weapons, and even preparation for committing murder. Despite this, the narrators portray themselves as respectable citizens who have achieved success and now hold esteemed positions in society. They revisit their past from a position of stability and accomplishment.

Skrinjar and Pettersson (2020, p. 293) identified six recurring themes in these narratives: physical strength and potential for violence; fearlessness, risk-taking, and recklessness; innovation; rebellion against the system; responsibility; and revenge or retaliation. For example, acts of violence – such as assault or inflicting bodily harm – are often described positively, associated with youth, defending one's honor, or as unintentional outbursts of extraordinary energy, strength, and vitality. One narrator recalls: "During one of the training sessions, I lifted [my coach] and hugged him out of sheer joy. I broke two of his ribs. He could barely walk" (Skrinjar & Pettersson, 2020, p. 297). Acts involving rule-breaking – like traffic violations or theft – are often recounted with a tone of exhilaration, joy, and adrenaline. The narrators associate these moments with vitality, youth, and a zest for life:

> So we ended up getting a load of the stuff for free, and of course we enjoyed that. Don't think it was about money, though. It was the buzz. It was the adrenaline. It was like when we were kids in the department store (Skrinjar & Pettersson, 2020, p. 300).

Themes of rebellion, cleverness, innovation, and defiance against the system often emerge in narratives describing acts that could be classified as fraud, economic crimes, or tax evasion. When the system is portrayed as inefficient or unjust, outsmarting it is presented not only as a natural response but also as a sign of intelligence and common sense. As one narrator puts it: "The system naturally encouraged cheating" (Skrinjar & Pettersson, 2020, p. 302).

Actions that would typically meet the criteria for criminal offenses are reframed in these stories as displays of strength, agency, courage, or ingenuity. The narrators position their criminal potential alongside intelligence, creativity, and vitality – traits they claim to have later channeled into building successful careers. They often stress that they had the opportunity to become criminals but made a deliberate choice not to. Their perspective on past events thus includes a layer of self-reflection, emphasizing their decision to stay within the boundaries of the law.

Male Dominance as a Central Element of Criminal Acts

A different portrayal of hegemonic masculinity emerges in courtroom narratives. Here, the man is cast as a dominant, powerful, aggressive, and dangerous perpetrator. Hegemonic masculinity is stripped of any glorification or justification and is instead presented as a driving force behind criminal behavior. When a male defendant is on trial, this portrayal becomes deliberate part of the prosecution's strategic approach. One example of this narrative framing can be found in the discourse surrounding the criminal trial of O.J. Simpson – a former football star accused of domestic abuse and the murder of his ex-wife and her friend (Cotterill, 2003).

During the Simpson trial, the prosecution began constructing the semantic environment of the crime, the victim, and the alleged perpetrator as early as the opening statements. Through carefully chosen vocabulary with powerful connotations, the prosecutor established a compelling narrative (Cotterill, 2003, p. 67). One excerpt that clearly expresses the prosecution's rhetorical goal states: "We will expose in this trial the face of a batterer, a wife beater, an abuser, a controller. You'll see the face of Ron, of Ron's and Nicole's murderer" (Cotterill, 2003, p. 25). From the outset, the accused was described using language tied to violence, control, power, and dominance. The prosecution emphasized the nature of Simpson's relationship with his ex-wife, evoking an atmosphere of danger, tension, and escalating violence. This was achieved through the repeated use of terms like "a cycle of violence" and the words "control" and "to control" (Cotterill, 2003, p. 78).

These rhetorical strategies emphasized the consistency, persistence, and escalating nature of the alleged abuse, which portrays the defendant as an unstable male aggressor trapped in a cycle of recurring violence. His behavior is depicted as embodying the defining traits of hegemonic masculinity – most notably, the drive for domination and control. A key statement from the prosecution encapsulates this framing: "What we are suggesting, and the evidence will show, that there was a *cycle of violence*, a *cycle of violence* and the dominant theme in their relationship and in that *cycle* and the ultimate objective was always *control*, *control*" (Cotterill, 2003, p. 78). The murder of Simpson's wife is presented as the ultimate manifestation of this hegemonic masculine impulse – an act of total control and irreversible possession. Repeated use of terms such as "*to have*," "*to kill*," "*control*," and "*to control*" throughout the courtroom narrative reinforces the deep connection between violence and hegemonic masculinity.

> He killed her because he couldn't have her; and if he couldn't have her, he didn't want anybody else to have her. He killed her to *control* her. *Control* is a continuing thing. It was a continuing thing, the central focus of their entire relationship, by killing Nicole, this defendant assumed total control over her. By killing her, he committed the ultimate act of *control* (Cotterill, 2003, p. 71−72).

These narrative motifs were elaborated in the closing arguments through carefully constructed metaphors. The themes of tension, danger, and escalation were underscored by the use of the "ticking time bomb" metaphor: "This relationship between this man

and Nicole, you know, it is like the time bomb ticking away. Just a matter of time, just a matter of time before something really bad happened" (Cotterill, 2003, p. 78). The defendant is depicted as an aggressive man who, with each successive act of violence, lost more and more control. His desire to commit murder is presented as hegemonic in nature – an act inscribed into his very being – making it only a matter of time before an act of violence more severe than all previous ones would occur. This entire metaphorical construction leans heavily on the repetition of words such as "bomb," "time," "fuse," and "short," which builds an atmosphere of tension, threat, and unpredictability is built:

> […] the fuse is getting shorter, the fuse is getting shorter, and there is about to be an explosion, he is about to lose control, and he is about to lose control like he did on those earlier occasions. And sure he didn't kill her on those earlier occasions in October of '93 or in 1989. But that was then and back then the fuse was a lot longer. But now the fuse is way short and it is awfully short (Cotterill, 2003, p. 206).

The Heroic Myth as a Mitigating Circumstance

Defense narratives, as well as the personal accounts of defendants or convicted individuals themselves, often build an image of hegemonic masculinity as a mitigating circumstance or as a justification for their actions. Such narratives can influence not just the verdict itself, but also the length of the sentence, and even the chances of early release. The key themes in these narratives often revolve around heroic traits: honor, courage, the defense of the vulnerable, and revenge for wrongs inflicted on loved ones. The offender is often portrayed as someone caught up in a struggle for survival, fighting a battle, or carrying out a necessary mission, which suggests that his actions were the result of necessity or coercion.

The language used in these narratives often draws from the worlds of myth, fairy tales, or fantasy – perhaps to create a sense of distance between the man and his deeds. This way of framing a criminal act is especially visible in the personal stories shared by inmates. Donna Youngs and David V. Canter (2011) identify four major themes in the narratives of prisoners: the mission driven by revenge, the tragic hero, the professional, and the victim. The first two themes can be linked to the idea of hegemonic masculinity as a form of justification or as mitigating circumstances. The first thematic thread is illustrated by the narrative of a prisoner who committed a brutal assault. An excerpt from his story reads:

> My mum had a grievance with this fella next door, he was putting pressure on her and bullying her. … he came in. He said, "your mum is just a slut anyway." I told my friend that he was getting it, he snapped a cue in half and I put 2 snooker balls in my sock, we waited outside in my mate's car. I knew I wanted to hurt him, I was going to run at him when they came out. Whatever happened, happened. There was a scuffle on the floor and my victim tried to run away. I got up before him and hit him 5 or 6 times. 1 saw all the blood and stopped hitting (Youngs & Canter, 2011, p. 8).

The convicted individual intended to carry out the assault as an act of revenge and a defense of his mother's honor. He meticulously prepared and executed the plan with full premeditation. The statement, "Whatever happened, happened" reveals the narrator's emotional distance from his own actions. He portrays the events as if they occurred independently of his will, simply because they had to happen. Youngs and Canter (2011, p. 9) argue that the narrator interprets the events as the fulfillment of a larger mission, a plan orchestrated by "higher powers."

A closely related narrative theme is that of the tragic hero. Here, too, the perpetrator distances himself from the act he committed by shifting responsibility onto other people or external circumstances.

> I walked into this house and was having a drink and my victim was slagging one of my mates girlfriends off. I thought "that's not right." … so I got up and just started laying into him while he was on the chair. There are parts of the incident I just don't remember. … I was stabbing him for an hour or so. I didn't take any weapons with me, I was not out to cause trouble, that's not my lifestyle, I try and avoid trouble. I can't remember where I got these knives from The reason I did it was just because of what he said about my mates, to let him know he just couldn't do that (Youngs & Canter, 2011, pp. 9–10).

The narrator explains that the situation he faced left him with no choice. The victim's behavior demanded precisely such a reaction – there was no other option. His actions were motivated by moral reasons ("that's not right"). Researchers point out that the narrator presents himself as a tragic hero, overwhelmed by deceitful fate (Youngs & Canter, 2011, pp. 10–11). The tragic hero has good intentions and tries to avoid trouble. He bravely faces the adversities that come his way but is aware that, no matter how hard he tries, he is ultimately doomed to a tragic outcome.

Conclusions

The image of incriminated masculinity in crime narratives is strongly inspired by the concept of hegemonic masculinity. Such narratives may serve the goals and strategies of criminal justice, such as initiating investigations, persuading jurors of a defendant's guilt or innocence, influencing mitigating circumstances, or reducing sentencing. We can identify three general narrative tendencies with forensic linguistic relevance. The first tendency frames unlawful acts as manifestations of positive masculine traits that contribute to career advancement and social success. The second represents male desires for violence, dominance, and control as central components of the criminal act. The third invokes the myth of the heroic figure to justify criminal behavior and create emotional distance between the offender and the crime.

Constructing narratives that draw on hegemonic masculinity to legitimize criminal actions or influence criminal justice outcomes raises important questions about the social harm of such practices. In the process of educating boys and young men about

masculinity, it seems increasingly necessary to emphasize the value of lawfulness and respect for the law.

References

Anderson, E. (2009). *Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities*. Routledge.

Bennett, L., & Feldman, M.S. (1981). *Reconstructing reality in the courtroom*. Tavistock.

Bridges, T., & Pascoe, C.J. (2014). Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities. *Sociology Compass*, *8*(3), 246–258. https://doi.org/10.1111/soc4.12134

Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. Allen and Unwin.

Connell, R.W. (2012). Masculinity research and global change. *Masculinity and Social Change*, *1*(1), 4–18. https://doi.org/10.4471/mcs.2012.01

Cotterill, J. (2003). *Language and power: A linguistic analysis of the O.J. Simpson trial*. Palgrave Macmillan.

Elliott, K. (2015). Caring masculinities: Theorizing an emerging concept. *Men and Masculinities*, *19*(3), 1–20. https://doi.org/10.1177/1097184X15576203

Gębka-Wolak, M. (2017). Językoznawstwo sądowe w Polsce. Obszary zainteresowania i zastosowanie [Forensic linguistics in Poland: Areas of interest and application]. *Kwartalnik Sądowy Apelacji Gdańskiej*, *3*, 9–29. https://repozytorium.umk.pl/handle/item/4935

Grzyb, M., & Habzda-Siwek, E. (2013). Płeć a przestępczość. O problemie dysproporcji płci wśród sprawców przestępstw z użyciem przemocy [Gender and crime: On the problem of gender disparity among perpetrators of violent crimes]. *Archiwum Kryminologii*, *35*, 95–135. https://doi.org/10.7420/AK2013D

Harris, S. (2005). Telling stories and giving evidence: The hybridisation of narrative and non-narrative modes of discourse in a sexual assault trial. In J. Thornborrow & J. Coates (Eds.), *The sociolinguistics of narrative* (pp. 215–238). John Benjamins.

Heffer, C. (2021). Narrative in the trial: Constructing crime stories in court. In M. Coulthard, A. May & R. Sousa-Silva (Eds.), *The Routledge handbook of forensic linguistics* (2nd ed., pp. 192–210). Routledge.

Kimmel, M. (1995). *The politics of manhood: Profeminist men respond to the mythopoetic men's movement (and the mythopoetic leaders answer)*. Temple University Press.

Kluczyńska, U. (2021). Męskości hybrydowe, czyli wilk w owczej skórze. Definiowanie konceptu [Hybrid masculinities, or a wolf in sheep's clothing: Defining the concept]. *Przegląd Krytyczny*, *3*(2), 35–50. https://doi.org/10.14746/pk.2021.3.2.2

Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. University of Pennsylvania Press.

Melosik, Z. (2021). Męskość hegemoniczna: teoria i społeczne konstruowanie przestępstwa [Hegemonic masculinity: Theory and the social construction of crime]. *Resocjalizacja Polska*, *21*, 9–22. https://doi.org/10.22432/pjsr.2021.21.02

Messerschmidt, J.W., & Tomsen, S. (2016). Masculinities, crime, and criminal justice. In M. Tonry (Ed.), *Oxford handbooks online* (pp. 1–23). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935383.013.129

Skrinjar, M., & Pettersson, T. (2020). Underdogs, rebels, and heroes: Crime narratives as a resource for doing masculinity in autobiographies. *Sociologisk Forskning*, *57*(3–4), 289–311. https://doi.org/10.37062/sf.57.20241

Walsh, A., & Hemmens, C. (2008). *Introduction to criminology: A text/reader*. Sage.

Wojnicka, K. (2021). Men and masculinities in times of crisis: Between care and protection. *NORMA*, *16*(1), 1–5. https://doi.org/10.1080/18902138.2021.1885860

Wyrwas, K. (2014). *Opowiadania potoczne w świetle genologii lingwistycznej* [Everyday storytelling in light of linguistic genre theory]. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Youngs, D., & Canter, D. (2011). Narrative roles in criminal action: An integrative framework for differentiating offenders. *Legal and Criminological Psychology*, *17*(2), 233–249. https://doi.org/10.1111/j.2044-8333.2011.02011.x

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Marcin Maciołek

https://orcid.org/0000-0002-9147-1283
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
University of Silesia in Katowice, Poland
marcin.maciolek@us.edu.pl

Małgorzata Smereczniak

https://orcid.org/0000-0001-7441-9187
Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
University of Silesia in Katowice, Poland
malgorzata.smereczniak@us.edu.pl

https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.10
Data zgłoszenia: 29.06.2024
Data akceptacji: 29.04.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Inkluzywny wymiar slangu młodzieżowego. Rola młodomowy w budowaniu relacji rówieśniczych w grupach heterogenicznych językowo i kulturowo

The Inclusive Dimension of Youth Slang. The Role of Youth Speech in the Construction of Peer Relations in Linguistically and Culturally Heterogeneous Groups

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is drawing attention to the role of youth slang in building peer relations, which implies the need of consideration of such issues in Polish language education involving learners of Polish as a foreign, second or inherited language.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research problem is included in questions: Why does the inclusion of youth slang to the teaching content serve building bonds between language and culture heterogeneous groups? Which features of that language variety are creating difficulties for learners and teachers? Presented argumentation involves meta-analysis of key ideas for such issues and is based on the authors' experiences in teaching Polish in multicultural groups and on the statements of students and teachers.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: Starting point is to emphasize the importance of socializing function of language, including sociolects. In the further part of deliberations, features of youth slang which, on one side, decide that this sociolect is not easily accessible for young learners of Polish as foreign, second or inherited language and, on the other side, have influence for omitting this topic in language classes were described.

RESEARCH RESULTS: Presented characteristics of youth slang are creating the real barrier to introducing this topics into teaching. This is reflected in the learners' statements.

Sugerowane cytowanie: Maciołek, M., & Smereczniak, M. (2025). Inkluzywny wymiar slangu młodzieżowego. Rola młodomowy w budowaniu relacji rówieśniczych w grupach heterogenicznych językowo i kulturowo. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 89–98. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.10

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Because of the range of youth slang in the process of socialization, it is recommended to introduce learners to this topic. The entry of young Polish language learners into the peer group will be facilitated by a variety of teacher activities, ranging from encouraging students to interact with each other to creating their own teaching materials and constantly updating them.

→ **KEYWORDS:** **YOUTH SLANG, SOCIAL FUNCTION OF LANGUAGE, INCLUSION, GROUP PARTICIPATION, MULTICULTURALITY**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na rolę slangu młodzieżowego w budowaniu relacji rówieśniczych, z czym wiąże się potrzeba uwzględniania tej problematyki w edukacji polonistycznej z udziałem osób uczących się języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy zawiera się w pytaniach: Dlaczego włączenie elementów slangu młodzieżowego do treści nauczania służy budowaniu więzi między członkami grup heterogenicznych kulturowo i językowo? Które cechy tej odmiany językowej stanowią utrudnienie dla uczących się i nauczycieli? Prezentowany wywód zawiera metaanalizę pojęć kluczowych dla podjętej problematyki i bazuje na doświadczeniach autorów w nauczaniu języka polskiego w grupach wielokulturowych oraz na wypowiedziach uczniów i studentów oraz nauczycieli.

PROCES WYWODU: Punktem wyjścia jest podkreślenie wagi socjalizującej funkcji języka, w tym także jego odmian środowiskowych. W dalszej części rozważań omówiono cechy slangu młodzieżowego, które z jednej strony sprawiają, że socjolekt ten jest słabo dostępny młodzieży uczącej się języka polskiego jako obcego, drugiego, odziedziczonego, a z drugiej wpływają na pomijanie tego tematu na zajęciach językowych.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Omówione właściwości slangu młodzieżowego stanowią faktyczną barierę utrudniającą wprowadzanie tej problematyki do nauczania. Znajduje to odzwierciedlenie w wypowiedziach uczących się.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Z uwagi na rangę slangu młodzieżowego w procesie socjalizacji wskazane jest proponowanie uczącym się tej tematyki. Wejście młodzieży uczącej się języka polskiego do grupy rówieśniczej ułatwią różne działania nauczycieli, począwszy od zachęcania uczniów do wchodzenia we wzajemne relacje, a skończywszy na tworzeniu własnych materiałów dydaktycznych i ich stałej aktualizacji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **SLANG MŁODZIEŻOWY, SPOŁECZNA FUNKCJA JĘZYKA, INKLUZYWNOŚĆ, PRZYNALEŻNOŚĆ DO GRUPY, WIELOKULTUROWOŚĆ**

Wprowadzenie

Tematem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na rolę slangu młodzieżowego w budowaniu relacji rówieśniczych, z czym wiąże się potrzeba uwzględniania tej problematyki w edukacji polonistycznej, kierowanej do osób uczących się języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego.

W myśl nowocześnie i odpowiedzialnie prowadzonej edukacji (na różnych poziomach kształcenia systemowego i pozasystemowego) zadaniem nauczyciela jest stworzenie uczącym się jak najlepszych warunków do indywidualnego rozwoju. Polega on między innymi na zdobywaniu umiejętności i wiedzy, nawiązywaniu relacji, rozwijaniu kompetencji kluczowych w celu przygotowania do pełnego uczestnictwa w różnych obszarach życia (społecznym, zawodowym itd.) i polepszenia zdolności radzenia sobie w rozmaitych sytuacjach. Podejście to określane jest mianem edukacji włączającej (inkluzyjnej) i bazuje na świadomości istnienia „zróżnicowanych potrzeb uczących się i gotowości podjęcia wyzwania, żeby im sprostać" (Nijakowska, 2022, s. 9). W praktyce realizowane bywa na wiele sposobów, zależnie od specyfiki środowiska osób uczących się i wymaga od nauczyciela dużego zaangażowania, empatii, elastyczności w organizowaniu pracy, umiejętności korzystania z kapitału, jakim jest różnorodność uczniów. Z pola widzenia nie powinny przy tym zniknąć potrzeby poszczególnych członków wspólnoty uczącej się. Jednym z obszarów wymagających wsparcia ze strony nauczyciela jest zadbanie o rozwój kompetencji językowych, warunkujących skuteczną komunikację wewnątrzgrupową. Nabiera to szczególnego znaczenia, gdy członkami grupy są osoby reprezentujące różne etnosy, kultury i języki pierwsze. Taka perspektywa pozwala szerzej widzieć ideę edukacji włączającej, dopełniając ją o aspekt związany ze wzmacnianiem kompetencji osób wchodzących do określonego środowiska po to, by mogły w nim nie tylko bezproblemowo funkcjonować, lecz także czerpać satysfakcję z nawiązanych relacji.

Choć w polskiej przestrzeni szkolnej i uniwersyteckiej od dawna są obecne dzieci i młodzież reprezentujące różne kultury[1], to jednak dopiero gwałtowny wzrost ich liczby (zauważalny zwłaszcza w drugiej dekadzie XXI wieku i związany z nasilonymi ruchami migracyjnymi[2]) sprawił, że zaczęto dostrzegać potrzebę pogłębionych badań w tym zakresie. Naukowcy podjęli refleksję m.in. nad językowym i pozajęzykowym funkcjonowaniem tej grupy uczestników procesu dydaktycznego oraz zauważyli potrzebę takiego zorganizowania kształcenia, które stworzy wszystkim uczącym się rozwój na miarę własnych potrzeb i możliwości. Ważną rolę w tych działaniach odgrywa też nauczenie nowych członków grupy rozumienia kultury i języka środowiska przyjmującego, a całej wspólnoty wzajemnego szacunku, którym powinny darzyć się obie strony, tj. przyjmujący i przyjmowani (zob. Szymańska i Pamuła-Behrens, 2018, s. 5). Taki klimat sprzyja

[1] Mamy tu na myśli nie tylko cudzoziemców, dzieci reemigrantów, ale też przedstawicieli tych grup, które w Polsce mają status mniejszości narodowych i etnicznych.

[2] Jak podają Marta Szymańska i Małgorzata Pamuła-Behrens, już przed 2018 r. nastąpił pięciokrotny wzrost liczby dzieci z doświadczeniem migracji w polskich szkołach (2018, s. 5).

kształtowaniu postawy otwartości, a zarazem budowaniu poczucia przynależności do grupy przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości kulturowo-etnicznej każdego z jej członków. Pozwala także na pełne uczestnictwo w nowej kulturze i nowych realiach życia codziennego. Ponadto wyzwala odwagę w realizowaniu indywidualnych dążeń i dodaje śmiałości w nawiązywaniu kontaktów.

Język jak spoiwo grupy

Jak wiadomo, barierą utrudniającą, a wręcz uniemożliwiającą wejście w nowe środowisko jest nieznajomość języka danej społeczności. Wynika to z faktu, że podstawową, definicyjną funkcją języka jest przecież komunikacja warunkująca wzajemne porozumiewanie się. W najbardziej rozpowszechnionym ujęciu są z nią sprzężone funkcje: informacyjna (poznawcza, przedstawieniowa), impresywna (konatywna), ekspresywna (emotywna), fatyczna, poetycka i metajęzykowa (zob. np. Grzegorczykowa, 2008, s. 49; Bobrowski, 1998, s. 50). Należy jednak zaznaczyć, że ów repertuar – nawiązujący do schematu komunikacyjnego Romana Jakobsona – nie jest jedyny i w opinii wielu językoznawców nie oddaje wszystkich możliwości języka. Na kwestię tę zwrócił uwagę m.in. Aleksander Kiklewicz w artykule *Dwanaście funkcji języka* (2008). Z punktu widzenia podjętego przez nas tematu istotna jest funkcja, którą przywołany badacz nazywa socjatywną. Polega ona na eksponowaniu poprzez język stosunku nadawcy do odbiorców, w czym mieści się także manifestowanie przynależności do grupy społecznej bądź odrębności względem niej. Gdy nadawca solidaryzuje się z odbiorcą (odbiorcami), świadomie lub nieświadomie dostosowuje się językowo do sposobu wypowiadania się interlokutorów, przechodząc na taki styl mówienia, który odpowiada więziom łączącym członków grupy. W ten sposób realizuje się inkluzywne, integracyjne, kolektywne działanie języka. Tradycyjnie taki jego wymiar określa się mianem funkcji socjalnej lub socjalizującej (zob. np. Dąbrowska, 2016, s. 78–79; Grzegorczykowa, 2008, s. 55; Ożóg, 2017, s. 172). Należy jednak nadmienić, że zdaniem Kiklewicza funkcję socjatywną trzeba rozumieć szerzej. Może ona bowiem polegać też na „manifestacji przynależności do innej grupy społecznej, na wyrażaniu kulturowego dystansu lub dominacji osoby mówiącej wobec adresata" (Kiklewicz, 2008, s. 18). Tę odmianę omawianej funkcji badacz nazywa dezintegracyjną (dyssocjatywną). W naszym przekonaniu funkcja dyssocjatywna realizuje się również wówczas, gdy ktoś nie zna języka, którym posługuje się jakaś grupa, i w związku z tym nie może być do niej włączony. Nieznajomość języka grupy znacząco zatem utrudnia, a bywa, że uniemożliwia nawiązanie więzi społecznej, skutkuje wykluczeniem. Rolę języka jako spoiwa łączącego członków danej społeczności trafnie ujmuje Kazimierz Ożóg:

> Język stanowi wielką wartość dla grupy. Człowiek jako istota społeczna działa przez całe życie w grupach. Tym, co łączy grupy najbardziej w ich działaniu, jest język. Każda grupa, powiązana więzami formalnymi i nieformalnymi, działa w języku i przez język osiąga wiele

> swoich celów. […] Kwestia komunikacji językowej jest w każdej grupie fundamentem udanego działania (2017, s. 167).

Warto podkreślić, że z określonym stylem wypowiadania się związane są też wspólna członkom grupy wizja świata i podobny sposób wartościowania doświadczanej przez nich rzeczywistości. Odnosi się to, rzecz jasna, również do młodzieży. Jak pisze Ożóg:

> Młody człowiek działa w wielu grupach i z wielu środowisk otrzymuje impulsy językowe, aby dostosować się do komunikacyjnych wymogów wspólnot. Bardzo istotna jest w każdej grupie więź ideowa i komunikacyjna. Te kategorie wymagają używania tego samego języka wartości. Ta więź ma kapitalne znaczenie dla rozwoju i funkcjonowania członków grupy. […] Grupy młodzieżowe działają nie tyle na bazie wspólnoty wieku, ile wspólnych wartości wyrażanych przez język – najistotniejsza jest wspólnota świata i języka (2017, s. 167–168).

Dlatego tak ważne jest, żeby uwzględniać w kształceniu polonistycznym treści dotyczące slangu młodzieżowego. Dzięki temu młodzi ludzie uczący się w polskich szkołach i uniwersytetach, a wywodzący się z innych kulturowo i językowo obszarów mieliby ułatwiony dostęp do środowisk rówieśniczych. Niestety, jak wykazała analiza zawartości podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i odziedziczonego, temat ten jest jedynie w niewielkim zakresie uwzględniany w tego typu publikacjach. Taki stan rzeczy utrzymuje się mimo potrzeb sygnalizowanych przez nauczycieli oraz uczących się (zob. Maciołek i Smereczniak, 2024). Deklarowaną przez tych ostatnich chęć poznania choćby podstaw slangu, którym posługuje się młodzież w Polsce, potwierdzają również wyniki sondy przeprowadzonej przez nas w roku akademickim 2023/2024 wśród uczestników kursu przygotowującego do studiów w Polsce oraz kursów języka polskiego przeznaczonego dla zagranicznych studentów Uniwersytetu Śląskiego. Z wypowiedzi respondentów wynika, że slang nierzadko stanowi dla nich barierę językową[3]. Poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Czy zdarza się, że nieznajomość słów młodzieżowych utrudnia Pani/Panu kontakt z rówieśnikami? Jeśli tak, proszę podać przykład takiej sytuacji" stwierdzili m.in.:

- [Resp. 1] W ogóle nie rozumiem, o czym rozmawia młodzież. W tym sensie, że [młodzi Polacy – dop. aut.] używają dużo słów, których nie rozumiem. Kiedy słyszę, jak oni rozmawiają między sobą, to więcej słyszę złych [wulgarnych? – dop. aut.] słów niż młodzieżowych.
- [Resp. 2] Czasami się zdarza. Na przykład, kiedy rozmawiałem z jedną dziewczyną, ona powiedziała, że jestem *megaspoko*. Na początku nie zrozumiałem, o co jej chodzi.

[3] Należy zaznaczyć, że sondę przeprowadzono na obszarze szczególnym pod względem językowym – na Górnym Śląsku używany jest bowiem także etnolekt śląski. Nierzadko zdarza się, że mieszkająca tu młodzież włącza jego elementy do swoich wypowiedzi, co czyni jej język specyficznym, a jednocześnie stanowi dodatkową przeszkodę komunikacyjną dla badanej grupy cudzoziemców. Za zwrócenie uwagi na tę kwestię dziękujemy jednemu z recenzentów.

- [Resp. 3] Tak, często się zdarza. Nie pamiętam konkretnej sytuacji, ale często moi rówieśnicy mieszają slang, język polski i śląski i wtedy nie rozumiem, co mówią.
- [Resp. 4] Zdarza się, że nieznajomość słów młodzieżowych utrudnia mi kontakt z kolegami z Polski.
- [Resp. 5] Nieznajomość słów młodzieżowych nie utrudnia mi kontaktu z rówieśnikami, ponieważ nieczęsto z nimi rozmawiam, ale myślę, że gdybym rozmawiała, to utrudniałoby mi, ponieważ w internecie często słyszę takie słowa, których używa młodzież i których ja nie znam.
- [Resp. 6] Kłopoty mam zazwyczaj ze zrozumieniem angielskich słów, do których dodaje się polskie końcówki. W takiej sytuacji pytam kolegów, co to znaczy.

Slang młodzieżowy na lekcji języka polskiego

Mimo że z przytoczonych wypowiedzi pośrednio wynika potrzeba uwzględniania tematyki dotyczącej slangu młodzieżowego na zajęciach języka polskiego, podejmowanie tego zagadnienia na lekcji spotyka się z niejednolitym stosunkiem ze strony nauczycieli. Dostrzegła to także Anna Rabczuk, która po przeprowadzeniu rozmów z lektorami stwierdziła:

> Niektórzy bardzo chętnie podejmują tę tematykę podczas swoich zajęć, nawet już na bardzo niskich poziomach zaawansowania językowego studentów. I tak np. obok frazy „Co słychać?" uczą studentów bardziej potocznej formy „Co tam?", przy pożegnalnym „cześć" dodają np. leksem „narka". Inni nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na odmianie ogólnej polszczyzny, a jeszcze inni, na życzenie studentów, prowadzą oddzielne zajęcia na temat slangu czy wręcz poświęcają temu zagadnieniu kilka lekcji układających się w cykl (2017, s. 110).

Dystans niektórych lektorów wobec tego tematu ma rozmaite, sprzężone z sobą przyczyny. Jedną z nich jest przeświadczenie o braku własnej kompetencji, co wynika z wieku nauczyciela i jego oddalenia od środowisk młodzieżowych. To z kolei powoduje utrudniony dostęp do autentycznego materiału językowego. Opór lektorów nieraz bierze się także z ogólnej postawy wobec nauczanego języka i przekonania o nikłej wartości (przydatności) slangu, który może być postrzegany jako ubogi i wręcz prymitywny[4]. Trudność w realizacji tego zagadnienia na zajęciach ma ponadto swoje źródło w pewnych właściwościach slangu młodzieżowego. Bez wątpienia najistotniejszą z nich jest przypisywana językowi uczniów i studentów niezrozumiałość, hermetyczność. Slang młodzieżowy odbierany jest przez dorosłych (zatem także przez nauczycieli) jako niejasny, nasycony nieznanym słownictwem. Dzieje się tak m.in. za sprawą wspomnianej już fluktuacji, odbywającej się w sposób naturalny w grupie młodzieżowej. Wraz z wiekiem,

[4] Wpływ na taką ocenę języka młodzieżowego ma jego brutalizacja, przejawiająca się m.in. obecnością dużej liczby wulgaryzmów. Szerzej na ten temat: Dąbrowska, 2022, s. 190; Maciołek i Smereczniak, 2024, s. 83–84.

wchodząc w dorosłość i koncentrując się np. na aktywności zawodowej, członkowie tej grupy stopniowo tracą z nią kontakt i zmieniają sposób mówienia na taki, który jest adekwatny do okoliczności i odgrywanych ról społecznych. Wychodzenie z grupy jest też powodowane przewartościowaniem dotychczasowego sposobu widzenia świata. Kazimierz Ożóg ujmuje to następująco:

> Rozpad grupy zaczyna się od rozpadu jej języka kooperacji – biblijna metafora wieży Babel jest ciągle aktualna. Wspólnota się rozpada, następuje jej całkowita dezintegracja, jeśli jej członkowie nie mają wspólnego języka i nie podzielają tych samych wartości (Ożóg, 2017, s. 167–168).

Wyjście z grupy pociąga za sobą utratę dostępu do aktualnej wersji slangu młodzieżowego. A przecież ta odmiana językowa ulega nieustannym zmianom, które współcześnie dokonują się z dużo większą dynamiką niż niegdyś (por. Maciołek i Smereczniak, 2024, s. 83; Baniecka, 2008, s. 157). W języku ludzi młodych nieustannie pojawiają się nowe słowa, które szybko się upowszechniają, ale też równie szybko znikają, ustępując miejsca kolejnym[5]. Tak stało się choćby w przypadku modnych jeszcze jakiś czas temu wyrazów *masakra* i *zajefajny*. Tempo przeobrażeń leksyki i frazeologii młodzieżowej jest tak dynamiczne, że niektórzy badacze piszą wręcz o efemeryczności jako znamiennej cesze omawianego socjolektu (np. Dąbrowska, 2022, s. 189; zob. też Baniecka, 2008, s. 162). Z tego też powodu wydawane jeszcze do niedawna tradycyjne, papierowe słowniki gwary młodzieżowej, uczniowskiej i studenckiej (np. Chaciński, 2003, 2005, 2007; Kaczmarek i in., 1994; Kresa, 2016; Widawski, 2010; Zgółkowa, 2004) nie wytrzymały próby czasu i z dzisiejszej perspektywy rejestrują materiał w mniejszym lub większym stopniu już przestarzały. W tej sytuacji rację bytu mają jedynie opracowania internetowe, które można na bieżąco aktualizować (zob. np. Miejski.pl; Vasisdas.pl). Nieustanna zmienność slangu młodzieżowego ma zróżnicowane podłoże. Może być powodowana czynnikami zewnątrzjęzykowymi, jak choćby przeobrażeniami rzeczywistości szkolnej. Przykładowo, sześciostopniowa skala ocen funkcjonująca od 1991 roku zamiast obowiązującej wcześniej czterostopniowej i różnicowanie ocen w górę co pół stopnia, tzn. stawianie ocen z plusem, sprawiło, że z języka młodzieży zniknęły niektóre nazwy ocen, jak np. *trzy na szynach*, *trzy z dwoma*, *trzy na biegunach* ‘trzy z dwoma minusami’. Z kolei z uwagi na stosowane obecnie rozwiązania techniczne, polegające na prowadzeniu dzienników elektronicznych, określenia typu *trój(k)a z plusem* czy *plus trój(k)a* zostały zastąpione sformułowaniami *trzy i pół*[6]. Wprowadzanie w szkołach ocen opisowych,

[5] Znane są też przypadki swoistego powrotu słów, nadawania im drugiego (kolejnego) życia. Tak stało się m.in. w przypadku wyrazów *sztos*, *dzban*, *zacny*, *godny*, które już dawno temu funkcjonowały w różnych rejestrach polszczyzny, ale współcześnie ożyły w nowych znaczeniach w języku młodzieży, stając się na moment popularne do tego stopnia, że niektóre z nich uzyskały status Młodzieżowych Słów Roku.

[6] Być może częste używanie konstrukcji liczebnikowych w rodzaju *trzy i pół*, *cztery i pół* itp. sprawi, że z języka młodzieży wyjdą potoczne rzeczownikowe nazwy stopni *trój(k)a*, *czwór(k)a*.

a także wyrażanych w procentach lub punktach może nawet sprawić, że w przyszłości tradycyjne, znane starszym pokoleniom, nazwy ocen odejdą w językową przeszłość. W ich miejsce już teraz wchodzą nowe, dziwnie brzmiące dla dorosłych określenia typu *osiem na piętnaście*[7].

Niestabilność slangu młodzieżowego ma również przyczyny wewnątrzjęzykowe. Przykładowo, konieczność odświeżania słownictwa, która wynika z osłabiania się ekspresywności jednostek językowych, skutkuje ciągłym wprowadzaniem nowych określeń wyrażających pozytywny stosunek mówiących do różnych sytuacji i elementów otaczającej rzeczywistości; obok wciąż używanych słów *fajny* i *fajnie* stale pojawiają się, a potem często zanikają kolejne ich synonimy, np. *super*, *ekstra*, *mega*, *pro*, *spoko*, *wporzo*, *zaje*, *cool*, *trendy*, *seksi*, *słit*, *dżezi*, *edżi*, *dżusi*, *lajtowy* (*lajtowo*), *odlotowy* (*odlotowo*), *odjazdowy* (*odjazdowo*), *czadowy* (*czadowo*), *czaderski* (*czadersko*), *bajerancki* (*bajerancko*), *wypasiony*, *wyczesany*, *epicki* (*epicko*), *godny* (*godnie*), *zacny* (*zacnie*), *zajebisty* (*zajebiście*), *zajefajny* (*zajefajnie*) (zob. Ochmann, 2014). Zmiany w tym polu leksykalnym są zarazem językowym przejawem naturalnego u młodych – spontanicznego, intensywnego, emocjonalnego – sposobu doświadczania (przeżywania) rzeczywistości. W tym miejscu warto nadmienić, że ekspresywność jest jedną z istotniejszych cech omawianej odmiany języka.

Hermetyczność slangu młodzieżowego wiąże się ponadto z dużą ilością występujących w nim skrótów. Tendencja do ekonomiczności środków językowych i oszczędzania wysiłku, jakkolwiek obecna w języku od zawsze, nasiliła się w slangu młodzieżowym w wyniku upowszechnienia się komunikacji za pośrednictwem mediów elektronicznych. Szybka wymiana odpowiedzi, oczekiwanie natychmiastowej reakcji rozmówcy zaowocowały takim właśnie sposobem formułowania myśli. Skracaniu (nierzadko do granic zrozumiałości) podlegają nie tylko wyrazy i frazy polskie (np. *ja pas* ← *ja mówię pas*, *pozdro* ← *pozdrawiam*, *nara* ← *na razie*, *siema* ← *Jak się masz?*, *naczepa* ← *no to na razie, cześć, pa*, *SWP* ← *starzy w pokoju*), ale też angielskie (*g* ← *good* ‘dobrze’, *pow* ← *point of view* ‘wyobraź sobie taką sytuację; to ty w tej sytuacji’, *4U* ← *for you* ‘dla ciebie’). Niektóre ze skrótów są wieloznaczne (np. *bro* to zarówno ‘brat’, jak i ‘browar, piwo’), co jeszcze bardziej zakłóca odbiór wypowiedzi formułowanych przez ludzi młodych. Nadmierna skrótowość stanowi dużą przeszkodę komunikacyjną dla osób, dla których polszczyzna nie jest językiem pierwszym. Z ich perspektywy dodatkowe kłopoty, utrudniające rozumienie wypowiedzi rówieśników z Polski, sprawiają również obecne w młodomowie anglicyzmy. Ze względu na specyfikę działających w polszczyźnie procesów adaptacyjnych, ściślej: zaawansowaną asymilację fonetyczną, ortograficzną, fleksyjną i słowotwórczą, słowa przejęte z angielskiego są dla nich nieczytelne, gdyż uzyskują postać (brzmieniową, graficzną, morfologiczną) znacznie odbiegającą od wyjściowej

[7] Zmiany w systemie oceniania prowadzą też do zmiany znaczeń niektórych nazw: *dwój(k)a* to po reformie przeprowadzonej w 1991 roku już nie ocena niedostateczna, równoznaczna z *lufą* czy *pałą*, ale stopień pozytywny, który dawniej nazywany był oceną *mierną*, a od roku szkolnego 1999/2000 został przemianowany na ocenę *dopuszczającą*.

(por. *debeściara* ← ang. *the best*, *dęsić* ← ang. *dance*, *krejzolka* ← ang. *crazy*, *przehajpowany* ← ang. *hype*, *skile* ← *skills*). Dekodowanie znaczeń anglicyzmów funkcjonujących w polskim slangu młodzieżowym jest też niełatwe dlatego, że nie wszyscy uczący się języka polskiego znają angielski w stopniu, który by im to umożliwił.

Podsumowanie

Język odgrywa kluczową rolę nie tylko w budowaniu wspólnoty kulturowo-etnicznej, lecz także pozwala na włączenie jednostki do mniejszych wspólnot komunikatywnych. Jedną z nich jest młodzież. Znajomość slangu młodzieżowego ułatwia wejście w krąg rówieśniczy, co ma szczególne znaczenie dla osób, które uczą się bądź studiują w Polsce, a nie posługują się językiem polskim jako pierwszym.

Hermetyczność socjolektu młodzieżowego, rozumiana jako ograniczenie jego użycia do konkretnej grupy wiekowej oraz nieformalnych kontaktów komunikacyjnych, bywa barierą trudną do pokonania. Młodomowa jest nie tylko – jak twierdzą niektórzy badacze (Ożóg, 2017) – kodem ograniczonym, lecz także – by tak rzec – kodem z ograniczonym dostępem. Mimo to warto podjąć wysiłek dotarcia do języka młodzieży i „oswojenia się" z nim. Nie do przecenienia jest tu rola nauczyciela, który winien dbać o regularne aktualizowanie własnej wiedzy językowej z uwagi na sygnalizowaną wcześniej nieustanną i dynamiczną zmienność slangu. Powinien on być wyczulony na autentyczne i spontaniczne wypowiedzi młodych ludzi, pojawiające się zarówno w przestrzeni publicznej (np. w środkach komunikacji miejskiej czy w kawiarniach), jak i wirtualnej (vlogi, komentarze do filmów na YouTubie). Chodzi więc o przyjęcie postawy czujnego obserwatora zmian językowych, który pozyskaną wiedzę spożytkuje, przygotowując zajęcia na temat slangu – angażujące uczniów i ułatwiające im pozalekcyjne funkcjonowanie. Ponadto nauczyciel musi umiejętnie zachęcać młodych ludzi do wchodzenia w interakcje z rówieśnikami, kształtując u nich postawę otwartości. Połączenie opisanych tu działań zapewni wszystkim uczącym się optymalne warunki do rozwoju.

Bibliografia

Baniecka, E. (2008). Gwara młodzieżowa jako odmiana współczesnej polszczyzny – próba charakterystyki. *Studia Gdańskie*, *5*, 157–169.

Bobrowski, I. (1998). *Zaproszenie do językoznawstwa*. Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.

Chaciński, B. (2003). *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*. Znak.

Chaciński, B. (2005). *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*. Znak.

Chaciński, B. (2007). *Totalny słownik najmłodszej polszczyzny*. Znak.

Dąbrowska, A. (2016). Slang na salonach. O ekspansji języka młodzieży na przykładzie komunikatów reklamowych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *61*(2/240), 77–98.

Dąbrowska, A. (2022). Slang młodzieżowy jako przedmiot badań – problemy z pisaniem o języku nastolatków. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, *16*, 183–198. https://doi.org/10.19251/sej/2022.16(14)

Grzegorczykowa, R. (2008). *Wstęp do językoznawstwa*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kaczmarek, L., Skubalanka, T. i Grabias, S. (1994). *Słownik gwary studenckiej*. Wydawnictwo UMCS.

Kiklewicz, A. (2008). Dwanaście funkcji języka. *LingVaria*, *2*(6), 9–27.

Kresa, M. (2016). *Słowniczek współczesnej gwary uczniowskiej*. Bel Studio.

Maciołek, M. i Smereczniak, M. (2024). Język młodzieżowy – perspektywa glottodydaktyczna. *Poradnik Językowy*, *3*(812), 74–86. https://doi.org/10.33896/PorJ.2024.3.5

Miejski.pl. Słownik slangu. Miejski.pl. https://www.miejski.pl/

Nijakowska, J. (2022). Inkluzja: obecność, uczestnictwo, dostępność. *Języki Obce w Szkole*, *4*, 9–15. https://doi.org/10.47050/jows.2022.4.9-15

Ochmann, D. (2014). Czy „fajny" jest fajny? Współczesne leksemy młodzieżowe o znaczeniu 'taki, który mi się (bardzo) podoba'. *LingVaria*, *9*(18), 91–102. https://doi.org/10.12797/LV.09.2014.18.07

Ożóg, K. (2017). Uwagi o języku współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym. *Słowo. Studia językoznawcze*, *8*, 163–181. https://doi.org/10.15584/slowo.2017.8.11

Rabczuk, A. (2017). Sztuka nawijki, czyli jak uczyć cudzoziemców polskiego slangu młodzieżowego. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, *24*, 109–126. https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.08

Szymańska, M. i Pamuła-Behrens, M. (2018). Metoda JES – PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji. *Języki Obce w Szkole*, *2*, 5–10.

Vasisdas.pl. Vasisdas.pl Slang. Neologizmy. Mowa potoczna. http://www.vasisdas.pl/

Widawski, M. (2020). *Slang UG. Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Zgółkowa, H. (red.). (2004). *Nowy słownik gwary uczniowskiej*. Europa.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

ARTYKUŁY VARIA

ARTICLES VARIA

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Anna Walczak

https://orcid.org/0000-0002-1439-4771
Uniwersytet Łódzki, Polska
University of Lodz, Poland
anna.walczak@now.uni.lodz.pl
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.11
Data zgłoszenia: 11.03.2025
Data akceptacji: 05.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Podmiot androgyniczny i jego wydarzanie (się)
The Androgynous Subject and its (Be)Coming

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this paper is to provide a synthetic description of the androgynous subject in the process of becoming self, at the same time being it as a source.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The main problem discussed here is expressed in the question: How may one adopt a "different approach" to the reflection upon the category of subject being the androgynous subject, so as to be able to reveal the aspects that constitute its source and are the source of its becoming? There was applied the principle of research framing of the main steps of the *metha hodos* of the meanings of the androgynous subject and its (be)coming.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: "I am" is the core of the presence of the self in the space-time in the convolutions of I am female and I am male while being a woman or a man. These splices "define" the androgynous subject that has a voice in the becoming. The becoming reveals the twofold situationality of being an androgynous subject.

RESEARCH RESULTS: The article presents a framework for the conceptualisation of the androgynous subject "over," but not "beyond" the cultural approach to androgyny as the combining of complementing male and female properties. The authors point to the category of the (be)coming of such subject and the citationality source 'inscribed' sensation of masculinity and femininity in their multiplicity and diversity.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: In considering the androgynous subject and its (be)coming, one should take into consideration the postulate of French post-phenomenology, which calls for switching from thinking about experiencing something (femininity and masculinity) to thinking about how something is experienced (femininity and masculinity in their multiplicity and diversity), which allows this subject to be exposed in the uneasy process of becoming.

→ **KEYWORDS:** **ANDROGYNOUS/ANDROGYNY, ANDROGYNOUS SUBJECT, SOURCE, (BE)COMING, PATHICITY (EXPERIENTIALISM)**

Sugerowane cytowanie: Walczak, A. (2025). Podmiot androgyniczny i jego wydarzanie (się). *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 101–110. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.11

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest syntetyczny opis podmiotu androgynicznego w procesie stawania się nim, zarazem będąc nim źródłowo.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Główną problematykę artykułu wyraża pytanie: Jak „jeszcze inaczej" przemyśleć kategorię podmiotu adrogynicznego, by móc odsłonić to, co źródłowe w nim i dla jego stawania się? Zastosowano zasadę kadrowania badawczego najważniejszych kroków *metha hodos* znaczeń podmiotu androgynicznego i jego wydarzania (się).

PROCES WYWODU: „Jestem" to rdzeń obecności siebie w czasoprzestrzeni w splotach jestem kobieca/kobiecy i jestem męska/męski, będąc kobietą lub mężczyzną. Sploty te „określają" podmiot adrogyniczny, gdy dochodzą do głosu w wydarzaniu. Wydarzanie odsłania dwojakiego rodzaju sytuacyjność bycia podmiotem androgynicznym.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: W artykule zostały zaprezentowane ramy konceptualizacji podmiotu androgynicznego „ponad", choć nie „poza", kulturowym ujęciem adrogyniczności jako łączenia i uzupełniania się cech męskich i kobiecych. Wskazano na kategorię wydarzania (się) tego podmiotu i źródłowo „wpisaną" weń doznaniowość męskości i kobiecości w ich wielości i różnorodności.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: W rozważaniach o podmiocie androgynicznym i jego wydarzaniu (się) należy gruntowniej uwzględnić postulat postfenomenologii francuskiej, mówiący o przestawieniu zwrotnicy z myślenia o doznawaniu czegoś (kobiecości i męskości) na myślenie, jak coś jest doznawane (kobiecość i męskość w ich wielości i różnorodności), które pozwala odsłonić ów podmiot w niełatwym procesie stawania się nim.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ANDROGYN/ANDROGYNIA, PODMIOT ANDROGYNICZNY, ŹRÓDŁO, WYDARZANIE (SIĘ), PATYCZNOŚĆ (DOZNANIOWOŚĆ)**

Wprowadzenie – po co pytać o człowieka jako podmiot androgyniczny?

Pytanie o człowieka jako podmiot jest pytaniem filozoficznym w tym znaczeniu, że implikuje wielość, różnorodność i zmienność, a zatem i niewyczerpywalność odpowiedzi na nie. Jeśli spojrzymy na tę kwestię z perspektywy hermeneutycznej, to warto zauważyć, że każdorazowo podejmowana próba odpowiedzi przeradza się w wypowiedź o człowieku-podmiocie jako o takim, a nie innym bycie. Po co pytać o człowieka jako podmiot? To pytanie nie jest tożsame z pytaniem: „dlaczego o niego pytać?". A skoro nie jest tożsame, to zakładam, że w ten sposób pyta się o sens bycia człowieka jako podmiotu. To pytanie – postawione w tu teraz – jest przejawem wiary w sens tego, o co się pyta, i „wciąga" pytającego do gry w ujawnianie i skrywanie sensu, zarazem go wytwarzając. To droga ku interpretacji – (z)rozumienia bycia podmiotu androgynicznego. W artykule zostały przedstawione ramy konceptualizacji tegoż podmiotu.

Prezentowana Czytelnikowi wypowiedź o wydarzaniu (się) podmiotu androgynicznego (druga część artykułu), będąca poza granicami „od do" bycia kobiecą/kobiecym/męską/męskim itd. (pierwsza część artykułu), a tym bardziej od „bardziej i mniej" bycia kobietą i mężczyzną, „zawiera w sobie" pytanie: „Jak jeszcze inaczej przemyśleć podmiot, by móc odsłonić to, co źródłowe w nim i dla jego stawania się?". By móc pójść dalej, trzeba wprzód odsłonić to, o co w istocie pytam, czyli źródło bycia podmiotem adrogynicznym. Założyłam, że kobiecość i męskość w ich wielości i różnorodności są dane podmiotowi, a ich odczuwanie/doznawanie „dochodzi do głosu" w wydarzaniu. Patyczność doświadczania (odczuwanie/doznawanie) żywego ciała *vel* cielesności w pryzmacie kobiecości i męskości jest źródłem wydarzania się *vel* stawania się podmiotem androgynicznym. Źródło zaś – idąc za Martinem Heideggerem – nie jest ontyczno-przyczynowe, ale jest potencjałem i tym, co zarazem ożywia (Heidegger, 2020).

Podmiot adrogyniczny – od rozpoznania do otwarcia drzwi ku (z)rozumieniu

Dla wielu ludzi to, że są męskim mężczyzną albo kobiecą kobietą jest istotne dla poczucia tego, kim są w swej jedyności, różniąc się od innych właśnie ze względu na płeć biologiczną i kulturową, które reprezentują. Na jednej ze scen w teatrze życia, obok aktorów binarnych, jak zazwyczaj sami siebie chcą/potrzebują określić, obecni są jeszcze inni sceniczni aktorzy (na gruncie polskim piszą o nich np. Kluczyńska i in., 2016; Kłonkowska, 2012; Kłonkowska, 2017; Rudaś-Grodzka i in., 2014; Ziemińska, 2018). W niniejszym artykule bohaterem stał się podmiot androgyniczny.

Etymologia słowa androgyn/androgynia odsyła do greckich słów: *anér*, *andros* – mężczyzna i *gyné*, *gynaicos* – kobieta. Czy zatem słowo to oznaczałoby połączenie w człowieku dwóch płci biologicznych i kulturowych? Pomijając w tym miejscu – choć zapewne niesłusznie – wybrzmienie znaczeń adrogyna/androgynii w mitach kultury starożytnej Grecji (Mrówka, 2005) i innych, poniżej przedstawię krótkie dywagacje na temat połączenia w człowieku jako podmiocie, który pierwotnie doznaje/odczuwa siebie czy też coś/kogoś w sobie (o czym nieco dalej) w pryzmacie kobiecości i męskości, będąc kobietą i/lub mężczyzną. Rozpocznę je od pytania rodzącego się podczas lektury tekstów, w których podejmowany jest temat lub wątek androgyniczności[1]. Czy podmiot adrogyniczny charakteryzuje komplementarne istnienie w nim uzupełniających się dwóch pól – zazwyczaj przedstawianych jako przeciwstawne sobie – elementów, pierwiastków, cech kobiecych i męskich? Proponuję trzy odpowiedzi, w których wybrzmienie wpisuję także pytania.

[1] Nie przytaczam ich ani w tym miejscu, ani w bibliografii, ponieważ nie jest moim celem poddawanie ich krytycznej analizie. Problematyka artykułu, ze względu na wymogi formalne, jest zaprezentowana bardzo syntetycznie.

Odpowiedź pierwsza. Dla mnie terminy: „element", „pierwiastek", „cecha" męskości kobiety (męskości w kobiecie), kobiecości mężczyzny (w mężczyźnie), wskazują na ich fragmentaryzację.

Sandra Lipsitz Bem, uznana za psycholożkę pionierkę w badaniach nad androgynią w obszarze kulturowej tożsamości płciowej, uważała jednostkę androgyniczną za kogoś, w kim zostały połączone cechy zachowań i osobowości tradycyjnie przypisane do bycia kobietą i bycia mężczyzną w kulturze zachodniej (Bem, 2000). Na przykład w jednostce androgynicznej łączy się stanowczość (cecha męska przypisana mężczyźnie) z uległością (cecha kobieca przypisana kobiecie). Oczywiste jest dla mnie, że „kulturowy inwentarz" „elementów", „cech", „pierwiastków" kobiecości w mężczyźnie i męskości w kobiecie jest dynamiczny i zmienny, na co wskazywała już klasyczna antropologia kulturowa (Herskovits za: Burszta, 1998, s. 41–42), której wykładnię przyjmuję w tym miejscu z racji tego, że odzwierciedla się w codziennym życiu[2]. Jeśli nawet dokonuje się nowelizacji „kulturowego inwentarza", to przecież i tak jest to taki zbiór „elementów", „cech", „pierwiastków" kobiecości mężczyzny (w mężczyźnie) i męskości kobiety (w kobiecie), który został ustalony i „nałożony" na kobiecość kobiety (w kobiecie) i męskość mężczyzny (w mężczyźnie).

Terminy: „element", „pierwiastek", „cecha" kobiecości mężczyzny (w mężczyźnie) i męskości kobiety (w kobiecie) mogą wskazywać także na to, że są one wybranymi „elementami", „pierwiastkami", „cechami" w grze, która toczy się na deskach teatru życia i w zależności od tego, w co i o co się gra, sytuują się na innej pozycji i z tej pozycji „wchodzą do gry". To znaczy, że nie jestem po prostu (także) kobiecy lub męska, lecz (tylko) w określonych sytuacjach jestem, a nawet powinienem/powinnam być kobiecy lub męska. A raczej przejawiać element, pierwiastek, cechę kobiecości/męskości.

„Kulturowy inwentarz" elementów, pierwiastków, cech kobiecych mężczyzny (w mężczyźnie) i męskich kobiety (w kobiecie) ma także charakter utylitarny w tym znaczeniu, że może mieć praktyczne zastosowanie, np. w realizacji różnych ról i funkcji zawodowych. Osoby androgyniczne, czyli przejawiające cechy kobiece i męskie z „kulturowego inwentarza", są pożądane w niektórych profesjach, choćby ze względu na to, że lepiej radzą sobie z sytuacjami stresogennymi (np. Lipińska-Grobelny, 2008) oraz lepiej zarządzają zespołem męsko-damskim.

Skoro elementy, pierwiastki, cechy kobiecości i męskości są reprezentacjami z kulturowego nadania i wybrzmiewają w kontekście danej kultury i w danym czasie, to za pomocą jakiego „instrumentarium" dochodzi do identyfikacji z nimi, a nie innymi, np. spoza listy przypisanych kobiecości (kobiecie) i męskości (mężczyźnie)? Jaki jest status trwałości tego, co kobiece i męskie, skoro interpretacje ich elementów, pierwiastków, cech – idąc ścieżką antropologiczno-kulturową, ale i hermeneutyczną – mają charakter dziejowy (historyczny), czyli są także zastępowane innymi, kolejnymi interpretacjami?

[2] Osobnych analiz wymagałaby problematyka architypizacji kobiecości i męskości w kulturze (zachodniej, jak i innych kulturach). Próbkę ukazania jednego z aspektu męskości – *puer aeternus* i kobiecości – *puella aeterna* pokazuję w jednym ze swoich wcześniejszych tekstów (Walczak, 2012).

Co (nie)jest/ma/powinno być kobiece i co (nie)jest/ma być/powinno być męskie i wedle jakich i/lub czyich kryteriów?

Druga odpowiedź. Terminy: element, pierwiastek, cecha kobiecości mężczyzny (w mężczyźnie), męskości kobiety (w kobiecie), wskazują (jednak), że kogoś/czegoś w kimś brakuje. A kiedy – choćby pod postacią elementu, pierwiastka, cechy – jest obecna kobiecość mężczyzny (w mężczyźnie) i męskość kobiety (w kobiecie) „jakoś" uzupełnia się ów brak. Czyżby chodziło o dopełnienie istotowe, by móc być jako jedność/całość? Idylliczna wersja androgyna/androgynii to właśnie pojednanie/komplementarność/zespolenie kobiecości i męskości człowieka (w człowieku) – jednym słowem: bycie podmiotem adrogynicznym to pełnia bycia człowiekiem. Czy takie *status quo* bycia podmiotem androgynicznym jest do utrzymania (zwłaszcza) przez niego samego?

Trzecia odpowiedź. Męskość i kobiecość „mają niejedno imię", a tym samym ich znaczenia wykraczają poza wspomniany „inwentarz kulturowy" elementów, pierwiastków, cech kobiecości mężczyzny (w mężczyźnie), męskości kobiety (w kobiecie), choć jest on dynamiczny i zmienny. Rzecz w tym, że we współczesnych dyskursach humanistyczno-społecznych dochodzi do głosu liczba mnoga kobiecości i męskości „wygenerowanych" z perspektywy ich codzienności (teraz) w ich teatrze życia (tu), ale i postulowanych ku „lepszym" męskościom i „lepszym" kobiecościom. Oczywiście brzmi to enigmatycznie, ale w tym miejscu nie jest moim celem odsłanianie „pracy" różnych rodzajów męskości czy kobiecości w podmiocie andgrogynicznym, choć dla przykładu przywołam takie rodzaje męskości, jak hegemoniczna, hybrydowa, inkluzywna, opiekuńcza, kobieca, „otwarta" i „zamknięta", toksyczna itd. (Kluczyńska i Kłonkowska, 2024; w kwestii kobiecości w liczbie mnogiej w kontekście posthumanizmu patrz np. Braidotti, 2014).

Odwołując się w tym miejscu do konceptu dialogicznego ja (czy podmiotu?) Huberta Hermansa (2001), pozwalającego odsłonić jego wielorakość męskości i kobiecości podmiotu/w podmiocie, tworzące go i przez niego wytworzone/wytwarzane, jak np. kobiecość/męskość ojca, opiekuna, przyjaciela i męskość–kobiecość matki, opiekunki, przyjaciółki, mogą „wchodzić" ze sobą w dialog (który nie oznacza porozumienia) z różnych pozycji, np. tych centralnych i tych peryferyjnych. Dialog jest prowadzony przez różne ja męskie i kobiece, ale także między ich „zmyśleniami", które w tym miejscu – umownie – nazwę wyobrażeniowymi. Na pozycyjność kobiecości i męskości można także spojrzeć przez pryzmat ich ruchu między bliskością siebie i oddale(a)niem od siebie, podobnie w kontekście bliskości i oddale(a)nia między kobiecościami i męskościami, które są obecne w dialogicznie ujętym podmiocie. A może bycie podmiotu androgynicznego i jego narracja o sobie są dzielone między różne jego męskości i kobiecości, choćby dlatego że różne kobiety i różni mężczyźni w nim wzywają siebie nawzajem, apelują, szepcą… Dialog między nimi nie zawsze prowadzi do po-rozumienia, choćby dlatego że dialogiczność sama w sobie „zawiera" różnicę i bliskość czy raczej – na użytek niniejszego tekstu – różnienie się stron i bycie (bywanie) w bliskości.

(Od) kiedy człowiek jako podmiot androgyniczny staje się nim? „Co" jest źródłem (dla) stawania się podmiotem androgynicznym ponad (które nie oznaczałoby poza) „kulturowym inwentarzem" elementów, pierwiastków, cech kobiecych w mężczyźnie i męskich w kobiecie?

Wydarzanie (się) podmiotu androgynicznego i jego źródło

Swoją odpowiedź na powyższe pytanie rozpocznę od wyimków z ujęcia wydarzania (*Ereignis*) Martina Heideggera (1996, 1999; Walczak, 2019a), czyniąc je zaczynem i budulcem wypowiedzi o podmiocie androgynicznym, który nie jest nim z nadania mu takiego określenia w pryzmacie elementów, pierwiastków, cech kobiecych mężczyzny (w mężczyźnie) i męskich kobiety (w kobiecie). Dla Heideggera w wydarzeniach, które lokują się w nurtach życia, coś się wydarza, co jednocześnie jest niewypowiadalne i nieprzedstawialne. Wydarzanie nie „jest", ale „daje" – wydarza czas i bycie. W wydarzaniu coś jest posyłane w darze, „przy czym samo to, co posyłające, powstrzymuje się i w tym powstrzymywaniu wymyka się odkryciu [*Entbergung*]" (Heidegger, 1999 s. 32). Co jest posyłane w darze? Jak powie Heidegger, wydarzanie obdarowuje człowieka jego własną istotą, co można rozumieć tak, że w wydarzaniu człowiek „darowuje siebie" swojemu byciu. Ale nie jest to oczywiste i tym samym proste obdarowywanie. Dla Heideggera w wydarzaniu ma miejsce wywłaszczanie (*Enteignis*) – oddalenie zapoznanego bycia (bycia siebie) i zwolnienie miejsca temu, co dopiero przed nim. A dzieje się to poprzez „przebudzenie w wydarzanie", a tego przebudzenia, jak i wydarzania, „nie sposób dowieść, trzeba go doświadczyć" – wydarzanie samo się nie pojawia, ale warunkuje pojawianie się w pryzmacie patyczności (Heidegger, 1999, s. 72, 73).

Wychodząc od Heideggerowskiego wydarzania, skierowałam się ku postfenomenologom francuskim[3] (Murawska, 2023; Walczak, 2019b; Walczak 2023), nawiązującym (także krytycznie) do Heideggerowskich myśli, którzy rozumienie podmiotu ufundowali na rozpoznaniu przede wszystkim tego, „przez co" on „jest" i „jak" jest przez donację – danie bycia (ontofania), będąc samym byciem skierowanym ku wystawianiu tegoż bycia na jego wydarzanie się.

Podmiot jest żywym ciałem *vel* cielesnością, które/która czuje samo/samą siebie i które/którą się odczuwa/doznaje, a samo odczuwanie/doznawanie nie daje się zredukować do przeżywania zmysłowego (sensualnego). Przeżywanie własnego ciała żywego/własnej cielesności jest prerefleksyjne czy też protorefleksyjne oraz prekonceptualne. Odczuwanie/doznawanie (*pathos*) żywego ciała *vel* cielesności „dochodzi do głosu" w takich jego/jej intymnych przejawach (afektach), jak np. strach, cierpienie, pragnienie, oczekiwanie, wstyd, a także ufność, spokój, wyciszenie, entuzjazm, radość, olśnienie…, które uobecniają się w sytuacyjności, jednocześnie tworząc ją, tzn. jej konfigurację i zarazem dynamikę (rozumianą także jako np. zastój).

Nie da się oddzielić doświadczającego podmiotu od tego, kogo/czego on doświadcza, a jeśli chodzi o podmiot androgyniczny: doświadcza siebie, w znaczeniu: odczuwa/

[3] Jak pisze Monika Murawska: „Postfenomenolodzy we Francji próbują […] wypowiedzieć niewypowiedzialne. Poszukując tego, co bardziej źródłowe niż świat i widzialne, napotykają konieczność zerwania z tym, co było i zmuszeni zostają do podjęcia próby ukonstytuowania nowego języka, pozwalającego odsłonić poszukiwany prafenomen […] poza intencjonalnością i percepcją. […] jak mówi Philippe Grossos, odwołując się do Heideggera, chodzi teraz o »fenomenologię tego, co samo się nie pojawia«, ale pojawianie się dopiero umożliwia" (Murawska, 2023, s. 237–238).

doznaje siebie w wydarzaniu/poprzez wydarzanie kobiecości i męskości (czy tylko w sobie?). Odczuwanie/doznawanie jest tutaj receptywnością – przyjmowaniem tego, co na(d)chodzi: czuję, że odczuwam coś kobiecego i/lub coś męskiego, coś z kobiecości i/lub coś z męskości, coś, co jest mi w odczuwaniu/doznawaniu bliskie i/lub dalsze i/lub staje się takim. I otwieram się na „nic" – i to jest istotą receptywności[4]. To otwarcie w wydarzaniu, źródłowo będące odczuwaniem/doznawaniem, wystawia podmiot na odczucie/doznawanie kobiecości i/lub męskości czy też czegoś z nich jako tego, co inne. Otwarcie jest też podjęciem ryzyka wystawienia się na odczucie/doznanie nie tyle „czegoś", ile „że i jak": rani, boli, krzywdzi, wywraca „do góry nogami", oczarowuje, zdumiewa, zaskakuje, onieśmiela, raduje, smuci… Kobiecość i męskość (coś z kobiecości, coś z męskości) podmiotu – także jakoś „obeznane" przez niego – stają się w wydarzaniu (i jeszcze kolejnym) innymi. I choć wydarzanie podmiotu androgynicznego dokonuje się w nurtach życia codziennego, to – choćby za Natalie Depraz – wskażę na płynne przechodzenie od codzienności do wyjątkowości, kiedy to, co odczuwane/doznawane jako inne i będąc „tajemnic[ą] przeczuwanej, ale nieobecnej obecności, staje się namacalne" (Depraz, 2010, s. 96). Bycie innym/inną w byciu podmiotem androgynicznym w horyzoncie „namacalności" tegoż bycia z jednej strony ukazuje ów podmiot jako ten, który dany jest sobie w wydarzaniu, z drugiej strony (choć strony nie wskazują w tym miejscu na ambiwalencję) czyni ów podmiot wydarzającym się – stającym się nim.

Patyczność żywego ciała *vel* cielesności jest źródłem wydarzania, abstrahując jednak od jego ontyczno-przyczynowego znaczenia, tak jak to czynił Heidegger, kiedy zastanawiał się nad tym, co umożliwia czy wręcz pozwala byciu (kogoś/czegoś) na pojawienie się (uobecnianie się) jego bycia (Heidegger, 2020). Idąc tym tropem, patyczność wydarzania podmiotu adrogynicznego uznałam za „pomost" do wydarzania się tegoż podmiotu pojmowanego jako jego stawanie się. Ów zaimek zwrotny „się" wskazuje na osobowy charakter formatywności podmiotu androgynicznego i „przekierowuje" sprawczość tegoż stawania na niego samego. W tym miejscu warto odwołać się do jednego z kontynuatorów i interpretatorów wydarzania w ujęciu Heideggerowskim. Gianni Vattimo pisał: „[b]ycie nie jest, ale wydarza się (być może także w znaczeniu: przydarza się), jest tym, co towarzyszy – jako ułomność – wszelkim naszym przedstawieniom" (2015, s. 142). Można skonstatować, że i bycie podmiotem androgynicznym jako bycie wydarzające się jest bardziej przydarzającym się sobie niż pewnym (że się nim jest). Wydarzanie bowiem dopiero otwiera możność inkubacji znaczeń i sensów wydarzania się *vel* stawania się podmiotem androgynicznym. Ono otwiera przejście dla czegoś – dla inności, która raczej jako inność jest odnajdowana/odnaleziona i/lub wynajdywana/znaleziona i wystawia się w swej nagości (jaką by ona była) ku…, ku temu, który wydarza się/staje się podmiotem androgynicznym. Ale sens tegoż – jak pisze Depraz – jest

[4] W tym miejscu warto przytoczyć słowa Moniki Murawskiej: „Czyż ostatecznie nie chodzi jednak Merleau-Ponty'emu o dotarcie do najsurowszej warstwy doświadczenia, w której byt jest jeszcze nieoswojony, nieurobiony, bezforemny, tak jak czysta zjawiskowość w opisach Maldineya?" (Murawska, 2023, s. 209).

„zawieszony w niezdecydowaniu, i wciąż pozostaje możliwość, że się go wcale nie nada" (2010, s. 10). W kontekście wydarzeniowości nie ma także możliwości oznajmienia, że istnieje znaczenie i sens bycia podmiotem androgynicznym.

Jeśli potraktujemy wydarzanie się podmiotu androgynicznego jako doświadcz(e)anie estetyczne ujęte w tym miejscu jako obcowanie/odczuwanie/doznawanie siebie jako tworzącego się dzieła i dzieła wytworzonego, to – za jednym z przedstawicieli postfenomenologii Henrim Maldineyem – warto wskazać na towarzyszące temu niepokój aż po zranienie, zagubienie i kryzys egzystencjalny (2011, 2012, 2017). Czyż wydarzaniu *vel* stawaniu się podmiotem androgynicznym nie towarzyszy poczucie, że „jego istnienie nie jest niczym usprawiedliwione, że jest po nic"? (Maldiney, 2017, s. 197). Ale Maldiney, rozwijając wątek wydarzania (się) jako doświadczania siebie w ten sposób, pisze, że jest to:

> […] prawdziwe wydarzenie-nadejście, które nas wystawia na ryzyko stawania się innym, okazuje się więc czymś nieprzewidywalnym. […] Samo z siebie [wydarzenie to] ma moc transformacji […] przez co byt, który jest Ja, staje się bytem, którym jestem (Maldiney, 2017, s. 196).

Wydarzanie się *vel* stawanie się podmiotem androgynicznyma jest placem boju o pewność (co jest czym?), ważność (kto jest kim?), celowość (po co?). Będąc na placu boju jest się już „przesiąkniętym"[5] światem, w którym się po prostu jest – a zatem i splecionym z zastanymi oraz nowo tworzącymi się znaczeniami kobiecości męskiej i męskości kobiecej, również w ich wielości i różnorodności. Także one mogą zajmować biegunowe pozycje, np. czuła i delikatna kobieta *versus* pewna siebie i dążąca do celu kobieta, silny fizycznie i zaradny w życiu mężczyzna *versus* opiekuńczy i ciepły emocjonalnie mężczyzna. Placem boju jest on sam – podmiot androgyniczny w wydarzeniu się w perspektywie bycia nie-jedną kobiecością i nie-jedną męskością. W wydarzaniu się *vel* stawaniu się podmiotu androgynicznego są obecne luki, pęknięcia, zerwania. W tym procesie są obecne zatem i wstrząs, i kryzys egzystencjalny, które destabilizują (Maldiney, 2011, 2012, 2017). Ale dopiero wówczas wydarzający się *vel* stający się podmiot androgyniczny może dać sobie „kredyt zaufania", choć jego stabilizacja byłaby „miejsce[m] chwili Gdzieś i Kiedyś" (Heidegger, 1996, s. 221) – w szczelinach bycia.

Parę słów podsumowania i rekomendacji

Postfenomenolodzy francuscy odsłaniają podmiot jako niestabilny i nieprzejrzysty, nieustannie zagrożony trwaniem w czasoprzestrzeni (czy już cywilizacyjno-kulturowym wegetowaniem?). To podmiot, którego moc w przejawianiu się bycia podmiotem,

[5] Przesiąkanie światem jest – w moim odbiorze – jednym z subtelniejszych określeń socjalizacji w danej kulturze.

np. poznającym, jest osłabiona i który – jak dla Moniki Murawskiej – ukazany zostaje jako straumatyzowany (Murawska, 2023), co paradoksalnie pozwala jemu samemu (u)konstytuować się, wychodząc poza zjawiskowość ku doznaniowości. Być może powracanie do tego, co źródłowe – odczuwanie/doznawanie w wydarzaniu bycia, które jest darowane – wystawia podmiot andragoniczny na niełatwy, ale jedynie możliwy trud wydarzania się *vel* stawania się nim. Splot męskości i kobiecości nie jest zatem faktycznością – on wyłania się jako Heideggerowskie „miejsce chwili Gdzieś i Kiedyś", w szczelinach bycia. Cechuje się przygodnością, nieprzewidywalnością, niestałością, nieciągłością, niestabilnością, zmiennością, zagubieniem… Będąc przemijalnym, jest też i skończony, wszak człowiek jako podmiot (też) androgyniczny żyje tu teraz i kiedyś umrze.

Bycie podmiotem adrogynicznym jest wydarzające się *vel* stające się, a jako takie jest „darem" i „darzeniem się", które w tektonice życia jest pełne luk, pęknięć, deformacji, wędrówek siebie (kobiecości i męskości tegoż podmiotu) oraz przesunięć względem siebie, czyli odsuwania (oddalania) się od siebie, ścierania się ze sobą aż po zderzanie się ze sobą. Opowiadam siebie i o sobie w splotach kobiecości i męskości. A sposób wydarzania się *vel* stawania się staje się tak samo ważny jak to, kto/co jako podmiot androgyniczny Gdzieś i Kiedyś wydarza i przedstawia się. Ten obszar wymaga kolejnych/innych penetracji.

W rozważaniach o podmiocie androgynicznym i jego wydarzaniu (się) należy gruntowniej uwzględnić postulat postfenomenologii francuskiej, mówiący o przestawieniu zwrotnicy z myślenia o odczuwaniu/doznawaniu czegoś (kobiecości i męskości) na myślenie, jak coś jest odczuwane/doznawane (kobiecość i męskość w ich wielości i różnorodności), które pozwala odsłonić ów podmiot w niełatwym procesie stawania się nim. Bo „jak" nie tyle staje się ważniejsze od tego, „co" jest wydarzane i przedstawiane – jest równoważne, warte wejrzenia w głąb.

Bibliografia

Bem, S.L. (2000). *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci* (S. Pikiel, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Braidotti, R. (2014). *Po człowieku* (J. Bednarek i A. Kowalczyk, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Burszta, W.J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Depraz, N. (2010). *Zrozumieć fenomenologię. Konkretna praktyka* (A. Czarnecka, tłum.). Oficyna Naukowa.

Heidegger, M. (1996). *Przyczynki do filozofii. (Z wydarzania)* (B. Baran i J. Mizera, tłum.). Wydawnictwo Baran i Suszczyński.

Heidegger, M. (1999). *Ku rzeczy myślenia* (K. Michalski, J. Mizera i C. Wodziński, tłum.). Fundacja Aletheia.

Heidegger, M. (2020). *Źródło dzieła sztuki* (B. Jasiński, tłum). Wydawnictwo Ethos.

Hermans, H.J.M. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture Psychology*, 7(3), s. 243–281. https://doi.org/10.1177/1354067X0173001

Kluczyńska, U., Dynarski, W. i Kłonkowska, A.M. (2016). *Poza schematem. Społeczny konstrukt płci i seksualności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Kluczyńska, U. i Kłonkowska, A.M. (2024). *Socjologia męskości. Teorie w badaniach*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Kłonkowska, A.M. (red.). (2012). *Transpłciowość – androgynia. Studia o przekraczaniu płci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Kłonkowska, A.M. (2017). *Płeć: dana czy zadana? Strategie negocjacji (nie)tożsamości transpłciowej w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Lipińska-Grobelny, A. (2008). Męskość, kobiecość, androgynia a doświadczanie stresu zawodowego. *Medycyna Pracy*, *59*(6), s. 453–460.

Maldiney, H. (2011). *Phénoménologie et sciences humaines*. Éditions L'Âge d'Homme.

Maldiney, H. (2012). *L'art, l'éclair de l'être*. Éditions du Cerf.

Maldiney, H. (2017). O przekraczaniu pasywności (M. Murawska, tłum.) W: J. Migasiński i M. Pokropski (red.), *Główne problemy współczesnej fenomenologii* (s. 150–200). Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Mrówka, K. (2005). *Androgyn. Rzecz o ontologii płci*. Polgres Multimedia.

Murawska, M. (2023). *Fenomenologia i jej cień. Zwrot estetyczny w postfenomenologii francuskiej*. Wydawnictwo IFiS PAN.

Rudaś-Grodzka, M. i in. (red.). (2014). *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Wydawnictwo Czarna Owca.

Vattimo, G. (2015). Dialektyka, różnica, myśl słaba (M. Surma-Gawłowska i A. Zawadzki, tłum.). W: M. Surma-Gawłowska i A. Zawadzki (red.), *Myśl mocna. Myśl słaba. Hermeneutyka włoska od polowy XX wieku. Antologia tekstów* (s. 133–147). Księgarnia Akademicka.

Walczak, A. (2012). Creation of pedagogical knowledge from the perspective of the archetypal dimension of masculinity and femininity. *Ars Educandi*, 9, 152–174.

Walczak, A. (2019a). Od wydarzenia ku wy-darzaniu. W: A. Walczak i A. Jocz. *Doświadczenie duchowości. Konteksty filozoficzno-literackie* (s. 88–98). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Walczak, A. (2019b). Cielesność – źródło i immanentny element doświadczenia duchowego. W: A. Walczak i A. Jocz. *Doświadczenie duchowości. Konteksty filozoficzno-literackie* (s. 4052). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Walczak, A. (2023). Bycie ciałem i cielesnością. W: A. Walczak. *W-obec śmierci. Studium intymności sytuacji granicznej* (s. 37–53). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Ziemińska, R. (2018). *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Anna Rybka

https://orcid.org/0000-0003-4122-1005
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska
Ignatianum University in Cracow, Poland
anna.rybka@szkolacentrumautyzmu.onmicrosoft.com
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.12
Data zgłoszenia: 30.06.2024
Data akceptacji: 29.04.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Inclusion of Students on the Autism Spectrum: The Impact of Knowledge and Experience Among Preschool and Early Childhood Educators

Nauczyciele przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej wobec inkluzji uczniów w spektrum autyzmu: rola wiedzy i stażu pracy

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: This article examines, both theoretically and empirically, the factors that can promote teachers' positive attitudes toward the inclusion of children with ASD.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study utilized the Teachers' Multidimensional Scale of Attitudes Toward Inclusive Education, an experimental version of the Autism Knowledge Questionnaire for Professionals, and a demographic questionnaire to explore the relationship between teachers' knowledge and their attitudes.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The article first provides an overview of autism spectrum disorder (ASD), including the difficulties associated with functioning in a school setting. It then reviews previous research on the factors influencing attitudes toward inclusion. Finally, the study's methods, results, and discussion are presented.

RESEARCH RESULTS: Findings indicate that teachers demonstrate moderate knowledge of autism, with the highest levels of understanding in ASD symptoms and the lowest in therapy methods and interventions. Additionally, greater knowledge of therapy methods correlates with the behavioral component of attitudes toward inclusion. However, no significant correlation was found between knowledge and the cognitive or emotional components of attitudes.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The results suggest that teachers with higher knowledge are more likely to take concrete actions to include students with ASD in mainstream classrooms. Since this study was a pilot, further research is needed to investigate additional factors influencing teachers' attitudes toward inclusion.

→ **KEYWORDS:** **INCLUSIVE EDUCATION, INCLUSION, ATTITUDES, AUTISM SPECTRUM DISORDER, KNOWLEDGE ABOUT AUTISM**

Suggested citation: Rybka, A. (2025). Inclusion of Students on the Autism Spectrum: The Impact of Knowledge and Experience Among Preschool and Early Childhood Educators. *Horizons of Education*, *25*(70), 111–120. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.12

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: W artykule rozważano (teoretycznie i empirycznie) czynniki mogące sprzyjać pozytywnemu nastawieniu nauczycieli wobec inkluzji dzieci z ASD.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Sformułowano problem dotyczący związków pomiędzy wiedzą o autyzmie nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej oraz stażem pracy a postawami wobec edukacji włączającej uczniów z ASD. W celu uzyskania odpowiedzi zastosowano: Wielowymiarową skalę postaw wobec edukacji włączającej, eksperymentalną wersję Kwestionariusza wiedzy o autyzmie i ankietę demograficzną.

PROCES WYWODU: Opisano trudności w funkcjonowaniu ucznia z ASD w kontekście szkolnym. Na podstawie przeglądu dotychczasowych badań omówiono korelaty postaw wobec inkluzji. Zaprezentowano metody, narzędzia, wyniki i dyskusję nad badaniami własnymi.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że nauczyciele prezentują przeciętną wiedzę na temat autyzmu. Wyższy poziom wiedzy o terapii koreluje z behawioralnym aspektem postaw wobec inkluzji. W odniesieniu do komponentu poznawczego i emocjonalnego postawy nie zaobserwowano istotnych korelacji z posiadaną wiedzą. Nie stwierdzono związków pomiędzy stażem pracy a postawami.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Otrzymane wyniki sugerują, że nauczycielki o wyższej wiedzy wykazują większą gotowość do podejmowania konkretnych działań włączających. Omówione badania miały charakter pilotażowy. Ważne wydaje się kontynuowanie podjętych rozważań i przyjrzenie innym korelatom postaw nauczycieli wobec inkluzji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA, INKLUZJA, POSTAWY, ZABURZENIE SPEKTRUM AUTYZMU, WIEDZA O AUTYZMIE**

Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) is a complex neurodevelopmental condition characterized by difficulties in social communication and distinct patterns of behavior, interests, and activities (American Psychiatric Association [APA], 2013). In recent years, the understanding of autism has shifted toward a more fluid spectrum rather than distinct diagnostic categories (Lord & Jones, 2012). The DSM-5 (APA, 2013) combined autistic disorder, Asperger's disorder, childhood disintegrative disorder, and pervasive developmental disorder – not otherwise specified – into a single classification: autism spectrum disorder. The World Health Organization (WHO) has adopted a similar framework in its ICD-11 classification (WHO, 2019).

ASD diagnosis is based on two core domains: deficits in social-emotional interactions and restricted or repetitive behaviors and interests. For educators, teaching students

with ASD requires an in-depth understanding of how these traits shape their interactions, cognitive processing, and behavioral responses (Kossewska et al., 2021). Some students may struggle to initiate conversations, engage with peers, or interpret nonverbal messages, while others may exhibit heightened sensitivity to sensory stimuli or have trouble adjusting to change. Communication barriers – such as difficulty deciphering others' mental states, interpreting figurtive expressions, or reading social cues – can also complicate classroom interactions, especially in group settings.

A significant consideration in ASD education is the sheer variability among the population. Autism presents with considerable heterogeneity, not only in symptomatology but also in co-occurring cognitive, emotional, and motor development (Białecka-Pikul, 2011; Pisula, 2012). These differences appear between individuals as well as within the same individual over time, as symptoms may change in form and intensity (Waizbard-Bartov & Miller, 2023). This unpredictability makes it difficult for teachers to implement a one-size-fits-all approach. Educators often wrestle with adapting their teaching practices to meet the social, emotional, and behavioral needs of students on the spectrum. Many report feeling unprepared and uncertain about their ability to support students with ASD, citing a lack of specialized training and limited professional development opportunities (Anglim et al., 2018; Kossewska et al., 2019). Their perceptions of students' behaviors, communication styles, and symptom severity play a key role in creating an inclusive educational environment (Russell et al., 2023; Teffs & Whitbread, 2009).

Let's consider three important questions: Do teachers' attitudes matter for inclusion, and if so, why? How are these attitudes influenced by the type of student disability? And what factors correlate with such attitudes? In psychology, attitudes are defined as a consistent tendency to evaluate a person, object, or event positively or negatively (Reber & Reber, 2008). They consist of three components: cognitive, affective, and behavioral (Supriyanto, 2019). Everyday experiences, social psychology principles such as the self-fulfilling prophecy and the Pygmalion effect, and research findings all suggest that positive teacher attitudes facilitate successful inclusion of students with special educational needs into mainstream education (Horrocks et al., 2008). A teacher's beliefs, feelings, and behaviors appear to be key for successfully implementing inclusive practices (Ainscow, 2007).

However, teachers generally have more positive attitudes toward including students with physical or sensory disabilities and learning difficulties than those with emotional disturbances, intellectual disabilities, or behavioral issues (de Boer et al., 2011). It would seem that children with autism spectrum disorder (ASD), due to deficits in these areas, are often perceived by teachers as difficult to include (Anglim et al., 2018). Several factors have been found to influence teachers' attitudes toward inclusive education, including gender, age, teaching experience, and sense of efficacy. Experience working with students with disabilities is particularly significant (Russell et al., 2023). It can be assumed that contact with individuals with disabilities, whether in professional or personal contexts, provides both procedural and declarative knowledge about specific conditions. This assumption is corroborated by studies showing that teachers with relatives who

have ASD and experience working with students on the spectrum demonstrate greater knowledge (Nowakowska & Pisula, 2018). Mudło-Głagolska and Lewandowska (2018) identify training and qualifications – seen as sources of knowledge – as crucial teacher resources that promote positive attitudes toward inclusion. Investigating the relationship between knowledge of autism and teachers' attitudes is a worthwhile direction for further research. In Poland, Nowakowska and Pisula (2018) laid the groundwork for such studies by examining the levels of autism knowledge among teachers and their attitudes toward inclusion.

Research Methods and Tools

The main objective of this study was to characterize the relationships between preschool and early childhood education teachers' knowledge of autism, their professional experience, and their attitudes toward inclusive education for students on the autism spectrum. Two research hypotheses were formulated:

1. The greater the knowledge of autism, the more positive the attitudes (cognitive, emotional, and behavioral) toward the inclusion of students on the autism spectrum among preschool and early education teachers.
2. Teachers' roles and years of professional experience differentiate their attitudes toward inclusive education.

To test these hypotheses, data were collected from 73 teachers in April and May 2023 at randomly selected preschools and elementary schools in a regional capital city. Initially, it was planned that teachers would complete questionnaires in the presence of a researcher. However, due to organizational and space constraints, this was not feasible. Instead, the questionnaires were distributed individually to each teacher and collected about a week later. Participants provided voluntary, written consent and were informed of their right to withdraw from the study at any time. Data from 71 teachers were included in the analysis: 51% from preschool education and 49% from early childhood education.

The participants' ages ranged from 25 to 60 years, with 23% between 25 and 35 years and 21% aged 56 or older. The majority (41%) had over 20 years of teaching experience, while only 4% had less than one year. In terms of professional advancement, the sample included 52% certified teachers, 23% appointed teachers, 21% contract teachers, and 4% trainees and early-career teachers. Data collection involved standardized and experimental research tools. To measure attitudes, the study used the Multidimensional Attitude Towards Inclusive Education Scale (MATIES) developed by Mahat (2008) and translated by Mudło-Głagolska (2021). The scale assesses cognitive, affective, and behavioral dimensions through 18 statements, six for each dimension. Responses are rated on a six-point scale ranging from 1 (strongly disagree) to 6 (strongly agree). Nine items were reverse-scored. The reliability of the Polish version was tested on samples of preschool, early childhood, elementary, and high school teachers. Validation studies indicated good internal consistency, with Cronbach's alpha ranging from

0.71 to 0.87 for the cognitive dimension, 0.84 to 0.89 for the affective dimension, and 0.89 to 0.92 for the behavioral dimension (Mudło-Głagolska, 2021).

To assess teachers' knowledge of autism, this study employed a Polish translation of the Autism Spectrum Knowledge Scale Professional Version (ASKSP) (McClain et al., 2019). The scale includes 31 questions covering five domains:

- causes and prevalence,
- symptoms and behaviors,
- diagnosis and assessment,
- treatment, and
- prognosis.

Participants indicated whether each statement was true or false, with 16 items having "true" as the correct answer. Scores for individual subscales and the overall scale were calculated by summing the number of correct responses. Although Poland has some existing autism knowledge questionnaires (e.g., Suchowierska & Walczak, 2013; Kossewska & Aliieva, 2020; Nowakowska & Pisula, 2018), none are specifically tailored for professionals working in therapy or education or incorporate the updated diagnostic criteria and current research on autism across multiple domains.

To adapt the ASKSP for this study, permission was secured from the authors. Two psychologists independently translated the scale, reconciled their versions, and performed back-translation. The answer key was reviewed, and two corrections were made. One concerned differences in autism prevalence among ethnic groups, and the other involved the qualifications required to diagnose autism. A systematic review of global studies on autism prevalence indicates that geographic disparities are attributable to methodological and cultural-economic factors rather than racial differences (Chiarotti & Venerosi, 2020). Additionally, in Poland, only psychiatrists can formally diagnose autism, which makes "true" the correct response (in contrast to the original scale's "false"). The internal consistency of the original scale was low ($\alpha = .60$), likely due to its binary (true/false) response format. Additionally, a demographic questionnaire was developed to collect data on participants' age, gender, work setting, years of experience, and professional advancement level.

Key Findings From the Analysis

To test the hypotheses, statistical analyses were performed using STATISTICA 13. The findings indicate an average level of autism knowledge among participants, who answered 54.88% of questions correctly. Teachers showed the strongest knowledge of symptoms and behaviors, with 80.68% correct responses, but their understanding of therapeutic methods and options was notably weaker, at just 30.7% correct responses. Knowledge levels varied across subscales, particularly for questions regarding prognosis, such as the likelihood of learning difficulties or the ability to work and live independently. The highest proportion of high scores was observed in the Symptoms and Behaviors

domain, while the Therapy domain exhibited predominantly low scores. Knowledge scores on all subscales deviated from a normal distribution.

Table 1 presents detailed descriptive statistics on autism knowledge.

Table 1. Knowledge of autism in preschool and early childhood education teachers

	N	*M*	*Me*	*SD*	Min.	Max.	*Ske*	*K*	*W*	*p*
Autism knowledge (total)	71	16.76	17.00	3.36	8.00	23.00	–0.48	–0.44	0.96	0.02
Causes and prevalence	71	3.72	4.00	1.16	1.00	6.00	–0.21	–0.62	0.91	0.000
Symptoms and behaviors	71	5.54	6.00	1.18	2.00	7.00	–1.13	1.15	0.84	0.000
Diagnosis and evaluation	71	3.02	3.00	1.29	0.00	6.00	1.14	–0.48	0.94	0.001
Therapy	71	1.53	1.00	0.98	0.00	5.00	0.59	0.92	0.88	0.000
Prognosis	71	2.92	3.00	1.00	1.00	5.00	–0.03	–0.62	0.90	0.000

Source: own research.

A detailed analysis of responses to individual questions revealed significant gaps. The question about the effectiveness of dietary restrictions (e.g., eliminating gluten) in autism treatment yielded the fewest correct responses (11.27%). Similarly, only 15.49% of participants correctly identified whether teachers can provide preliminary autism diagnoses. In contrast, 92.96% of participants correctly recognized that individuals with autism may have difficulties expressing themselves, and over 80% acknowledged potential co-occurrences of intellectual disabilities and motor clumsiness.

Table 2 presents the descriptive statistics for teachers' attitudes toward the inclusion of students with ASD. Overall, the results were moderately positive, with a mean score of 57.07 out of 108 possible points. Although high scores predominated, the emotional dimension exhibited a slight right-skewed distribution, which suggests that some participants may experience negative emotions toward inclusive education.

Table 2. Attitudes of preschool and early childhood education teachers toward inclusive education

	N	*M*	*Me*	*SD*	Min.	Max.	*Ske*	*K*	*W*	*P*
Attitudes (overall)	71	57.07	59.00	7.12	36.00	69.00	–0.81	0.21	0.95	0.003
Cognitive aspect	71	19.70	20.00	2.98	11.00	26.00	–0.51	0.80	0.96	0.04
Emotional aspect	71	17.92	17.00	5.59	6.00	36.00	0.75	1.04	0.96	0.02
Behavioral aspect	71	19.45	20.00	5.43	6.00	30.00	–0.44	–0.02	0.97	0.14

Source: own research.

To verify the first hypothesis, Spearman's rho correlation test was applied. The analysis revealed a statistically significant but weak positive correlation between knowledge

of autism therapy (rho = 0.24, p = 0.04) and the behavioral attitudes toward inclusive education. No significant correlations were found between other areas of autism knowledge and the cognitive or emotional components of teachers' attitudes.

To further analyze the data, participants were divided into two subgroups based on their autism knowledge (low vs. high) using the median as the cutoff point. A series of Mann-Whitney U tests were conducted, with knowledge level as the independent variable and attitudes toward inclusive education as the dependent variables. The results showed that only knowledge of therapeutic methods significantly differentiated behavioral attitudes toward inclusion (U = 447.5, p = 0.04). Teachers with higher knowledge were more inclined to implement inclusive practices, such as adapting their classroom environments and modifying communication strategies to better support students with diverse needs. No other significant differences were found, and social desirability was ruled out as a factor affecting the results. These findings partially confirmed the first hypothesis.

Further analyses examined whether preschool and early elementary teachers differed in their knowledge and attitudes toward inclusive education. The results showed no significant differences, as both groups demonstrated similar levels of knowledge and comparable attitudes. Additionally, years of professional experience did not affect teachers' attitudes toward inclusion. Thus, the second hypothesis was not supported by the data.

Conclusions

The results of this study show that teachers' knowledge about autism remains moderate. Although some studies (e.g., Nowakowska & Pisula, 2018) suggest that teachers exhibit a relatively high level of awareness, others report persistent misconceptions and a more limited understanding (Sanz-Cervera et al., 2017). Teachers in this study showed greater understanding of visible aspects of autism, such as observable behaviors. Of particular concern is the lack of knowledge about therapeutic methods. Only 29.58% of teachers correctly recognized the existence of effective treatment options. Even fewer (38.8%) recognized social skills training as an evidence-based intervention. This gap in knowledge may be linked to inadequate professional training, prompting teachers to seek information from alternative sources, such as media narratives, which frequently offer inaccurate or oversimplified portrayals of autism and its treatments (Mittmann et al., 2024).

Interestingly, Kossewska and Aliieva (2020) found that Polish teachers displayed a strong understanding of specific instructional strategies. However, these researchers focused on teachers' self-perceived abilities to support students with ASD using these methods. In contrast, the ASKSP required teachers to assess the accuracy of statements about various therapeutic approaches, thus providing a more rigorous evaluation of evidence-based knowledge. The findings suggest that teachers with stronger knowledge of therapeutic methods are more inclined to adopt supportive practices. Evidence-based knowledge may boost teachers' sense of competence and agency in working with students on the autism spectrum (see Mudło-Głagolska & Lewandowska, 2018).

Studies consistently point to a link between teachers' belief in their own efficacy and their attitudes toward inclusive education (Yada et al., 2022). This relationship is particularly significant given the findings of the present study, which revealed no correlation between teachers' knowledge of autism symptoms or causes and their attitudes toward inclusion. Knowing about autism does not necessarily mean that teachers feel equipped to support students on the spectrum. These findings underscore the need for specialized training that provides accurate, evidence-based information about therapeutic strategies. Such training may bolster teachers' sense of competence when implementing inclusive practices in schools (Kossewska et al., 2019). Moreover, the absence of significant correlations between autism knowledge and the cognitive and emotional components of attitudes suggests that other factors influence teacher perceptions (see Mudło-Głagolska & Lewandowska, 2018).

In summary, this study sheds light on the connections between autism knowledge and attitudes toward inclusion. As the prevalence of autism spectrum disorder (ASD) continues to rise, investing in teacher training becomes even more pressing. Nielsen et al. (2024) report that ASD prevalence among children born between 2002 and 2015 reached 1.3% by age 12, with annual growth rates averaging 4.1% from age six onward (see also Talantseva et al., 2023).

It is important to acknowledge certain limitations of this study. First, the sample size was limited and did not represent the full demographic spectrum of Polish teachers. Only teachers from schools whose principals consented to participate were included. Additionally, factors such as prior experience working with students with ASD were not considered. Furthermore, the research tools used did not permit participants to freely express their views. Quantitative research, unlike qualitative studies, tends to show that teachers display more positive attitudes toward the inclusion of students with ASD (Leonard & Smyth, 2020).

References

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *7*(1), 3–7. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, *34*(1), 73–88. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750

Baron-Cohen, S. (2000). Theory of mind and autism: A review. *International Review of Research in Mental Retardation*, *23*, 169–184.

Białecka-Pikul, M. (2011). Psychopatologia rozwojowa jako dziedzina badań nad rozwojem atypowym [Developmental psychopathology as a field of research on atypical development]. *Psychologia Rozwojowa*, *16*(3), 15–25. https://doi.org/10.4467/20843879PR.11.015.0188

de Boer, A., Jan Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Chiarotti, F., & Venerosi, A. (2020). Epidemiology of autism spectrum disorders: A review of worldwide prevalence estimates since 2014. *Brain Sciences*, *10*(5), 274. https://doi.org/10.3390/brainsci10050274

Horrocks, J.L., White, G.P., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(8), 1462–1473. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0522-x

Kossewska, J., & Aliieva, E. (2020). Teachers' professional training needs and incoherent knowledge on autism spectrum disorder: A pilot study within the Central Europe context. *EDUKACJA*, *2*/153, 29–42. https://doi.org/10.24131/3724.200202

Kossewska, J., Bombińska-Domżał, A., Cierpiałowska, T., Lubińska-Kościółek, E., Niemiec, S., Płoszaj, M., & Preece, D.R. (2021). Towards inclusive education of children with autism spectrum disorder: The impact of teachers' autism-specific professional development on their confidence in their professional competences. *International Journal of Special Education*, *36*(2), 27–35. https://doi.org/10.52291/ijse.2021.36.15

Kossewska, J., Preece, D., Bombińska-Domżał, A., Cierpiałowska, T., Lubińska-Kościółek, E., Niemiec, S., Płoszaj, M., Lessner Listiakova, I., Lisak, N., Stošić, J., & Troshanska, J. (2019). Training needs in the field of autism by contemporary Polish teachers in the context of the international ASD-EAST project. *Social Welfare Interdisciplinary Approach*, *9*(1), 82–92. https://doi.org/10.21277/sw.v1i9.441

Lampri, S., Peristeri, E., Marinis, T., & Andreou, M. (2024). Figurative language processing in autism spectrum disorders: A review. *Autism Research*, *17*(4), 674–689.

Leonard, N.M., & Smyth, S. (2020). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(7), 737–751. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221

Lord, C.E., & Jones, R.M. (2012). Annual research review: Re-thinking the classification of autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*(5), 490–509. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02547.x

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, *23*(1), 82–92. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814377.pdf

McClain, M.B., Harris, B., Schwartz, S.E., Benallie, K.J., Golson, M.E., & Benney, C.M. (2019). Brief report: Development and validation of the autism spectrum knowledge scale general population version: Preliminary analyses. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 3007–3015. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04019-8

Mittmann, G., Schrank, B., & Steiner-Hofbauer, V. (2024). Portrayal of autism in mainstream media: A scoping review about representation, stigmatisation, and effects on consumers in non-fiction and fiction media. *Current Psychology*, *43*(9), 8008–8017. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04959-6

Mudło-Głagolska, K. (2021). Adaptacja i walidacja Wielowymiarowej Skali Postaw wobec Edukacji Włączającej [Adaptation and validation of the Multidimensional Scale of Attitudes towards Inclusive Education]. *Szkoła Specjalna*, *82*(2/308). https://www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl/media/3429513/sz-s_2-21_druk.pdf

Mudło-Głagolska, K., & Lewandowska, M. (2018). Edukacja inkluzyjna w Polsce [Inclusive education in Poland]. *Przegląd Pedagogiczny*, *2*, 202–214. https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/94/1/article.pdf

Nielsen, T.C., Nassar, N., Boulton, K.A., Guastella, A.J., & Lain, S.J. (2024). Estimating the prevalence of autism spectrum disorder in New South Wales, Australia: A data linkage study of three routinely collected datasets. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *54*(4), 1558–1566. https://doi.org/10.1007/s10803-022-05887-3

Nowakowska, I., & Pisula, E. (2018). Wiedza na temat zaburzeń ze spectrum i opinie dotyczące edukacji włączającej dzieci z tymi zaburzeniami u nauczycieli szkół podstawowych oraz studentów kierunków nauczycielskich [Knowledge about spectrum disorders and opinions on inclusive education for children with these disorders among primary school teachers and teacher education students]. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, *40*(2), 29–47. https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.7546

Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Reber, S.A., & Reber, S.E. (2008). *Słownik psychologii* [Dictionary of psychology] (B. Janasiewicz-Kruszyńska et al., Trans.). Wydawnictwo Naukowe „Scholar".

Russell, A., Scriney, A., & Smyth, S. (2023). Educator attitudes towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in mainstream education: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *10*, 477–491. https://doi.org/10.1007/s40489-022-00303-z

Sanz-Cervera, P., Fernández-Andrés, M.I., Pastor-Cerezuela, G., & Tárraga-Mínguez, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions, and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, *40*(3), 212–224. https://doi.org/10.1177/0888406417700963

Suchowierska, M., & Walczak, P. (2013). Knowledge about autism among Polish pediatricians. *Postępy Nauk Medycznych*, *26*(1), 58–64. http://www.pnmedycznych.pl/wp-content/uploads/2014/08/pnm_2013_058-064.pdf

Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes towards inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies*, *6*(1), 29–37. https://doi.org/10.21776/ub.IJDS.2019.006.01.4

Talantseva, O.I., Romanova, R.S., Shurdova, E.M., Dolgorukova, T.A., Sologub, P.S., Titova, O.S., Kleeva, D., & Grigorenko, E.L. (2023). The global prevalence of autism spectrum disorder: A three-level meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, *14*, 1071181. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1071181

Teffs, E.E., & Whitbread, K.M. (2009). Level of preparation of general education teachers to include students with autism spectrum disorders. *Current Issues in Education*, *12*(10). https://www.learntechlib.org/p/107178/

Waizbard-Bartov, E., & Miller, M. (2023). Does the severity of autism symptoms change over time? A review of the evidence, impacts, and gaps in current knowledge. *Clinical Psychology Review*, *99*, 102230. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102230

World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.).

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *109*, 103521. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Agnieszka Lipińska-Grobelny
https://orcid.org/0000-0003-2770-1723
Uniwersytet Łódzki, Polska
University of Lodz, Poland
agnieszka.lipinska@now.uni.lodz.pl

Alan Baryga
https://orcid.org/0009-0001-5688-2271
Agencja rekrutacyjna IT, Polska
Team UP IT Recruitment, Poland
alan.samuel.baryga@gmail.com
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.13
Data zgłoszenia: 02.02.2025
Data akceptacji: 15.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Interakcje człowieka z psem w perspektywie edukacyjnej i terapeutycznej – ich rola w redukcji stresu
Human–Dog Interactions in Educational and Therapeutic Perspectives – Their Role in Stress Reduction

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this study was to analyze the role of the human–dog relationship in experiencing stress and the coping strategies employed, as well as to identify personality variables that may influence the modification of these relationships.

THE RESEARCH PROBLEMS AND METHODS: The study was conducted with a group of 189 people aged 18 to 86 (*M* = 33.02; *SD* = 12.5), of whom 93 owned a dog and 96 did not have a pet. The survey method was used, utilizing psychometric tools such as: the Perceived Stress Scale (PSS-10), the Coping Inventory for Stressful Situations (CISS), and the NEO-FFI Personality Inventory.

THE PROCESS OF THE ARGUMENTATION: Dog ownership is associated with a range of psychological benefits, such as reduced stress levels, improved well-being, and strengthened social bonds. Their presence in educational and therapeutic settings, particularly for individuals facing emotional difficulties, can have a significant impact on improving quality of life and learning efficiency.

RESEARCH RESULTS: The analysis of the results showed that dog ownership is associated with lower levels of stress and a preference for task-oriented coping styles. Dog owners also exhibited lower neuroticism and higher levels of extraversion and conscientiousness compared to non-dog owners. Additional analyses confirmed that neuroticism and agreeableness were significant predictors of stress levels in the context of the human–dog relationship.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The findings highlight the significant role of the human–dog relationship in reducing stress and shaping effective coping strategies. These conclusions may be applied in interdisciplinary preventive

Sugerowane cytowanie: Lipińska-Grobelny, A. i Baryga, A. (2025). Interakcje człowieka z psem w perspektywie edukacyjnej i terapeutycznej – ich rola w redukcji stresu. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 121–131. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.13

and educational efforts, emphasizing the importance of animals in the context of well-being and public health.

→ **KEYWORDS:** **HUMAN–DOG INTERACTIONS, STRESS, COPING WITH STRESS, PERSONALITY, WELL-BEING**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem niniejszych badań była analiza roli relacji człowiek–pies w doświadczaniu stresu oraz w stosowanych strategiach radzenia sobie z nim, a także identyfikacja zmiennych osobowościowych, które mogą wpływać na modyfikację tych zależności.

PROBLEMY I METODY BADAWCZE: Badanie przeprowadzono w grupie 189 osób w wieku od 18 do 86 lat (M = 33,02; SD = 12,5), z których 93 osoby posiadały psa, a 96 nie miało zwierzęcia. W badaniu zastosowano metodę sondażową, wykorzystując narzędzia psychometryczne: *Skalę odczuwanego stresu* (PSS-10), *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych* (CISS) oraz *Inwentarz osobowości* (NEO-FFI).

PROCES WYWODU: Posiadanie psa jest związane z wieloma korzyściami psychicznymi, takimi jak obniżenie poziomu stresu, poprawa samopoczucia, a także wzmocnienie więzi społecznych. Ich obecność w środowisku edukacyjnym i terapeutycznym, szczególnie w kontekście osób zmagających się z trudnościami emocjonalnymi, może mieć istotny wpływ na poprawę jakości życia i efektywność nauki.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza wyników wykazała, że posiadanie psa wiąże się z niższym poziomem stresu oraz preferencją zadaniowego stylu radzenia sobie. Osoby posiadające psa charakteryzowały się również niższą neurotycznością oraz wyższym poziomem ekstrawersji i sumienności w porównaniu do osób nieposiadających zwierzęcia. Dodatkowe analizy potwierdziły, że neurotyczność i ugodowość były istotnymi predyktorami poziomu stresu w kontekście relacji człowiek–pies.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Uzyskane wyniki wskazują na istotną rolę relacji człowiek–pies w redukcji stresu oraz kształtowaniu efektywnych strategii radzenia sobie z trudnościami. Wnioski te mogą znaleźć zastosowanie w interdyscyplinarnych działaniach profilaktycznych i edukacyjnych, podkreślając znaczenie zwierząt w kontekście dobrostanu i zdrowia publicznego.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **RELACJA CZŁOWIEK–PIES, STRES, RADZENIE SOBIE ZE STRESEM, OSOBOWOŚĆ, DOBROSTAN**

Wstęp

Współczesne społeczeństwo zmaga się z coraz wyższym poziomem stresu, który nierzadko stanowi główne źródło napięć i negatywnych emocji. Przewlekły stres może prowadzić do poważnych problemów zdrowotnych zarówno fizycznych, jak i psychicznych, wpływając na efektywność zawodową, jakość życia oraz poczucie dobrostanu (Benefit Systems, 2023). Z tego powodu konieczność poszukiwania skutecznych metod jego redukcji staje się coraz bardziej istotna. W tym kontekście interakcje człowieka z psem, zwłaszcza w perspektywie edukacyjnej i terapeutycznej, zyskują na znaczeniu jako skuteczne narzędzie wspierające w radzeniu sobie z stresem.

Posiadanie psa wiąże się z licznymi korzyściami psychicznymi. Badania naukowe dowodzą, że psy odgrywają rolę nie tylko towarzyszy, ale także aktywnych uczestników terapii, wspomagając łagodzenie objawów depresji, lęku czy stresu pourazowego (Brooks i in., 2018; Gonzatti i in., 2022; Kogan i in., 2021; Trammell, 2017). Ich obecność w środowisku edukacyjnym i terapeutycznym, szczególnie w przypadku osób borykających się z trudnościami emocjonalnymi, może znacząco wpłynąć na poprawę jakości życia i efektywność nauki. O pozytywnym wpływie zwierząt oraz terapii z ich udziałem na poczucie dobrostanu seniorów pisała Hanna Mamzer w 2015 roku na łamach „Horyzontów Wychowania". W Polsce zagadnienie to zyskuje na znaczeniu, jednak dominują prace o charakterze teoretycznym (Girczys-Połedniok i in., 2014; Rode, 2015), podczas gdy badania empiryczne są wciąż nieliczne (Bociarska i in., 2024).

W związku z powyższym celem niniejszego artykułu jest ukazanie wpływu interakcji z psem na redukcję stresu. Przedstawione zostaną wyniki autorskich badań dotyczących roli psa w doświadczaniu napięcia oraz strategii jego regulacji. Dodatkowo analizie poddane zostaną cechy osobowości sprzyjające pozytywnemu oddziaływaniu czworonoga na człowieka. Warto zaznaczyć, że kontakt z psem ma znaczenie nie tylko w kontekście łagodzenia stresu, ale również w sferze terapeutycznej i edukacyjnej. Terapia z udziałem zwierząt, w tym kynoterapia, zyskuje coraz większe uznanie jako skuteczna metoda wspierająca leczenie i poprawę samopoczucia. Natomiast w edukacji obecność psa może sprzyjać lepszej koncentracji, redukcji lęku oraz zwiększeniu motywacji do nauki, stanowiąc cenne wsparcie w procesie dydaktycznym.

Interakcje człowieka z psem i ich rola w redukcji stresu

Analizując dane empiryczne dotyczące interakcji między człowiekiem a psem, warto podkreślić, że ich relacja ma charakter wzajemny. Decyzja o posiadaniu psa jest ściśle związana z cechami osobowości właściciela, jego sytuacją zawodową, rodzinną oraz warunkami mieszkaniowymi. Opieka nad psem wiąże się z wymogiem samodyscypliny, wprowadzając stały rytm dnia, który przyczynia się do redukcji stresu poprzez przewidywalność i uporządkowanie codziennych obowiązków. Dodatkowo obecność psa wpływa pozytywnie na więzi międzyludzkie, ułatwiając nawiązywanie kontaktów społecznych

i często będąc pretekstem do rozpoczęcia rozmowy (Bociarska i in., 2024; Liu i in. 2024). Badania pokazują, że kontakt z psami może skutecznie obniżać poziom kortyzolu – hormonu odpowiedzialnego za reakcję stresową – oraz zwiększać wydzielanie oksytocyny, która sprzyja poczuciu spokoju i bezpieczeństwa (Polheber i Matchock, 2014). Z kolei Trammell (2017) wykazał, że obecność psa w stresujących sytuacjach, takich jak egzaminy czy ważne wydarzenia życiowe, pomaga zmniejszyć napięcie psychiczne u opiekuna. Pies obniża aktywność współczulnego układu nerwowego, odpowiedzialnego za reakcje stresowe, jednocześnie wspomagając układ parasympatyczny, który odpowiada za relaksację. Tak więc w kontekście edukacyjnym oraz terapeutycznym obecność psa może stanowić istotne wsparcie w redukcji stresu i lęku związanego z nauką lub przebiegiem terapii. Przykładem znaczenia takiej obecności jest Zygmunt Freud, któremu podczas sesji psychoterapeutycznych towarzyszyła suczka Jofi, wpływając uspokajająco na pacjentów.

W kontekście omawianych korzyści płynących z posiadania psa warto także uwzględnić wpływ cech osobowości właściciela, które mogą znacząco kształtować jakość i sposób interakcji z pupilem. Z tego powodu w prezentowanych analizach uwzględniono zmienne osobowościowe bazujące na modelu Wielkiej piątki, który jest uznawany za jedno z najistotniejszych podejść w psychologii osobowości. Koncepcja ta, opracowana przez Costa i McCrae, zyskała szerokie uznanie na podstawie wyników badań międzykulturowych, obserwacji oraz leksykalnych hipotez dotyczących języka. Model ten definiuje cechy osobowości jako ogólne dyspozycje do określonego zachowania w różnych sytuacjach, a według Costa i McCrae osobowość człowieka składa się z pięciu podstawowych składników: neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenia, ugodowości i sumienności (Pervin i John, 2002). Zgodnie z badaniami Luo i współpracowników (2023) osoby z wysoką neurotycznością – charakteryzujące się większą wrażliwością na stres i emocje – mogą bardziej korzystać z interakcji z psem w celu redukcji napięcia w przeciwieństwie do osób o wysokiej ekstrawersji, które mogą preferować inne metody radzenia sobie ze stresem. W kontekście terapeutycznym interakcje z psem mogą stać się nieocenionym narzędziem, szczególnie w pracy z osobami cierpiącymi na lęki, depresję lub PTSD. Zwierzęta towarzyszące przyczyniają się do wzrostu subiektywnego dobrostanu oraz poprawy jakości życia zarówno bezpośrednio, jak i pośrednio (Cui i in., 2021; Junça-Silva, 2022; Schwarzmüller-Erber i in., 2021; Zhou i in., 2020).

Wnioski płynące z przytoczonych badań wskazują, że obecność psów w środowisku edukacyjnym i terapeutycznym, szczególnie w przypadku osób zmagających się z trudnościami emocjonalnymi, ma istotny potencjał w poprawie jakości życia oraz efektywności nauki. W związku z tym celem niniejszego artykułu jest przeprowadzenie empirycznej analizy relacji człowiek–pies w kontekście doświadczania stresu oraz stosowanych strategii radzenia sobie z nim, a także zidentyfikowanie zmiennych osobowościowych, które mogą wpływać na te zależności. Na podstawie powyższych zagadnień nasuwają się następujące pytania badawcze:

1. Czy posiadanie psa wpływa na poziom stresu oraz preferencje dotyczące stylów radzenia sobie z nim w porównaniu z osobami niemającymi psa?

2. Jakie różnice w cechach osobowości z modelu Wielkiej piątki występują między właścicielami psów a osobami niemającymi psa?
3. W jaki sposób cechy osobowości wpływają na zależność między posiadaniem psa a doświadczaniem stresu?

Metoda badania

Osoby badane

Grupę badaną stanowiło 189 osób w wieku od 18 do 86 lat (M = 33,02 ±12,5). Wiek kobiet wahał się między 18. a 86. rokiem życia (M = 32,82 ± 13,06), natomiast mężczyzn – od 18 do 85 lat (M = 33,29 ± 11,76). Wśród uczestników badania 93 osoby (44 kobiety i 49 mężczyzn) posiadały wyłącznie jednego psa, nie mając innych zwierząt, podczas gdy 96 respondentów (65 kobiet i 31 mężczyzn) nie posiadało żadnego zwierzęcia. Większość badanych miała wykształcenie wyższe (46,6%) lub średnie (40,7%) i pochodziła z dużych oraz średnich miast (87,3%), co sugeruje, że prezentowali oni zbliżony poziom sytuacji zawodowej i materialnej. Badanie przeprowadzono metodą kuli śnieżnej, a dane zbierano podczas bezpośrednich kontaktów z uczestnikami. Cała procedura odbyła się zgodnie z zasadami deklaracji helsińskiej. Uczestnicy zostali poinformowani o dobrowolności udziału, celu badania oraz przebiegu procesu. Zapewniono ich o anonimowości i poinformowano, że uzyskane wyniki będą wykorzystywane jedynie do analiz grupowych. Osoby, które wyraziły zgodę na udział, wypełniały metryczkę oraz opisane poniżej narzędzia badawcze.

Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano metodę sondażową, wykorzystując kwestionariusze o sprawdzonych właściwościach psychometrycznych: *Skalę odczuwanego stresu* (PSS-10), *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych* (CISS) oraz *Inwentarz osobowości* (NEO-FFI).

Skala odczuwanego stresu (PSS-10) autorstwa Cohena, Kamarcka i Mermelsteina w polskim opracowaniu Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik jest sprawdzonym narzędziem do oceny natężenia stresu związanego z codziennymi doświadczeniami życiowymi. Wysoka rzetelność narzędzia, uzyskana w badaniu własnym za pomocą współczynnika α Cronbacha, wynosiła 0,85.

Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych (CISS) autorstwa Endlera i Parkera, w polskim opracowaniu Szczepaniaka, Strelaua i Wrześniewskiego, służy do określenia stylów radzenia sobie ze stresem. Rzetelność narzędzia została również oceniona za pomocą współczynnika α Cronbacha, uzyskując zadowalające wyniki: dla stylu zadaniowego α = 0,79, dla stylu emocjonalnego α = 0,87, a dla stylu unikowego α = 0,81, w tym dla odwracania uwagi (α = 0,79) oraz poszukiwania kontaktów (α = 0,62).

Do diagnozy cech osobowości w modelu Wielkiej piątki zastosowano *Inwentarz osobowości* (NEO-FFI) autorstwa Costa i McCrae w polskiej adaptacji Zawadzkiego i współpracowników. Rzetelność skal NEO-FFI w badaniu własnym została oceniona na podstawie współczynnika *α* Cronbacha. Najwyższe wartości uzyskano dla neurotyczności (0,84), sumienności (0,80), ekstrawersji (0,79) oraz ugodowości (0,74), natomiast dla otwartości na doświadczenia współczynnik wyniósł 0,60.

Wyniki

Analizy statystyczne przeprowadzono przy użyciu pakietu SPSS w wersji 29. Tabela 1 przedstawia statystyki opisowe (minimum, maksimum, średnią – *M*, odchylenie standardowe – *SD*, skośność oraz kurtozę) dla wszystkich zmiennych. W celu odpowiedzi na wcześniej sformułowane pytania badawcze zastosowano testy parametryczne. Wyniki analizy skośności i kurtozy mieściły się w dopuszczalnym zakresie (–2,2), co umożliwiło zastosowanie tych metod statystycznych.

Tabela 1. Statystyki opisujące wyniki w *Skali odczuwanego stresu* (PPS-10), *Kwestionariuszu radzenia sobie w sytuacjach stresowych* (CISS) oraz *Inwentarzu osobowości* (NEO-FFI)

Statystyki opisowe (*N* = 189)	Min.	Max.	*M*	*SD*	Skośność	Kurtoza
PSS-10 – natężenie odczuwanego stresu	1	37	19,39	6,88	0,02	–0,35
CISS – styl skoncentrowany na zadaniu	34	79	57,84	7,74	0,23	0,21
CISS – styl skoncentrowany na emocjach	20	76	45,92	11,13	0,04	0,14
CISS – styl unikowy	17	65	46,57	9,85	–0,56	–0,12
CISS – odwracanie uwagi (styl unikowy)	8	34	21,23	6,23	–0,24	–0,74
CISS – poszukiwanie kontaktów społecznych (styl unikowy)	3	25	16,41	4,11	–0,69	0,94
NEO-FFI – neurotyczność	2	47	22,71	8,52	0,03	0,17
NEO-FFI – ekstrawersja	8	44	27,61	7,16	–0,06	–0,21
NEO-FFI – otwartość na doświadczenia	14	45	27,66	5,79	0,36	–0,06
NEO-FFI – ugodowość	6	42	27,54	6,64	–0,18	–0,001
NEO-FFI – sumienność	18	48	31,86	7,03	0,08	–0,87

Objaśnienia: *M* – średnia, *SD* – odchylenie standardowe

Źródło: wyniki badań własnych.

W celu sprawdzenia, czy posiadanie psa wpływa na poziom stresu oraz preferencje dotyczące stylów radzenia sobie z nim w porównaniu do osób niemających psa (pyt. 1), wykorzystano test różnic *t*-Studenta dla prób niezależnych z oszacowaniem wielkości efektu (*d* Cohena) (tabela 2). Przeprowadzona analiza wykazała, że posiadanie psa różnicuje natężenie stresu ($t(187) = 6,31$; $p < 0,001$). Istotnie niższy poziom stresu charakteryzował właścicieli psów w porównaniu z osobami, które ich nie miały. Wielkość efektu (*d* Cohena = 0,92) wskazywała na silną relację między zmiennymi. Ponadto obecność

psa polaryzowała także wybrane style radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych. Posiadacze psów istotnie częściej (średnia wielkość efektu) podejmowali wysiłek zmierzający do rozwiązania problemu poprzez poznawcze przekształcanie lub próby zmiany sytuacji (t(165) = –2,26; p = 0,025). Natomiast osoby niebędące właścicielami czworonogów częściej w sytuacjach stresujących (średnia wielkość efektu) koncentrowały się na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych (t(187) = 2,75; p = 0,006) lub unikały myślenia o trudnych okolicznościach (t(187) = 1,88; p = 0,06).

Tabela 2. Interakcja człowieka z psem a doświadczanie stresu i radzenie sobie z nim

	Posiadanie psa (N = 93)		Brak psa (N = 96)		t(187)	Istotność	d Cohena
	M	*SD*	*M*	*SD*			
PSS-10 – natężenie odczuwanego stresu	16,46	6,14	22,22	6,39	6,31	<0,001	0,92
CISS – styl skoncentrowany na zadaniu	59,12	8,87	56,59	6,25	–2,26 *df*(165)	0,025	0,33
CISS – styl skoncentrowany na emocjach	43,69	10,16	48,07	11,64	2,75	0,006	0,4
CISS – styl unikowy	45,2	10,19	47,9	9,38	1,88	0,06	0,27
CISS – odwracanie uwagi (styl unikowy)	20,52	6,89	21,92	5,46	1,54 *df*(175)	0,124	–
CISS – poszukiwanie kontaktów społecznych (styl unikowy)	16,06	4,05	16,75	4,17	1,15	0,253	–

Objaśnienia: *M* – średnia, *SD* – odchylenie standardowe

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 3. Porównanie wybranych cech osobowości właścicieli psów z osobami niemającymi psów

	Posiadanie psa (N = 93)		Brak psa (N = 96)		t(187)	Istotność	d Cohena
	M	*SD*	*M*	*SD*			
NEO-FFI – neurotyczność	20,38	7,77	24,97	8,65	3,83	<0,001	0,56
NEO-FFI – ekstrawersja	29,23	6,44	26,05	7,49	–3,12	0,002	0,45
NEO-FFI – otwartość na doświadczenia	27,05	5,7	28,24	5,84	1,41	0,16	–
NEO-FFI – ugodowość	27,87	6,66	27,22	6,64	–0,67	0,5	–
NEO-FFI – sumienność	32,91	6,95	30,84	6,98	–2,04	0,04	0,29

Objaśnienia: *M* – średnia, *SD* – odchylenie standardowe

Źródło:wyniki badań własnych.

Następnie przeprowadzono analizę testem *t*-Studenta dla prób niezależnych, aby zbadać różnice w cechach osobowości z modelu Wielkiej piątki między właścicielami psów a osobami niemającymi czworonogów (pyt. 2). Wyniki ujawniły trzy statystycznie istotne różnice między obiema grupami, co zostało szczegółowo przedstawione w tabeli 3. Dotyczą one neurotyczności (t(187) = 3,83; p < 0,001), ekstrawersji (t(187) = –3,12; p = 0,002) oraz sumienności (t(187) = –2,04; p = 0,04). Właściciele psów wykazywali niższy poziom neurotyczności, wyższą ekstrawersję oraz wyższą

sumienność w porównaniu z osobami bez psów, które charakteryzowały się wyższym poziomem neurotyczności, niższym poziomem ekstrawersji i sumienności.

Aby określić, w jaki sposób cechy osobowości wpływają na zależność między posiadaniem psa a doświadczaniem stresu wykonano hierarchiczną analizę regresji (pyt. 3). Uzyskane rezultaty wskazały na dwa modele dobrze dopasowane do danych (tabela 4). Pierwszy model, uwzględniający jedynie zmienne osobowościowe, wyjaśniał 42% wariancji w poziomie stresu ($F(5,183) = 28,49$; $p < 0,001$). Najważniejszymi zmiennymi objaśniającymi okazała się neurotyczność (*beta* = 0,60) i ugodowość (*beta* = –0,19). Wyższy poziom neurotyczności oraz niższy poziom ugodowości prowadziły do nasilenia stresu związanego z sytuacją życiową badanych. Dodanie zmiennej „posiadanie psa" do drugiego modelu poprawiło jakość przewidywania natężenia stresu, wyjaśniając dodatkowe 7% wariancji, co było statystycznie istotne. Analiza współczynników standaryzowanych *beta* wykazała, że niska neurotyczność (*beta* = 0,55) oraz wysoka ugodowość (*beta* = –0,20) w połączeniu z posiadaniem psa (*beta* = –0,28) zmniejszały poziom doświadczanego stresu. Ostateczny model był dobrze dopasowany do danych ($F(6,182) = 31,12$; $p < 0,001$) i wyjaśniał 49% wariancji zmiennej zależnej.

Tabela 4. Interakcja człowieka z psem a doświadczanie stresu i wybrane cechy osobowości

	Zmienna zależna: stres					
	Beta	*t*	Istotność	R^2	ΔR^2	$F(df1,df2)$
MODEL 1 NEO-FFI – neurotyczność	0,60	8,66	<0,001	0,42	0,42	28,49(5,183)***
NEO-FFI – ekstrawersja	0,08	1,13	0,25			
NEO-FFI – otwartość na doświadczenia	0,04	0,69	0,48			
NEO-FFI – ugodowość	–0,19	–3,19	0,002			
NEO-FFI – sumienność	–0,07	–1,24	0,21			
MODEL 2 NEO-FFI – neurotyczność	0,55	8,40	<0,001	0,49	0,07	31,12(6,182)***
NEO-FFI – ekstrawersja	0,11	1,74	0,08			
NEO-FFI – otwartość na doświadczenia	0,009	0,15	0,87			
NEO-FFI – ugodowość	–0,20	–3,55	<0,001			
NEO-FFI – sumienność	–0,06	–1,03	0,30			
Posiadanie psa	–0,28	–5,03	<0,001			

Objaśnienia: ***$p < 0,001$

Źródło:wyniki badań własnych.

Przeprowadzono również hierarchiczną analizę wariancji dla stylów radzenia sobie ze stresem. Chociaż cechy osobowości wpływały na związek między posiadaniem psa a poziomem stresu, to w przypadku stylów radzenia sobie kluczowe znaczenie miała właśnie osobowość. Posiadanie psa nie miało istotnego wpływu na preferowane strategie radzenia sobie z trudnościami.

Omówienie wyników

W kontekście edukacyjnym i terapeutycznym badania te podkreślają, że kontakt z psem może obniżać poziom stresu i sprzyjać stosowaniu bardziej zadaniowych strategii radzenia sobie, szczególnie u osób o określonych cechach osobowości. Właściciele psów częściej korzystają z takich metod jak zmiana podejścia do problemu czy poznawcze przekształcanie sytuacji, a jednocześnie rzadziej odczuwają stres niż osoby bez zwierząt. Wyniki te są spójne z wcześniejszymi badaniami (Gonzatti i in., 2022; Polheber i Matchock, 2014; Trammell, 2017) i wskazują, że obecność psa nie tylko zapewnia wsparcie emocjonalne, ale też zachęca do aktywności fizycznej i poprawia jakość życia – zwłaszcza u osób starszych (Enmarker i in., 2015). Zwrócono także uwagę na różnice osobowościowe między właścicielami psów a osobami bez zwierząt, analizowane na podstawie modelu Wielkiej piątki. Właściciele psów cechowali się wyższą ekstrawersją i sumiennością oraz niższym poziomem neurotyczności. Może to wynikać z codziennych obowiązków związanych z opieką nad psem, które sprzyjają lepszej organizacji, stabilności emocjonalnej i większej aktywności społecznej (Bociarska i in., 2024; Liu i in., 2024).

Podsumowując, otrzymane wyniki badań pokazują, że cechy osobowości mają kluczowe znaczenie w wyjaśnianiu poziomu stresu, jednak dodanie zmiennej „posiadanie psa" znacząco poprawia przewidywanie jego nasilenia. Model uwzględniający zarówno osobowość, jak i obecność psa wyjaśnia aż 49% zmienności w poziomie stresu, podkreślając wpływ obu tych czynników na samopoczucie. Interakcje człowiek–pies redukują stres poprzez mechanizmy emocjonalne i społeczne, choć nie determinują wyboru konkretnych strategii radzenia sobie z trudnościami. Wnioski te mogą stanowić podstawę dla terapii wspomaganych zwierzętami, szczególnie w pracy z osobami cierpiącymi na przewlekły stres lub inne problemy zdrowotne.

Wnioski i rekomendacje

Prezentowane dane empiryczne mają znaczenie nie tylko na poziomie indywidualnym, lecz także społecznym, ukazując, w jaki sposób relacja człowieka z psem może skutecznie przyczyniać się do redukcji stresu oraz wspierać rozwój adaptacyjnych strategii radzenia sobie z trudnościami. W świetle tych ustaleń szczególnie widoczny staje się praktyczny potencjał omawianych zjawisk w obszarze edukacji, terapii i promocji zdrowia publicznego – zwłaszcza w działaniach służących poprawie dobrostanu psychicznego dzieci, seniorów i osób wykonujących zawody wysokiego ryzyka. Podkreśla to potrzebę interdyscyplinarnego podejścia oraz włączenia perspektywy relacji ludzko-zwierzęcych do projektowania nowoczesnych, holistycznych strategii profilaktycznych. W związku z tym można uznać, że artykuł wnosi istotny wkład w rozwój psychologii zdrowia, terapii wspomaganej obecnością zwierząt oraz działań profilaktycznych na rzecz zdrowia psychicznego.

Biorąc pod uwagę przedstawione ustalenia oraz ich szerokie możliwości zastosowania, zasadne staje się sformułowanie praktycznych wskazówek do wykorzystania

w działaniach edukacyjnych, terapeutycznych i profilaktycznych. Warto rozwijać terapie oparte na interakcjach człowieka ze zwierzętami, szczególnie dla osób narażonych na wysoki stres i zaburzenia emocjonalne. Równie ważna jest edukacja specjalistów – psychologów, terapeutów czy pedagogów – w zakresie pozytywnego wpływu zwierząt na zdrowie psychiczne, co może zwiększyć wykorzystanie takich interwencji w praktyce. Skuteczność terapii z udziałem psów zależy jednak od indywidualnych cech – osoby ekstrawertywne i sumienne zazwyczaj czerpią z niej więcej korzyści, podczas gdy osoby neurotyczne potrzebują większego poczucia stabilności. Wreszcie należy promować odpowiedzialne posiadanie zwierząt, uwzględniając zarówno ich pozytywny wpływ, jak i obowiązki wynikające z opieki.

Na zakończenie należy wspomnieć o ograniczeniach prowadzonych badań i możliwych kierunkach dalszych analiz. Wprawdzie wyniki sugerują, że właściciele psów doświadczają niższego poziomu stresu, nie można jednak wykluczyć, że osoby o określonych cechach osobowości – bardziej ekstrawertywne, mniej neurotyczne i sumienne – są po prostu bardziej skłonne do posiadania psa. Ponadto warto uwzględnić bardziej zróżnicowaną próbę, biorąc pod uwagę różnice związane ze statusem materialnym, stylem życia czy sytuacją rodzinną. W związku z tym, aby lepiej zrozumieć rolę psów w regulacji stresu oraz towarzyszące jej mechanizmy, przyszłe badania powinny uwzględniać podejście eksperymentalne lub longitudinalne, kontrolując styl przywiązania do zwierzęcia. Warto także skoncentrować się na specyficznych grupach społecznych, takich jak seniorzy, osoby doświadczające przewlekłego stresu, z zaburzeniami lękowymi oraz osoby cierpiące na depresję. Uwzględnienie grup klinicznych umożliwiłoby ocenę potencjalnych interwencji terapeutycznych oraz ich skuteczności w kontekście różnych problemów zdrowotnych.

Bibliografia

Benefit Systems. (2023, 30 maja). *Raport MultiSport Index 2023*. https://biuroprasowe.benefitsystems.pl/244977-raport-multisport-index-2023

Bociarska, R., Krajewska-Kułak, E., Kułak-Bejda, A., Guzowski, A. i van Damme-Ostapowicz, K. (2024). *Pies. Przyjaciel i terapeuta*. Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku.

Brooks, H.L., Rushton, K., Lovell, K., Bee, P., Walker, L., Grant, L. i Rogers, A. (2018). The power of support from companion animals for people living with mental health problems: A systematic review and narrative synthesis of the evidence. *BMC Psychiatry*, *18*, 31. https://doi.org/10.1186/s12888-018-1613-2

Cui, Y., Russell, M., Davern, M. i Christian, H. (2021). Longitudinal evidence of the impact of dog ownership and dog walking on mental health. *Journal of Public Health*, *43*, e145–e152. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdz094

Enmarker, I., Hellzén, O., Ekker, K. i Berg, A.G.T. (2015). Depression in older cat and dog owners: The Nord-Trøndelag Health Study (HUNT-3). *Aging & Mental Health*, *19*(4), 347–352. https://doi.org/10.1080/13607863.2014.933310

Girczys-Połedniok, K., Pudlo, R., Szymlak, A. i Pasierb, N. (2014). Zastosowanie terapii z udziałem zwierząt w praktyce psychiatrycznej. *Psychiatria*, *11*(3), 171–176. https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/40405

Gonzatti, V., Oliveira, C., Alminhana, L., Hausen, D., Schütz, D., Costa, B.D., Trevizan, L., Argimon, I. i Irigaray, T. (2022). Personality factors, depression, anxiety, and stress in pet owners. *Psico*, *52*, e35289. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.4.35289

Junça-Silva, A. (2022). Friends with benefits: The positive consequences of pet-friendly practices for workers' well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*, 1069. https://doi.org/10.3390/ijerph19031069

Kogan, L.R., Currin-McCulloch, J., Bussolari, C., Packman, W. i Erdman, P. (2021). The psychosocial influence of companion animals on positive and negative affect during the COVID-19 pandemic. *Animals*, *11*, 2084, 1–25. https://doi.org/10.3390/ani11072084

Liu, H., Lin, J. i Lin, W. (2024). Cognitive mechanisms and neurological foundations of companion animals' role in enhancing human psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1354220, 1–13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1354220

Luo, J., Zhang, B., Cao, M. i Roberts, B.W. (2023). The stressful personality: A meta-analytical review of the relation between personality and stress. *Personality and Social Psychology Review*, *27*(2), 128–194. https://doi.org/10.1177/10888683221104002

Mamzer, H. (2015). Stary człowiek i pies. *Horyzonty Wychowania*, *14*(32), 63–83. https://doi.org/10.17399//HW.2015.143203

Pervin, A.L. i John, O.P. (2002). *Osobowość. Teoria i badania.* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Polheber, J.P. i Matchock, R.L. (2014). The presence of a dog attenuates cortisol and heart rate in the Trier Social Stress Test compared to human friends. *Journal of Behavioral Medicine*, *37*(5), 860–867. https://doi.org/10.1007/s10865-013-9546-1

Rode, B. (2015). Przegląd najnowszych badań dotyczących dobrostanu i zachowania się psów. *Życie Weterynaryjne*, *90*(10), 657–660.

Schwarzmüller-Erber, G., Maier, M., Stummer, H. i Kundi, M. (2021). Recreational horseback riding and its association with physical, mental, and social well-being and perceived health. *Anthrozoös*, *34*, 685–706. https://doi.org/10.1080/08927936.2021.1926709

Trammell, J.P. (2017). The effect of therapy dogs on exam stress and memory. *Anthrozoös*, *30*, 607–621. https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1370244

Zhou, Z., Yin, D. i Gao, Q. (2020). Sense of presence and subjective well-being in online pet watching: The moderation role of loneliness and perceived stress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*, 9093. https://doi.org/10.3390/ijerph17239093

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Katarzyna Wołk

https://orcid.org/0000-0003-3723-5199
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
Maria CurieSklodowska University in Lublin, Poland
katarzyna.wolk@umcs.pl
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.14
Data zgłoszenia: 29.06.2024
Data akceptacji: 08.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Samoocena a samotność uczniów szkół ponadpodstawowych. Moderacyjna rola lęku

Self-Esteem and Loneliness in Secondary School Students – The Moderating Role of Anxiety

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of the designed study is to analyze the relationship between self-esteem and the sense of loneliness of secondary school students, taking into account the moderating role of anxiety.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The research question is: Does anxiety moderate the relationship between self-esteem and loneliness among adolescents attending secondary schools, and if so, how? Data collection was used: Rosenberg Loneliness Scale, Revised R-ULCA Loneliness Scale and the STAI State-Trait Anxiety Inventory.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The decision to undertake research resulted, from the high degree of social importance of the issues described, and – what is equally important – the lack of comprehensive studies in the available literature exploring this matter, which could constitute at least a partial remedy in the context of the issues described. Moreover, the discussed topic is highly topical due to the common dynamism of the described anxiety processes in the context of self-esteem or loneliness (where the factor dynamizing anxiety are currently intensified social threats in the form of escalation of armed conflicts, progressive digital threats and the post-pandemic state).

RESEARCH RESULTS: The results indicate that as the level of self-esteem increases, the level of loneliness among secondary school students decreases in terms of breaking the sense of contact with others and breaking social bonds in all respondents, regardless of the level of anxiety.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATION AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The obtained results suggest the need to develop appropriate programs for students with a high sense of loneliness, which would include raising their own self-esteem as well as working on anxiety, which may allow them to acquire behaviors that help them overcome social isolation and the feeling of loneliness.

→ **KEYWORDS:** **ANXIETY, SELF-ESTEEM, LONELINESS, MODERATION ANALYSIS, STUDENT**

Sugerowane cytowanie: Wołk, K. (2025). Samoocena a samotność uczniów szkół ponadpodstawowych. Moderacyjna rola lęku. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 133–143. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.14

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Badanie zostało zaprojektowane w celu ustalenia zależności pomiędzy samoceną a poczuciem samotności uczniów szkół ponadpodstawowych przy uwzględnieniu moderacyjnej roli lęku.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem badawczy brzmi: Czy lęk moderuje związek pomiędzy samooceną a poczuciem samotności młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych, a jeśli tak, to w jaki sposób? Do zbierania danych wykorzystano skalę samotności Rosenberga, zrewidowaną skalę samotności R-UCLA oraz inwentarz stanu i cechy lęku STAI.

PROCES WYWODU: Decyzja o podjęciu badań wynikła z wysokiego stopnia doniosłości społecznej opisywanych zagadnień, a przy tym – co równie istotne – braku w dostępnej literaturze kompleksowych opracowań zgłębiających tę materię, które mogłyby stanowić choćby częściowe remedium w kontekście opisywanych zagadnień; ponadto poruszana tematyka jest aktualna z uwagi na powszechną dynamizację opisywanych procesów lękowych w kontekście samooceny lub samotności (gdzie czynnikiem dynamizującym lęku są spotęgowane obecnie zagrożenia społeczne w postaci eskalacji konfliktów zbrojnych, postępujących zagrożeń cyfrowych oraz stanu postpandemicznego).

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Wyniki wskazują, że wraz ze wzrostem poziomu samooceny maleje poziom poczucia samotności uczniów szkół ponadpodstawowych w wymiarze poczucia zerwania kontaktu z innymi osobami oraz zerwania więzi społecznych u wszystkich badanych niezależnie od poziomu lęku.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Uzyskane wyniki sugerują potrzebę opracowania odpowiednich programów dla uczniów o wysokim poczuciu samotności, które uwzględniałyby podnoszenie własnej samooceny, jak też pracę nad lękiem, co może pozwolić na nabywanie zachowań ułatwiających wychodzenie ze społecznej izolacji i poczucia samotności.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **LĘK, SAMOOCENA, SAMOTNOŚĆ, ANALIZA MODERACYJNA, UCZEŃ**

Wstęp

Współczesne pokolenie młodzieży to osoby funkcjonujące w erze rewolucji cyfrowej, dla których niemal najważniejszy jest dostęp do szybkiego łącza internetowego, posiadanie tabletu lub komputera i oczywiście niczym nieskrępowane korzystanie z telefonu typu smartfon (Cichocki i Karbownik, 2020; Grzegorzewska i Felińska, 2020). Obok wad nowych technologii do czynników negatywnie wpływających na dzieci lub młodzież zalicza się niektóre zmiany wynikające z rewolucji obyczajowej lat sześćdziesiątych XX w. (objawiające się coraz częściej destrukcją rodziny, liczniejszymi rozwodami, powszechniejszą alienacją dzieci), industrializację, powodującą wzrost bezrobocia i ubóstwa pracowników zastąpionych przez zmechanizowane linie produkcyjne (por. Wołk, 2019, Polivanova, 2018) czy

wreszcie nadchodzącą (jak się wydaję) erę zastępowania przez sztuczną inteligencję (AI) tradycyjnych zawodów, w konsekwencji prowadzącą do alienacji osób, które staną się nieprzydatne w dotychczasowym zawodzie. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dwie, niewątpliwie znaczące dla współczesności, graniczne sytuacje o zasięgu ponadnarodowym: pandemia COVID-19 i wojna na Ukrainie, które znacząco i negatywnie wpłynęły na codzienne funkcjonowanie ludzi, szczególnie młodzieży (zob. Daszykowska-Tobiasz i Babicki, 2022; Freund, 2023). Uczniowie doświadczają lęku dotyczącego zarówno obecnej rzeczywistości, jak i przyszłości, a ten z kolei oddziaływuje na ich poziom samooceny i poczucie samotności. Poniżej zostaną omówione poszczególne stany emocjonalne.

Lęk

Lęk w rozumieniu Bach-Olasik (1991) rozumiany jest jako grupa reakcji emocjonalnych płynących częściowo z zewnątrz, ale także związanych z wewnętrznymi mechanizmami organizmu. Lęk co do zasady ma negatywne zabarwienie związane z doświadczanymi zagrożeniami. Jako optymalną dla niniejszej publikacji definicję przyjęto tę, według której lęk stanowi wyuczoną lub warunkową reakcję emocjonalną na niebezpieczeństwo, w odpowiedni sposób pośredniczącą pomiędzy tym zagrożeniem a pożądanym zachowaniem (Dollard i Miller, 1967) – przy tym w badaniach prowadzonych dla potrzeb niniejszej publikacji lęk ujęto jako cechę długoterminową. Badania wskazują na niepokojące narastanie problemu lęku. Jak zauważają Daszykowska-Tobiasz (2023) oraz Kuncewicz (2023) wśród lęków egzystencjalnych dotykających ludzi w ostatnich latach wybrzmiewa lęk przed śmiercią lub utratą zdrowia wywołany m.in. ww. kryzysem zdrowotnym i wojną na Ukrainie. Zgodnie z klasycznym podziałem rozumienia lęku jako cechy lub stanu Cattell i Scheier (1961) wskazują, że różnica między tymi dwoma pojęciami polega na czasie trwania i częstotliwości powtarzania się lękowych reakcji.

Samotność

W literaturze przedmiotu samotność zwykle definiowana jest jako stresujące i nieprzyjemne przeżycie, wynikające z braków w relacjach społecznych (Peplau i Perlman, 2016). Olearczyk (2022) twierdzi, że oddalenie się od siebie jest znakiem naszych czasów. W okresie pandemii COVID-19, niedawnej powszechnej izolacji, trwającej wojny na Ukrainie poczucie osamotnienia towarzyszy społeczeństwu w sposób niewątpliwy i bezpośredni (Wójtowicz-Szefler i in., 2023). Do głównych negatywnych czynników w środowisku rówieśniczym, które mogą prowadzić do osamotnienia dziecka, Cudak (2003) zalicza:

- brak akceptacji dziecka ze strony grupy rówieśniczej,
- unikanie kontaktu z dzieckiem przez członków grupy rówieśniczej,
- krytyka grupy rówieśniczej dotycząca zachowań i uznawanych przez dziecko wartości,
- zerwanie więzi koleżeńskich, przyjacielskich z grupą rówieśniczą.

Podczas badań zważono na trzy aspekty samotności: samotność w wymiarze braku kontaktu z innymi, w wymiarze zerwania więzi społecznych oraz w aspekcie przynależności do grupy.

Samoocena

W literaturze nie ma jednolitej definicji pojęcia samooceny. Rosenberg opisuje samoocenę w prostych słowach jako proces oceniania siebie oraz poczucie własnej wartości i szacunku do samego siebie. Samoocena odgrywa niewątpliwie istotną rolę w prawidłowym funkcjonowaniu młodzieży w dobie cyfryzacji. Wyniki badań pokazują, że wzrost poziomu korzystania z mediów społecznościowych (a zwłaszcza ciągłe „bombardowanie" odbiorców wyidealizowanymi wizerunkami infuencerów oglądanych na Instagramie, Facebooku czy TikToku) powoduje spadek samooceny jednostek popadających w przekonanie, iż ich wygląd lub pozycja społeczna istotnie wpływają na niekorzyść, odbiegając od normy (Keerthika i Joy, 2023; Singh i Kunal, 2023).

W związku z tym, że dotychczasowe badania pokazują, iż lęk implikowany jest w istotnej mierze przez niską samoocenę i wysoki poziom samotności (Chałas, 2005), zaś wysoka samoocena powinna obniżać poziom lęku – zasadne wydaje się ustalenie, czy w aktualnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości zachodzi związek pomiędzy samooceną a poczuciem samotności młodzieży przy moderacyjnej roli lęku, który ze swej natury najsilniej oddziaływuje na dzieci i młodzież.

Założenia metodologiczne badań własnych

Badanie zostało zaprojektowane w celu określenia zależności pomiędzy samooceną a poczuciem samotności uczniów szkół ponadpodstawowych przy uwzględnieniu moderacyjnej roli lęku. Według teorii Baumeistera i Tice (1990) przypisywanie sobie cech negatywnych, które są społecznie nieakceptowane, prowadzi do przewidywania odrzucenia w kontaktach interpersonalnych, co skutkuje odczuwaniem lęku. Istnieje niewiele badań dotyczących zależności pomiędzy zmiennymi samooceny i samotności. Zbadanie, jaki charakter mają te relacje, w kontekście potencjalnego wpływu czynnika moderującego w postaci lęku może stanowić kolejny obszar rozwiązań w zapobieganiu zjawisku samotności.

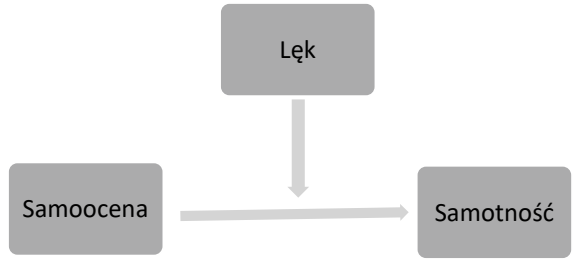
Główne pytanie badawcze koncentruje się na ustaleniu, czy lęk pełni funkcję moderatora w relacji między samooceną a poczuciem samotności młodzieży uczestniczącej do szkół ponadpodstawowych, a jeśli tak jest, to w jaki sposób się przejawia.

Bazując na ustaleniach teoretycznych i istniejących danych empirycznych, postawiono hipotezę badawczą (H1), którą sprawdzono w trakcie przeprowadzonych badań.

H1. Lęk moderuje związek pomiędzy samooceną a poczuciem samotności u młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych. Samoocena młodzieży ma znaczenie

dla przyjmowania przez jednostkę roli społecznej i jej realizacji. Osobom z niską samooceną towarzyszy lęk przed porażką i niechęć wchodzenia w interakcje społeczne (Zubrzycka-Maciąg, 2013). Obecność lęku w badanej próbie może mieć wpływ na relacje międzyludzkie, wyniki w nauce lub pracy i ogólną jakość życia. Zakłada się, że niska samoocena przyczynia się do wzrostu poczucia osamotnienia. Lęk będzie pełnił funkcję moderatora tej relacji, ponieważ sposób interpretacji przez jednostkę doświadczeń życiowych wpływa na jej samoocenę.

Schemat 1. Zależności występujące pomiędzy badanymi zmiennymi



Źródło: opracowanie własne.

Osoby badane

Dla potrzeb niniejszej publikacji przeprowadzono badania, w których udział wzięło 412 uczniów szkół ponadpodstawowych z terenu gminy Lublin w 2023 r. Badania poprzedzone zostały kwestiami formalnymi, tj. rodzice lub opiekunowie prawni uczniów wyrazili pisemną zgodę na wypełnienie kwestionariusza oraz ustalono udział w badaniu bez honorarium. W ich trakcie zachowano wszystkie obecnie obowiązujące standardy etyczne odnoszące się do realizacji badań naukowych. Zdecydowaną większość uczestników (289 – 70,1%) stanowiły dziewczęta. Średni wiek badanych wynosił 16,22 lat (*SD* = 0,72). Zdecydowana większość badanych (302 – 73,4%) mieszka w mieście, pozostali poza miastem (26,6%). Osoby badane spełniały kryterium doboru do badań: status ucznia szkoły ponadpodstawowej. Uczniowie otrzymali kwestionariusz w formie papierowej.

Narzędzia badawcze

Dane empiryczne zostały zebrane przy wykorzystaniu następujących narzędzi: „Skala samooceny SES" autorstwa Rosenberga (The Rosenberg Self-Esteem Scale, SES) w polskiej adaptacji Łaguny, Lachowicz-Tabaczek i Dzwonkowskiej (2007), „Zrewidowana skala samotności R-UCLA" (Kwiatkowska i in., 2018) oraz „Inwentarz stanu i cechy lęku STAI" (State-Trait Anxiety Inventory) autorstwa Spielbergera i in., w polskiej adaptacji Wrześniewskiego i in. (2002). W badaniach wykorzystano jedynie podskalę X-2.

Skala SES to zwalidowany kwestionariusz służący do mierzenia ogólnej samooceny u osób dorosłych i młodzieży, zawierający 10 diagnostycznych stwierdzeń. Osoba udzielająca odpowiedzi może zdobyć od 10 do 40 punktów. Normy zawarte w skali pozwalają na konwersję wyniku surowego do skali stenowej. Wskaźniki psychometryczne tego narzędzia są na poziomie zadowalającym, a współczynnik alfa Cronbacha dla całej skali w badanej grupie mieści się w przedziale 0,81–0,83.

Zrewidowana skala samotności R-UCLA służy do pomiaru samotności jako cechy. Jest narzędziem zarówno szacunkowym, jak i zależnościowym, ponieważ przyporządkowanie elementów do zbioru opiera się na ich relacji z całością skali. Skala samotności R-UCLA składa się z 20 itemów. Połowa pozycji w skali jest punktowana odwrotnie, a pozostałe są punktowane normalnie. Na skali można uzyskać wynik od 20 do 80. Początkowo skala miała na celu opisanie poczucia osamotnienia jako zjawiska jednowymiarowego, jednak liczne analizy wykazały, że jest to konstrukt wielowymiarowy. Wskazuje się m.in. na trzy czynniki, które tworzą odrębne podskale: brak kontaktu z innymi, utrata więzi społecznych oraz poczucie przynależności do grupy społecznej (Kwiatkowska i in., 2018).

Inwentarz samooceny stanu i cechy lęku STAI służy do pomiaru poziomu lęku rozumianego jako stan oraz cecha. Podskala X-2 służy do pomiaru lęku cechy. Skala składa się z 20 pytań, na które respondent udziela odpowiedzi, wybierając jedną z czterech zdefiniowanych opcji. Poziom lęku oblicza się na podstawie sumy punktów, które wynikają z dodania ocen przypisanych do poszczególnych odpowiedzi. Wynik uzyskany przez badanego mieści się w zakresie od 20 do 80 punktów. Zgodność wewnętrzna obliczona za pomocą współczynnika alfa Cronbacha wynosi 0,84–0,94. Stabilność bezwzględna testu wynosi 0,79.

Wyniki analizy naukowej

Początkowy etap analizy polegał na obliczeniu statystyk opisowych dla zmiennych uwzględnionych u badanych uczniów.

Tabela 1. Statystyki opisowe samooceny, lęku i samotności w funkcjonowaniu uczniów szkół ponadpodstawowych

Zmienne		*M* (*SD*)	Zakres wyników (min–max)	Zakres wyników w podskalach (min–max)
Samoocena		26,13 (6,37)	12–40	10–40
Lęk (cecha)		44,75 (11,14)	22–75	20–80
Samotność	W wymiarze braku kontaktu	21,99 (5,37)	11–35	10–40
	W wymiarze zerwania więzi społecznych	9,14 (3,26)	5–20	5–20
	W wymiarze przynależności do grupy społecznej	10,37 (2,77)	5–17	5–20
	Wynik ogólny	40,88 (13,28)	39–67	20–80

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badania wskazują, że u uczniów szkół ponadpodstawowych poczucie samotności jest najbardziej nasilone w obszarze braku kontaktu (96 = 23,3%), natomiast najmniej w wymiarze zerwania więzi społecznych (76 = 18,4%). Poziom samooceny badanych uczniów sklasyfikowano na podstawie norm stenowych, wyróżniając pięć kategorii: bardzo niski, niski, średni, wysoki i bardzo wysoki. Stwierdzono, że najwięcej badanych uczniów (25,3%) cechuje się przeciętnym poziomem samooceny, 23,8% badanych oceniło swoją samooceną jako bardzo niską, a 24,8% jako niską. Na wysoki i bardzo wysoki poziom samooceny wskazało łącznie 26,2% badanych (wysoki = 18,9%; bardzo wysoki = 7,3%). Normy stenowe (Wrześniewski i in., 2002) zostały wykorzystane także przy ocenie poziomu lęku rozumianego jako cecha u badanych uczniów. Wyodrębniono trzy kategorie wyników: niski, przeciętny oraz wysoki poziom lęku. Stwierdzono, że ponad połowa badanych (209 = 50,8%) charakteryzuje się wysokim lękiem. Lęk na poziomie przeciętnym zauważalny jest u 138 badanych (33,5%), natomiast niski u 65 – 15,7%.

Następnie dokonano analizy korelacji pomiędzy zmiennymi uwzględnionymi w niniejszym badaniu.

Tabela 2. Związek między analizowanymi zmiennymi u badanej młodzieży – współczynnik korelacji *r* Pearsona

Samotność	Samoocena
W wymiarze braku kontaktu	–0,69**
W wymiarze zerwania więzi społecznych	–0,55**
W wymiarze przynależności do grupy społecznej	–0,47**
Wynik ogólny	–0,65**

***p < 0,01*

Źródło: badania własne.

Uzyskane rezultaty przeprowadzonej analizy korelacyjnej wykazują istnienie statystycznie istotnych ujemnych zależności pomiędzy samooceną a poczuciem samotności we wszystkich jej wymiarach u badanych uczniów. Ujawnione związki korelacyjne między zmiennymi zyskują stopień średni i wysoki. A zatem uczniowie z wyższą samooceną cechują się niższym poziomem samotności. Natomiast niska samoocena badanych uczniów łączy się z wysokim poziomem samotności w zakresie każdego z prezentowanych jej wymiarów.

Aby zbadać, czy lęk pełni funkcję moderatora w relacji między samooceną a poczuciem samotności wśród uczniów szkół ponadpodstawowych, przeprowadzono analizę moderacyjną z wykorzystaniem narzędzia PROCESS macro dla programu SPSS (wersja 3.5). Opracowano dwa modele moderacyjne, których wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Samoocena uczniów szkół ponadpodstawowych a poczucie osamotnienia – lęk jako moderator

Zmienne		*B*	*SE*	*t*	*p*	LLCI
Samotność w wymiarze poczucia kontaktu z innymi	*Constant*	14,522	1,825	7,958	0,001	10,935
	Samoocena	–0,358	0,061	–5,849	0,001	–0,479
	Lęk	0,265	0,033	7,927	0,001	0,199
	Samoocena x lęk	0,004	0,001	3,577	0,001	0,002
Model 1: R^2 = 0,83; F(678,449) = 12,798; p < 0,001						
Zmienne		*B*	*SE*	*t*	*p*	LLCI
Samotność w wymiarze zerwania więzi społecznych	*Constant*	3,692	2,256	6,069	0,001	9,257
	Samoocena	–0,155	0,076	–2,044	0,042	–0,304
	Lęk	0,064	0,041	1,538	0,125	–0,018
	Samoocena x lęk	0,003	0,002	–0,962	0,051	0,006
Model 2: R^2 = 0,31; F(60,310) = 3,847; p < 0,001						

Źródło: badania własne.

Zgodnie z informacjami zawartymi w tabeli 3 oba modele moderacyjne okazały się statystycznie istotne i pozwoliły wyjaśnić od 31% do 83% wariancji poczucia samotności wśród badanej młodzieży ze szkół ponadpodstawowych. Należy dodać, że lęk moderuje związek pomiędzy samooceną a samotnością w wymiarze poczucia kontaktu z innymi (R^2 = 0,83; F(678,449) = 12,798; p < 0,001) oraz w wymiarze zerwania więzi społecznych (R^2 = 0,31; F(60,310) = 3,847; p < 0,001) u badanych.

Związek między samooceną a samotnością w wymiarze poczucia kontaktu z innymi u badanych jest moderowany przez niski (B = –0,208; SE = 0,027; t = –7,712; CI95% [–0,261; –0,155]), przeciętny (B = –0,169; SE = 0,023; t = –7,404; CI95% [–0,213; –0,124]) oraz wysoki (B = –0,102; SE = 0,027; t = –3,828; CI95% [–0,155; –0,50]) poziom lęku.

Zgromadzone dane pokazują, że relacja między samooceną a samotnością w wymiarze zerwania więzi społecznych jest moderowana przez niski (B = –0,360; SE = 0,072; t = –4,993; CI95% [–0,502; –0,218]), przeciętny (B = –0,248; SE = 0,059; t = –4,186; CI95% [–0,364; –0,131) i wysoki (B = –0,208; SE = 0,027; t = –7,712; CI95% [–0,261; –0,155) poziom lęku.

Wyniki wskazują, że wraz ze wzrostem poziomu samooceny maleje poziom poczucia samotności uczniów szkół ponadpodstawowych w wymiarze zerwania poczucia kontaktu z innymi oraz zerwania więzi społecznych u wszystkich badanych niezależnie od poziomu lęku. Doświadczanie lęku (niezależnie od jego poziomu) jest moderatorem występowania związków pomiędzy samooceną a poczuciem samotności w wymiarach: poczucia zerwania kontaktu z innymi oraz poczucia zerwania więzi społecznych badanych osób.

Dyskusja wyników

Rezultaty uzyskane w ramach badania samooceny wskazują, że najwięcej badanych uczniów – 48,6% – ma niewłaściwą, zaniżoną samoocenę. Rezultaty te wskazują na zdecydowany wzrost zjawiska zaniżonej samooceny w bieżących badaniach w porównaniu

z przeprowadzonymi przez Wosik-Kawalę (2020), która w 2018 roku (przed wybuchem pandemii COVID-19) ustaliła, że co czwarty uczeń szkoły ponadpodstawowej miał zaniżoną samoocenę.

Wyniki niniejszych ustaleń wskazują na związek samooceny z poczuciem samotności. Siła korelacji pomiędzy tymi zmiennymi jest wysoka. Badania wskazują, że wzrostowi poczucia samooceny towarzyszy niższe poczucie osamotnienia. Podobny związek wskazali Wrótniak (2024) i Isıklar (2013) w swoich badaniach dotyczących zależności pomiędzy poziomem samooceny a poczuciem osamotnienia wśród młodych dorosłych. Wyniki te pozostają w zbieżności z wynikami Nowak (2022) wskazującymi, że u młodzieży niedostosowanej społecznie obserwuje się niską ogólną ocenę własnej wartości, przy czym istotnymi czynnikami modyfikującymi tę zależność są wiek, środowisko zamieszkania oraz sytuacja materialna rodziny. Występowanie lęku jako moderator ukazują badania Lee i współpracowników (2018), w których dowodzą oni, że nastolatki z zaniżoną samooceną odznaczają się wyższym poziomem lęku, co w konsekwencji wiąże się z częstszym spędzaniem czasu w Internecie i wysokim ryzykiem uzależnienia od smartfonów. Osoby z niską samooceną doświadczają wzmożonego lęku, próbując utrzymać „fałszywy obraz siebie" (Rosenberg, 1965). Rzeczywiście, nastolatki z wysokim ryzykiem uzależnienia od smartfonów zgłaszały niższą samoocenę i wyższy poziom lęku niż ich rówieśnicy niskiego ryzyka (Lee i in., 2018).

Wnioski

Wnioski z analizy wyników badań można wykorzystać w projektowaniu działań wspierających młodzież w radzeniu sobie z poczuciem samotności. Wyniki badań wskazują na konieczność tworzenia dedykowanych programów wsparcia dla uczniów odczuwających silne poczucie samotności, z naciskiem na wzmacnianie ich samooceny, jak też pracę nad obniżeniem poziomu lęku w wymiarze zerwania poczucia kontaktu z innymi oraz zerwania więzi społecznych.

Mając na uwadze dwa wymienione powyżej wymiary samotności, w projektowaniu oddziaływań profilaktycznych należy zwrócić uwagę na wspieranie uczniów w budowaniu kontaktów z innymi oraz rozwijanie kompetencji społecznych, co może wspierać rozwój zachowań sprzyjających odbudowie relacji społecznych i redukcji poczucia samotności. Warto zwrócić uwagę na to, by projektowane rozwiązania odnosiły się do tych płaszczyzn zagrożeń, które zdają się dominować świat młodego człowieka, a zatem słuszne jest, aby programy profilaktyki odnosiły się zwłaszcza do zagrożeń cyfrowych (m.in. dotyczących uzależnienia od Internetu, do alienacji spowodowanej spędzaniem większości czasu on-line lub obcując z mass mediami), albowiem poczucie zaniżonej samooceny jakże często wynika z bezkrytycznego przyswajania przez młodzież treści z wymienionych mediów. Nadto działania zaradcze powinny zasadzać się na promowaniu u młodych ludzi walki z ich nieśmiałością, w czym może pomóc trening asertywności oraz innych zachowań prospołecznych. W kontekście dowiedzionej badaniami moderacyjnej

roli lęku należy w programach profilaktycznych mówić głośno o konieczności propagowania u młodych ludzi takich cech, które są antagonistami lęku i nieśmiałości, a które w mainstreamowym przekazie zdają się zupełnie pomijane, a zatem należy promować takie cechy, jak dzielność, odwaga czy wiara w siebie. Dzięki temu moderacyjna rola tych pozytywnych cech będzie działać znacząco korzystnie w walce z samotnością (nie zapominając oczywiście, jak ważne jest wspieranie u młodego człowieka wysokiej samooceny). Należy jednak uwzględnić pewne ograniczenia towarzyszące przeprowadzonemu badaniu. Po pierwsze, z uwagi na to, że badania oparte są na podejściu ilościowym, brak jest typowych danych płynących z badań jakościowych, które stanowiłyby istotne uzupełnienie analizy zjawiska postrzegania lęku w życiu młodzieży uczestniczącej w badaniu w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Po drugie, ze względu na przekrojowy charakter badania wyniki nie pozwalają na formułowanie wniosków dotyczących zależności przyczynowo-skutkowych. Badania podłużne longitudinalne pozwoliłyby na lepsze zrozumienie związku między samooceną a poczuciem samotności uczniów szkół ponadpodstawowych. Przedstawione dane należy rozpatrywać jako wprowadzenie do problematyki lęku, które otwiera drogę do kolejnych, pogłębionych analiz.

Bibliografia

Bach-Olasik, T. (1999). Lęk dzieci jako rezultat modelującego wpływu rodziców. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *5*(6), 66–74.

Baumeister, R.F. i Tice, D.M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *9*(2), 165–195. https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.2.165

Cattell, R.B. i Scheier, I.H. (1961). *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. Ronald.

Chałas, K. (2005). Samotność siłą kreacji osobowej wychowanka. W: E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna* (s. 52–56). Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Cichocki, Ł. i Karbownik, M. (2020). Nowe technologie a zdrowie psychiczne — szanse i trudności. *Psychiatria*, *17*(1), 41–48. https://doi.org/10.5603/psych.2020.0007

Cudak, H., (2003), Sieroctwo emocjonalne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 730). Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Daszykowska-Tobiasz, J. (2023). Lęki egzystencjalne młodzieży. W: R. Polak (red.), *Świat emocji młodzieży* (s. 141–159). Instytut Badań Edukacyjnych.

Daszykowska-Tobiasz, J. i Babicki, Z. (2022). Jakość życia studentów w związku z wojną w Ukrainie w ich opiniach. *Roczniki Nauk Społecznych*, *14*(50/4), 187–205. https://doi.org/10.18290/rns22504.9

Dollard, J. i Miller, N.E. (1967). *Osobowość i psychoterapia. Analiza w terminach uczenia się, myślenia i kultury* (A. Firkowska i in., tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Freund, B. (2023). Zarządzanie szkołą w kontekście zdrowia psychicznego uczniów w obliczu kryzysu wywołanego pandemią COVID-19. *Zarządzanie Publiczne*, *3–4*(60), 163–177. https://doi.org/10.4467/20843968ZP.23.012.19082

Grzegorzewska, I. i Felińska, A. (2020). Dziecko i młody człowiek w obliczu cyfryzacji życia. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska i A.R. Borkowska, (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (s. 721–737). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Isıklar, A. Examining multi-dimensional life satisfaction as a predictor of loneliness and self-esteem. *Croatian Journal of Education*, *15*(4), 1013–1032.

Keerthika, K. i Joy, M. (2023). Relationship between Internet addiction and self esteem. *International Journal of Indian Psychology*, *11*(2), 1823–1828.

Kuncewicz, D.S. (2023). W niewoli samopoczucia. W: R. Polak (red.), *Świat emocji młodzieży* (s. 121–125). Instytut Badań Edukacyjnych.

Kwiatkowska, M.M., Rogoza, R. i Kwiatkowska, K. (2018). Analysis of the psychometric properties of the Revised UCLA Loneliness Scale in a Polish adolescent sample. *Current Issues in Personality Psychology*, *6*(2), 164–170. https://doi.org/10.5114/cipp.2017.69681

Lee, J., Sung, M.-J., Song, S.-H., Lee, Y.-M., Lee, J.-J., Cho, S.-M., Park, M.-K. i Shin, Y.-M. (2018). Psychological factors associated with smartphone addiction in South Korean adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *38*(3), 288–302. https://doi.org/10.1177/0272431616670751

Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K. i Dzwonkowska, I. (2007). Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, *2*(4), 164–176.

Nowak, K. (2022). Poziom samooceny wychowanków młodzieżowych ośrodków socjoterapeutycznych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia–Psychologia*, *35*(3), 171–191.

Olearczyk, T. (2022), Samotność człowieka jako doświadczenie osobowe. Próba typizacji zjawiska. *Teologia i Moralność*, *2*(32), 295–315. https://doi.org/10.14746/TIM.2022.32.2.17

Peplau, L.A. i Perlman D. (2016), Perspectives of loneliness. W: L.A. Peplau i D. Perlman (red.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy* (s. 81–104). John Wiley & Sons.

Polivanova, K.N. (2018). Modern parenthood as a subject of research. *Russian Education & Society*, *60*(4), 334–347. https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1473695

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Singh, S. i Kunal. (2023). Internet addiction in relation to self-esteem among the PG students of CUPB. *International Journal of Applied Research*, *9*(1), 255–259.

Wołk, K. (2019). Odpowiedzialne rodzicielstwo w kontekście zmiany społecznej. *Roczniki Pedagogiczne*, *11*(4), 109–121. https://doi.org/10.18290/rped.2019.11.4-8

Wosik-Kawala, D. (2020). Samoocena młodzieży stojącej u progu dalszego kształcenia lub tranzycji na rynek pracy – na przykładzie uczniów lubelskich szkół ponadpodstawowych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *39*(2), 243–257. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2020.39.2.243-257

Wójtowicz-Szefler, M., Grzankowska, I. i Deja, M. (2023). Stan psychiczny polskiej młodzieży w czasie pandemii COVID-19 i wojny na Ukrainie. *Frontiers in Public Health*, *11*, 1257384. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1257384

Wrótniak, J. (2024). Samoocena a poczucie samotności młodych dorosłych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *43*(1), 107–124. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2024.43.1.107-124

Wrześniewski, K., Sosnowski T. i Matusik, D. (2002). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI. Polska adaptacja STAI*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Zubrzycka-Maciąg, T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).

2025, Vol. 25, No. 70



OPEN ACCESS

Mariya Kuzyan
https://orcid.org/0009-0007-4001-6866
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
The Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland
mkuzyan@ukw.edu.pl
https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.15
Data zgłoszenia: 28.11.2024
Data akceptacji: 08.05.2025
Data publikacji: 30.06.2025

Związek postaw roszczeniowych z elastycznością w radzeniu sobie ze stresem młodych Ukrainek mieszkających w Polsce
The Relationship Between Entitlement Attitudes and Flexibility in Coping With Stress Among Young Ukrainian Women Living in Poland

ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: Contemporary society is characterized by dynamic population movements, with young adults, in particular, making decisions to migrate and live in other countries. In the context of this global trend, the focus of this study was on young Ukrainian women who decided to settle in Poland. The aim of the research project was to understand the relationships between their entitlement attitudes and flexibility in coping with stress.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: What is the relationship between entitlement attitudes and flexibility in coping with stress among young Ukrainian women? The main variables were measured using M. Żemojtel-Piotrowska's *Entitlement Questionnaire* and M. Basińska's *Coping Flexibility Questionnaire*.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The study begins with the concepts of entitlement and coping flexibility, proposing that entitlement attitudes could influence adaptability to stress, followed by analyses about relationships between those variables. The findings were then linked to the broader context of migration and adaptation among young Ukrainian women in Poland.

RESEARCH RESULTS: The analysis confirmed the connection between the active dimension of entitlement and flexibility in coping with stress. Higher level of flexibility correlates with entitlement attitudes in the active dimension and also increase in active entitlement correlates with the repertoire of strategies employed by individuals and the variability of their application. Additionally, greater reflectiveness is associated with increased passive, retaliatory entitlement attitudes.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: The research findings deepen the understanding of the relationship between entitlement attitudes and flexibility in coping with stress, supporting the design of integration and psychological

Sugerowane cytowanie: Kuzyan, M. (2025). Związek postaw roszczeniowych z elastycznością w radzeniu sobie ze stresem młodych Ukrainek mieszkających w Polsce. *Horyzonty Wychowania*, *25*(70), 145–155. https://doi.org/10.35765/hw.2025.2570.15

programs, the individualization of educational approaches, and the encouragement of an active attitude among migrant students.

→ **KEYWORDS:** **ENTITLEMENT ATTITUDES, FLEXIBILITY IN COPING WITH STRESS, YOUNG ADULTHOOD, WOMEN, UKRAINIAN**

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Współczesne społeczeństwo charakteryzuje się dynamicznymi przemieszczaniami ludności. Szczególnie młodzi dorośli podejmują decyzje o migracji oraz życiu w innym kraju. W kontekście tego globalnego trendu przedmiotem zainteresowania w niniejszym badaniu były młode Ukrainki, które zdecydowały się osiedlić w Polsce. Celem projektu badań własnych było poznanie związków pomiędzy ich postawami roszczeniowymi a elastycznością w radzeniu sobie ze stresem.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Czy występuje związek między postawami roszczeniowymi a elastycznością w radzeniu sobie ze stresem wśród młodych Ukrainek? Do pomiaru głównych zmiennych użyto *Kwestionariusza roszczeniowości* Magdaleny Żemojtel-Piotrowskiej oraz *Kwestionariusza elastyczności w radzeniu sobie ze stresem* autorstwa Małgorzaty Basińskiej.

PROCES WYWODU: Badanie rozpoczyna się od zdefiniowania postaw roszczeniowych i elastyczności w radzeniu sobie ze stresem, zakładając, że postawy roszczeniowe mogą wpływać na zdolność adaptacji do stresu. Następnie przeprowadzono analizy związków między tymi zmiennymi. Wyniki zostały powiązane z szerszym kontekstem migracji i adaptacji młodych Ukrainek w Polsce.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Analiza potwierdziła związek pomiędzy wymiarem aktywnym roszczeniowości a elastycznością w radzeniu sobie ze stresem. Wyższy poziom natężenia elastyczności wiąże się z postawą roszczeniową w wymiarze aktywnym, a wraz z intensyfikacją roszczeniowości w formie aktywnej wzrasta odpowiednio repertuar używanych strategii przez jednostkę oraz zmienność ich stosowania. Dodatkowo większa refleksyjność wiązała się z nasileniem pasywnych, odwetowych postaw roszczeniowych

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE WPŁYWU BADAŃ: Wyniki badań pogłębiają wiedzę o relacji między postawami roszczeniowymi a elastycznością w radzeniu sobie ze stresem, wspierając projektowanie programów integracyjnych i psychologicznych, indywidualizację podejścia edukacyjnego czy wspieranie aktywnej postawy uczniów-migrantów.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **POSTAWY ROSZCZENIOWE, ELASTYCZNOŚĆ W RADZENIU SOBIE ZE STRESEM, WCZESNA DOROSŁOŚĆ, KOBIETY, UKRAINKI**

Wstęp

Zagadnienie roszczeniowości odgrywa istotną rolę w życiu społecznym jednostki, zwłaszcza w obszarze relacji interpersonalnych (Campbell i in., 2004; Piotrowski i Żemojtel-Piotrowska, 2009; Tomlinson, 2013). W Polsce pojęcie to często ma wydźwięk pejoratywny, a jego przypisanie jednostce lub grupie może prowadzić do pogorszenia ich sytuacji życiowej (Żemojtel-Piotrowska i in., 2011; Żemojtel-Piotrowska, 2016). Obecne badania rozszerzają znaczenie roszczeniowości, wprowadzając również perspektywę międzykulturową (Żemojtel-Piotrowska, 2016). W tym kontekście istnieje potrzeba głębszego zrozumienia tego zjawiska, zwłaszcza w odniesieniu do młodych osób znajdujących się na obczyźnie. Celem niniejszego tekstu jest analiza elastyczności w radzeniu sobie ze stresem jako czynnika mogącego modyfikować postawy roszczeniowe oraz wspierać proces adaptacji i integracji młodych migrantów w nowym środowisku społecznym i edukacyjnym.

Badania nad roszczeniowością sięgają czasów Zygmunta Freuda, gdzie traktowano ją jako mechanizm obronny, który uruchamiał się u jednostki w odpowiedzi na poczucie cierpienia oraz zranienia (Bishop i Lane, 2002). Dalsze analizy rozszerzały jej zakres o takie elementy jak: oczekiwanie szczególnego traktowania, obronę swoich praw, pragnienie odwetu czy trudność w wybaczaniu (Exline i in., 2004). Była ona też rozumiana jako element osobowości, w którym osoba była przekonana o tym, że zasługuje na więcej i ma więcej uprawnień od innych (Campbell i in., 2004). W innym ujęciu miała wydźwięk pozytywny, gdyż była przejawem asertywności i umiejętnością ochrony praw (Nadkarni, 1994, za: Żemojtel-Piotrowska, 2016). W Polsce z kolei podkreślano jej bierny charakter związany z postawą oczekiwania na zewnętrzne spełnianie potrzeb (Krężlewski, 1988; Lewicka, 2001, 2002). W niniejszym badaniu przyjęto definicję roszczeniowości Żemojtel-Piotrowskiej: „[tendencje] do ochrony własnego interesu z towarzyszącym mu formułowaniem oczekiwań wobec innych, jednak przy braku uwzględniania w działaniu interesu innych osób lub grup" (2016, s. 35). Zbierając doniesienia z literatury, wyróżniła ona trzy formy roszczeniowości: aktywną – skoncentrowaną na własnych interesach kosztem innych; bierną – opartą na zewnętrznym umiejscowieniu kontroli i oczekiwaniu na spełnienie potrzeb przez otoczenie oraz odwetową – związaną z rewanżyzmem i brakiem gotowości do wybaczania (Żemojtel-Piotrowska i Piotrowski, 2009).

Zasobem, który może zniwelować lub zredukować ewentualne szkody powstałe w wyniku przejawiania postaw roszczeniowych jest zdolność jednostki do elastycznego radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Zgodnie z koncepcją T. Kato jest to umiejętność zaprzestania stosowania danej strategii w momencie, gdy okazuje się ona nieefektywna, przy jednoczesnej zdolności do stworzenia i uruchomienia alternatywnej strategii (Kato, 2012). W jego koncepcji podwójnego procesu równolegle występuje: ocena sposobu radzenia sobie oraz adaptacyjne radzenie sobie (Kato, 2012). Dodatkowo w Polsce rozszerzono ją o zmiany zewnątrzsytuacyjne z uwzględnieniem refleksji o zachowaniu, jego celu i ewentualnym zachowaniu korekcyjnym (Vriezekolk i in., 2012; Basińska, 2015).

Metody i narzędzia badawcze

Celem analiz było zbadanie relacji między postawami roszczeniowymi rozumianymi jako domaganie się poszanowania swoich praw, wiara w obligacje społeczne względem jednostki oraz przekonanie o konieczności domagania się zadośćuczynienia za doznane krzywdy (Piotrowski i Żemojtel-Piotrowska, 2009) a elastycznością w radzeniu sobie ze stresem, czyli jedną z cech procesu zaradczego oraz sposób korzystania z dostępnych strategii radzenia sobie (Basińska, 2015). Dodatkowo sprawdzono zmienne uboczne, takie jak: sytuacja rodzinna, poczucie stresu, poczucie wsparcia, codzienna aktywność, wykształcenie i długość pobytu w Polsce.

W badaniu wzięło udział 146 Ukrainek w wieku od 19 do 40 lat (M = 30,51, SD = 4,83), przebywających w Polsce. Większość mieszkała w małym mieście (86), miała wykształcenie wyższe (89) i pracowała (91). W Polsce co najmniej 3 lata przebywało 65 osób, a 35 mniej niż pół roku. Głównym powodem przyjazdu była praca (67). Większość nie miała Karty Polaka ani polskiego obywatelstwa (136) i nie planowała powrotu do Ukrainy (95). Znaczna część rozumiała język polski (144) i używała go (115). Respondentki zostały zrekrutowane w maju 2021 roku metodą kuli śnieżnej – początkowo były to zachęcone przez badaczkę uczestniczki szkoły językowej polskiego, a później przez kolejne kobiety, które zgłosiły się do autorki. Kryteriami włączenia do próby były: narodowość ukraińska, płeć żeńska oraz wiek od 18. do 40. roku życia. Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem ankiet online, aby zapewnić łatwy i wygodny kontakt. Udział był dobrowolny, anonimowy i nie podlegał ograniczeniom czasowym, a procedura realizacji badania była zgodna z deklaracją helsińską.

Na potrzeby badań własnych przetłumaczono na język ukraiński oraz wykorzystano: 1) *Kwestionariusz roszczeniowości* (KR-15) autorstwa Magdaleny Żemojtel-Piotrowskiej i jej zespołu oraz 2) *Kwestionariusz elastyczności w radzeniu sobie ze stresem* (KERS-14) autorstwa Małgorzaty A. Basińskiej i jej zespołu. Nie przeprowadzono adaptacji kulturowej i walidacji narzędzi, natomiast dokonano analizy ich rzetelności. Pierwsze narzędzie składa się z 15 pytań ocenianych na 6-stopniowej skali, badających postawy roszczeniowe: aktywną, bierną i odwetową. Ogólny wynik ocenia postawy roszczeniowe, a wyniki w podskalach określają nasilenie każdego wymiaru. Zgodność wewnętrzna wyniosła 0,78 (Żemojtel-Piotrowska i in., 2015), a w badaniach własnych 0,57–0,82. Drugie narzędzie to kwestionariusz z 14 pytaniami ocenianymi na 4-stopniowej skali, mierzący elastyczność w radzeniu sobie ze stresem i jej trzy komponenty: repertuar strategii, zmienność ich stosowania oraz refleksyjność. Zgodność wewnętrzna wynosi 0,94 dla wyniku ogólnego oraz 0,70–0,94 dla podskal (Basińska i in., 2021), a w badaniach własnych 0,89–0,38.

Część zasadnicza

Funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, jej życiowe wybory i cele są uwarunkowane wartościami, jakimi się ona kieruje, które przejawiają się pod postacią postaw społecznych (Wojciszke, 2011). Postawy roszczeniowe są wskaźnikiem nie tylko obecnego,

ale i przyszłego zachowania jednostki, jej obrazu siebie, innych i świata oraz podstawą wyborów, których może w przyszłości dokonać (Żemojtel-Piotrowska, 2016).

Złożoność oraz wielowymiarowość roszczeniowości wskazuje na zróżnicowanie interindywidualne skutków tych postaw dla człowieka (Żemojtel-Piotrowska, 2016). Szczególnie w okresie młodej dorosłości może to mieć wpływ na dalszy rozwój jednostki, w tym na podejmowanie przez nią ról społecznych, realizowanie zadań rozwojowych czy ogólną jakość życia. Można zatem przypuszczać, że zasobem wspierającym ich byłaby zdolność jednostki do elastycznego radzenia sobie z sytuacjami stresującymi.

W trakcie przeprowadzania badań z powodu trwającej na terytorium Ukrainy wojny do Polski przybyło ok. 7 700 000 uchodźców (Długosz i in., 2022). Przeprowadzone badania mówią o tym, że większość z nich to kobiety w okresie młodej dorosłości, które są matkami, z wyższym wykształceniem (Długosz i in., 2022). Najczęściej wykonują one pracę zdalną na rzecz placówek z Ukrainy, natomiast deklarują chęć nauki języka polskiego oraz pracy w Polsce. Znaczna część tej populacji doświadczała trudności związanych ze zdrowiem psychicznym, a połowa z nich ujawniała znaczny poziom dystresu.

Pomimo tego, że Polacy z zaangażowaniem pomagali napływającym sąsiadom, to upływ czasu oraz eskalacja wojny przyczyniły się do zmiany postaw wobec cudzoziemców (Maciejewska-Mieszkowska, 2022). Doszło do redefinicji stosunku do Ukraińców w momencie, gdy w społecznym obrazie zaczęło przebijać się rozróżnienie tej grupy na uchodźców oraz imigrantów, co sprawiło, że zmieniła się ocena ich asymilacji do społeczeństwa polskiego (Maciejewska-Mieszkowska, 2022). Uzyskane w badaniach rezultaty potwierdzają, że Polacy zaczynali postrzegać obcych jako roszczeniowych, przeciążających system wsparcia społecznego w ich kraju oraz bardziej uprzywilejowanych (Sadura i Sierakowski, 2022).

Z wcześniej wymienionych powodów uzyskane w toku niniejszej pracy wyniki pozwolą rozszerzyć perspektywę rozważań nad korelatami postaw roszczeniowych. Nie tylko w zakresie elastycznego radzenia sobie ze stresem, lecz również mogą one ułatwić zrozumienie oraz postrzeganie Ukrainek w polskim społeczeństwie.

Wyniki analizy naukowej

Analiza rozkładu zmiennych (tabela 1) wykazała, że tylko postawy roszczeniowe, ich wymiar aktywny oraz elastyczność w radzeniu sobie mają rozkład normalny. Parametry skośności i kurtozy (od –1 do 1) pozwalają jednak na stosowanie testów parametrycznych (Brzeziński, 2021). Średni wynik postaw roszczeniowych wynosi 62,88 (min. 31, max. 90). W podwymiarach: aktywny – 22,64 (13–30), bierny – 21,96 (10–30), odwetowy – 18,27 (6–30). Średni wynik elastyczności to 25,81 (9–42), a w podskalach: „repertuar" – 8,79 (2–15), „zmienność" – 11,16 (2–18), „refleksyjność" – 5,86 (1–9).

Tabela 1. Test Shapiro-Wilka – postawy roszczeniowe i jej wymiary oraz elastyczności w radzeniu sobie ze stresem i jej komponenty (*N* = 146)

	M	*Mdn*	*SD*	Min	Max	*Sk.*	*Kurt.*	*W*	*P*
Postawy roszczeniowe – wynik ogólny	62,88	63	9,86	31	90	–0,01	0,34	0,99	0,705
Wymiar aktywny	22,64	22	3,65	13	30	–0,10	–0,18	0,98	0,066
Wymiar bierny	21,96	22	4,39	10	30	–0,33	0,08	0,98	0,014*
Wymiar odwetowy	18,27	19	5,85	6	30	–0,06	–0,60	0,98	0,027*
Elastyczność w radzeniu sobie ze stresem – wynik ogólny	25,81	26	7,66	9	42	0,11	–0,51	0,99	0,156
Repertuar	8,79	9	3,23	2	15	0,11	–0,81	0,97	0,002**
Zmienność	11,16	11	3,70	2	18	–0,04	–0,47	0,98	0,038*
Refleksyjność	5,86	6	1,77	1	9	–0,16	–0,38	0,96	0,000***

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. Źródło: badania własne.

W celu udzielenia odpowiedzi na główne pytanie badawcze sprawdzono współzmienność postaw roszczeniowych i jej wymiarów z elastycznością w radzeniu sobie ze stresem i jej komponentami, przeprowadzając analizę korelacji z wykorzystaniem współczynnika *r* Pearsona (tabela 2). W badanej próbie występuje dodatnia słaba korelacja pomiędzy wynikiem ogólnym elastyczności w radzeniu sobie ze stresem a wymiarem aktywnym roszczeniowości ($r = 0,26$; $p < 0,01$). Co więcej, wymiar ten jest słabo, dodatnio związany z poszczególnymi składnikami elastyczności – repertuarem ($r = 0,28$; $p < 0,01$) oraz zmiennością ($r = 0,26$; $p < 0,01$). Dodatkowo analizy wskazywały na to, że komponent elastycznego radzenia sobie w stresie, jakim jest refleksyjność, był słabo, dodatnie związany z wymiarem biernym roszczeniowości ($r = 0,19$; $p < 0,05$). Tym samym udzielono odpowiedzi na główne pytanie badawcze, wskazując na to, że pomimo braku współzmienności w ogólnych wynikach postaw roszczeniowych z ogólnym wynikiem elastyczności w radzeniu sobie ze stresem występuje istotny związek pomiędzy poszczególnymi wymiarami roszczeniowości a elastycznością w radzeniu sobie ze stresem i jej komponentami.

Tabela 2. Współczynnik *r* Pearsona – związek postaw roszczeniowych i jej wymiarów z elastycznością radzenia sobie w stresie i jej komponentami

	Postawy roszczeniowe – wynik ogólny		Wymiar aktywny		Wymiar bierny		Wymiar odwetowy	
	r	*P*	*r*	*p*	*r*	*p*	*r*	*p*
Elastyczność w radzeniu sobie ze stresem – wynik ogólny	0,12	0,138	0,26*	0,002**	0,16	0,059	–0,07	0,376
Repertuar	0,10	0,208	0,28*	0,001**	0,10	0,222	–0,08	0,364
Zmienność	0,15	0,067	0,26*	0,002**	0,15	0,862	–0,01	0,862
Refleksyjność	0,03	0,753	0,09	0,290	0,19*	0,023*	–0,15	0,067

* *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001. Źródło: badania własne.

W badaniu kontrolowano również kilka zmiennych ubocznych (tabela 3). Pozwoliło to na weryfikację ich korelacji ze zmiennymi głównymi. Wykazano, że jedynie poczucie stresu słabo i dodatnio było skorelowane z wynikiem ogólnym elastyczności w radzeniu sobie ze stresem (R_s = 0,17; p < 0,05) oraz jej podskalą „zmienność" (R_s = 0,19; p < 0,05), co wskazuje na tendencję do wzrostu elastyczności w radzeniu sobie ze stresem oraz zwiększaniu zmienności stosowanych strategii w momencie wzrostu poczucia stresu u osób badanych.

Tabela 3. Korelacja *rho* Spearmana dla zależności elastyczności w radzeniu sobie ze stresem i jej składnikami z sytuacją rodzinną, poczuciem stresu i poczuciem wsparcia

	Elastyczność w radzeniu sobie ze stresem – wynik ogólny		Repertuar		Zmienność		Refleksyjność	
	R_s	*P*	R_s	*p*	R_s	*p*	R_s	*p*
Sytuacja rodzinna	–0,75	0,370	–0,11	0,172	–0,14	0,085	0,15	0,067
Poczucie stresu	0,17	0,035*	0,15	0,073	0,19	0,024*	0,04	0,641
Poczucie wsparcia	–0,59	0,483	–0,32	0,700	–0,06	0,496	–0,08	0,342

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. Źródło: badania własne.

Nie wystąpiła zależność pomiędzy postawami roszczeniowymi i ich wymiarami a sytuacją rodzinną i poczuciem wsparcia, natomiast udowodniono, że występuje ujemna słaba korelacja między natężeniem postaw roszczeniowych a poczuciem stresu (R_s = –0,17; p < 0,05) (tabela 4). Dowiedziono więc, że wraz ze wzrostem postaw roszczeniowych maleje poczucie stresu. Dodatkowo pojawiła się ujemna, słaba korelacja wymiaru odwetowego postaw roszczeniowych z poczuciem stresu (R_s = –0,21; p < 0,01), co oznacza, że wyższe natężenie roszczeniowości w wymiarze odwetowym sprawia, iż maleje poczucie stresu u badanych.

Tabela 4. Korelacja *rho* Spearmana dla zależności postaw roszczeniowych i ich wymiarów z sytuacją rodzinną, poczuciem stresu i poczuciem wsparcia

	Postawy roszczeniowe – wynik ogólny		Wymiar aktywny		Wymiar bierny		Wymiar odwetowy	
	R_s	*p*	R_s	*p*	R_s	*p*	R_s	p
Sytuacja rodzinna	0,07	0,409	0,29	0,726	–0,02	0,829	0,12	0,143
Poczucie stresu	–0,17	0,040*	–0,02	0,830	–0,03	0,699	–0,21	0,009**
Poczucie wsparcia	–0,08	0,330	–0,05	0,512	–0,08	0,361	–0,04	0,655

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001. Źródło: badania własne.

Dowiedziono również związku wykształcenia z postawami roszczeniowymi i ich wymiarami (R_s = –0,17; p < 0,05) (tabela 5). Wraz z wyższym wykształceniem maleje natężenie postaw roszczeniowych. Ponadto potwierdzono, że im wyższe wykształcenie, tym niższy wynik w zakresie wymiaru odwetowego roszczeniowości (R_s = –0,17; p < 0,05).

Zebrany materiał badawczy nie pozwala na potwierdzenie współzmienności codziennej aktywności oraz okresu pobytu w Polsce z postawami roszczeniowymi i ich wymiarami (tabela 5).

Tabela 5. Współczynnik R_s Spearmana – związek pomiędzy postawami roszczeniowymi i ich wymiarami a wykształceniem, codzienną aktywnością i okresem pobytu w Polsce

	Postawy roszczeniowe – wynik ogólny		Wymiar aktywny		Wymiar bierny		Wymiar odwetowy	
	R_s	p	R_s	p	R_s	p	R_s	p
Wykształcenie	–0,17	0,040*	–0,13	0,105	–0,06	0,458	–0,17	0,042*
Codzienna aktywność	0,11	0,203	0,15	0,075	0,04	0,595	0,10	0,219
Okres pobytu w Polsce	–0,02	0,834	0,03	0,755	–0,11	0,173	0,05	0,557

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Źródło: badania własne.

Reasumując, częściowo potwierdzono hipotezę o związku postaw roszczeniowych z elastycznością w radzeniu sobie ze stresem. Wykazano pozytywną korelację między aktywnym wymiarem roszczeniowości a elastycznością oraz jej podskalami – repertuarem i zmiennością. Zauważono też, że wyższy poziom odwetowej roszczeniowości wiąże się ze wzrostem refleksyjności w radzeniu sobie ze stresem. Nie stwierdzono związku między postawami roszczeniowymi, elastycznością, poczuciem wsparcia i sytuacją rodzinną. Natomiast intensyfikacja poczucia stresu koreluje z większą elastycznością i zmiennością strategii. Silniejsze postawy roszczeniowe, zwłaszcza odwetowe, wiążą się z mniejszym poczuciem stresu. Dodatkowo, wykształcenie negatywnie koreluje z postawami roszczeniowymi i ich biernym wymiarem.

Wnioski i implikacje dla praktyki pedagogicznej

Dotychczasowa analiza źródeł literaturowych wskazuje, że nie opisano dotychczas badań, które weryfikowałyby współzmienność postaw roszczeniowych z elastycznością w radzeniu sobie ze stresem. Obecnie jedynie w psychologii pracy wskazuje się, że poczucie roszczeniowości prowadzi do stresu ze względu na zbyt wygórowane oczekiwania wobec współpracowników i przełożonych oraz braku gratyfikacji (Harvey i Harris, 2010). Dodatkowo analizy w obszarze percepcji sytuacji społecznych wykazały powiązania aktywnego wymiaru roszczeniowości z wewnętrznym umiejscowieniem kontroli, dobrostanem hedonistycznym i eudajmonistycznym oraz orientacją indywidualistyczną (Żemojtel-Piotrowska, 2009, 2016). Natomiast wymiar bierny korelował dodatnio z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli, dobrostanem społecznym i wspólnotowością, a odwetowy wykazywał negatywną współzmienność z dobrostanem psychologicznym czy zadowoleniem z różnych aspektów życia (Żemojtel-Piotrowska, 2009, 2016).

Zebrany materiał wskazuje na relację wymiaru aktywnego z elastycznością w radzeniu sobie ze stresem oraz jej podskalami – repertuarem i zmiennością. Jako że ta forma roszczeniowości jest proaktywna, związana z pozytywnym obrazem siebie, wysoką samooceną, sprawczością i indywidualizmem (Żemojtel-Piotrowska, 2016), można byłoby postawić tezę, iż elastyczne radzenie sobie jest w tym przypadku zasobem. Możliwe, że efektywne rozwiązywanie sytuacji stresowych zwiększa kontrolę nad otoczeniem, a tym samym wzmacnia poczucie kompetencji i kształtuje motywację wewnętrzną. Natomiast korelacje wymiaru biernego z refleksyjnością mogą wynikać z umiejętności do analizy własnych działań i celów, jakimi charakteryzuje się jednostka, a więc większej ilości oczekiwań w stosunku do działań innych osób kierowanych wobec niej.

Basińska ze współpracownikami (2017) dowiodła, że percepcja stresu odgrywała istotną rolę moderatora w relacji między nadzieją i jej wymiarami a elastycznością w radzeniu sobie ze stresem. Subiektywne postrzeganie sytuacji jako trudnej może być istotne do umiejętnego wykorzystywania zasobów osobistych, które są korzystne dla elastycznego radzenia sobie ze stresem. Potwierdza to związek poczucia stresu wraz z elastycznością w radzeniu sobie, którą w tym wypadku można traktować jako zasób pozwalający na adaptację do zmieniających się warunków środowiskowych.

Przeprowadzone badania nasuwają ciekawe wnioski dla dalszych działań. Warto byłoby poszerzyć badania o różnice indywidualne w przejawianiu roszczeniowości i kontekst różnych środowisk – chociażby szkolnego. Szkoły i uczelnie powinny promować kulturę otwartości, w której migranci czują się akceptowani i mają dostęp do zasobów wspierających ich edukację i integrację społeczną. Wydaje się, że uwzględniając w programach edukacyjnych elementy rozwijające elastyczność w radzeniu sobie ze stresem, można byłoby stworzyć przestrzeń do kształtowania konstruktywnego wyrażania swoich potrzeb, a zatem zmiany wizerunku Ukraińców z uprzywilejowanych na równoprawnych członków społeczeństwa.

Warto zauważyć również ograniczenia badań własnych, m.in.: brak adaptacji językowej zastosowanych narzędzi badawczych, brak grupy porównawczej, względnie mała liczebność próby, wirtualna formę badań. Pomimo tych wad wydaje się, że wyniki mogą mieć znaczenie eksplanacyjne, pogłębiające wiedzę i możliwie wspierające projektowanie programów integracyjnych i psychologicznych, a także rozwój polityk migracyjnych uwzględniających aspekty psychologiczne.

Bibliografia

Basińska, M.A. (red.). (2015). *Elastyczne radzenie sobie ze stresem w zdrowiu i w chorobie.* Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Basińska, M.A., Kruczek, A., Borzyszkowska, A., Góralska, K., Grzankowska, I. i Sołtys, M. (2021). Flexibility in Coping with Stress Questionnaire: structure and psychometric properties. *Current Issues in Personality Psychology*, *9*(2), 179–194. https://doi.org/10.5114/cipp.2021.106412

Bishop, J. i Lane, R.C. (2002). The dynamics and dangers of entitlement. *Psychoanalytic Psychology*, *19*(4), 739–758. https://doi.org/10.1037/0736-9735.19.4.739

Brzeziński, J.M. (2021). *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Campbell, W.K., Bonacci, A.M., Shelton, J., Exline, J.J. i Bushman, B.J. (2010). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation on a self-report measure. *Journal of Personality Assessment*, *83*(1), 29–45. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8301_04

Długosz, P., Kryvachuk, L. i Izdebska-Długosz, D. (2022, 19 maja). *Problemy ukraińskich uchodźców przebywających w Polsce*. https://doi.org/10.31234/osf.io/rj2hk

Exline, J.J., Bushman, B.J., Baumeister, R.F., Campbell, W.K. i Finkel, E.J. (2004). To proud to let go: Narcissistic entitlement as a barrier to forgiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(6), 894–912. https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.6.894

Harvey, P. i Harris, K.J. (2010). Frustration-based outcomes of entitlement and the influence of supervisor communication. *Human Relations*, *63*(11), 1639–1660.

Kato, T. (2012). Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the coping flexibility hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, *59*(2), 262–273. https://doi.org/10.1037/a0027770

Krężlewski, J. (1988). Miejsce pracy a przedsiębiorcze i roszczeniowe zachowania pracowników. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, *50*(4), 387–403.

Lewicka, M. (2001). Psychologiczne mechanizmy zachowań roszczeniowych. W: D. Doliński i B. Weigl (red.), *Od myśli i uczuć do decyzji i działań* (s. 111–125). Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

Lewicka, M. (2002). Daj czy wypracuj? Sześcienny model aktywności. W: M. Lewicka i J. Grzelak (red.), *Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne* (s. 83–102). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Maciejewska-Mieszkowska, K. (2022). Stosunek Polaków do uchodźców w kontekście wojny w Ukrainie. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*, *4*, 137–153. https://doi.org/10.14746/ssp.2022.4.7

Piotrowski, J. i Żemojtel-Piotrowska, M. (2009). Kwestionariusz roszczeniowości. *Roczniki Psychologiczne*, *12*(2), 151–178.

Sadura, P. i Sierakowski, S. (2022). *Polacy za Ukrainą, ale przeciw Ukraińcom*. Raport z badań socjologicznych. Krytyka Polityczna, Fundacja Pole Dialogu, Fundacja im. Friedricha Eberta.

Tomlinson, E.C. (2013). An integrative model of entitlement beliefs. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *25*, 67–87. https://doi.org//10.1007/s10672-012-9208-4

Vriezekolk, J.E., van Lankveld, W.G., Eijsbouts, A.M., van Helmond, T., Geenen, R. i van den Ende, C.H. (2012). The coping flexibility questionnaire: development and initial validation in patients with chronic rheumatic diseases. *Rheumatology International*, *32*, 2383–2391. https://doi.org/10.1007/s00296-011-1975-y

Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Żemojtel-Piotrowska, M.A. (2016). *Psychologiczne wyznaczniki i konsekwencje roszczeniowości w perspektywie (między)kulturowej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Żemojtel-Piotrowska, M.A., Baran, T. i Piotrowski, J. (2011). Postawy roszczeniowe a system wartości w ujęciu Shaloma Schwartza. *Psychologia Społeczna*, *6*(2), 146–158.

Żemojtel-Piotrowska, M.A. i Piotrowski, J. (2009). Narzekanie i roszczeniowość a przekonania (de)legitymizujące świat społeczny. W: J. Cisłak, K. Henne i K. Skarżyńska (red.), *Przekonania w życiu jednostek, grup, społeczności* (s. 87–96). Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica".

Żemojtel-Piotrowska, M.A., Piotrowski, J.P., Cieciuch, J., Calogero, R.M., Van Hiel, A., Argentero, P., Baltatescu, S., Baran, T., Bardhwaj, G., Bukowski, M., Chargazia, M., Clinton, A., Halik, M.H.J., Ilisko, D., Khachatryan, N., Klicperova-Baker, M., Kostal, J., Kovacs, M., Letovancova, E., ..., Wills-Herrera, E. (2015). Measurement of psychological entitlement in 28 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, *33*(3), 207–217. https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000286

Copyright and License

This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/

Source of funding
Lack of funding sources.

Disclosure statement
No potential conflict of interest was reported by the author(s).