

UMYSŁ I CIAŁO

UKRYTE ZASOBY

REDAKCJA NAUKOWA
MAŁGORZATA NIESIOBĘDZKA • MARCIN KOLEMBA

UMYSŁ I CIAŁO

UKRYTE ZASOBY



BIAŁYSTOK 2025

Recenzenci:

prof. dr hab. Ewa Syrek (UŚ)

dr hab. Irena Jelonkiewicz-Sterianos, prof. APS

Opracowanie graficzne:

Marta Pogorzały

Redakcja i korekta:

Krzysztof Rutkowski

Skład i redakcja techniczna:

Wiesław Wróbel

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2025

ISBN 978-83-7431-824-2

Wydanie publikacji zostało sfinansowane ze środków
Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

ul. Ciołkowskiego 1M, 15-245 Białystok

tel. 85 745 71 20, 85 745 70 59

wydawnictwo@uwb.edu.pl

wydawnictwo.uwb.edu.pl

Druk i oprawa:

TOTEM.COM.PL

Spis treści

7	Wprowadzenie
15	Rozdział 1. Anna Karolczak <i>Na ścieżkach zdrowia psychicznego. Umysł, ciało i mentalizacja</i>
37	Rozdział 2. Monika Kisielewska <i>Zasoby ukryte w ciele. Znaczenie psychicznych reprezentacji ciała w okresie adolescencji i wschodzącej dorosłości</i>
73	Rozdział 3. Urszula Bielecka <i>Wspierające lustro – rola opiekuna w sposobie doświadczania przez dziecko własnego ciała</i>
95	Rozdział 4. Karol Konaszewski <i>Adaptacyjne funkcjonowanie w obliczu trudności. Teoretyczno-empiryczna i aplikacyjna wartość resilience w edukacji</i>
113	Rozdział 5. Marcin Kolemba <i>Znaczenie determinacji w różnych obszarach życia jednostki</i>
133	Rozdział 6. Halina Monika Wróblewska <i>Tworzenie i transgresja podmiotowych zasobów. Pozytywna perspektywa rozwoju</i>
157	Rozdział 7. Urszula Wróblewska <i>Mindfulness, czyli jak z uważnością dbać o ciało i umysł</i>
173	Noty biograficzne redaktorów książki i autorów rozdziałów

Wprowadzenie

Współczesny świat dynamicznie się zmienia, co niesie za sobą liczne wyzwania w wielu obszarach funkcjonowania jednostek oraz całych społeczności. Zmiany technologiczne, klimatyczne, epidemie budzą wiele obaw. Obserwowanie skutków coraz gwałtowniejszych zjawisk pogodowych i klęsk żywiołowych często powoduje poczucie niepewności i bezsilności. Obecnie rozwój sztucznej inteligencji i rosnące możliwości zastąpienia pracy człowieka przez technologię wywołują niepokój licznych grup zawodowych oraz rodzą pytania o możliwości sprostania nowym wymaganiom otaczającej nas rzeczywistości.

Grupą najbardziej narażoną na obciążenia związane z szybkimi zmianami są dzieci i młodzież. Wczesny kontakt z nowoczesnymi technologiami nie pozostaje bez konsekwencji dla rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego dzieci. Wyidealizowane obrazy celebrytów, szeroko rozpowszechniane w mediach społecznościowych, mogą obniżyć poczucie własnej wartości, prowadzić do zniekształconego obrazu własnego ciała, a w konsekwencji do zaburzeń odżywiania i niskiej samooceny. Intensywne korzystanie z technologii ogranicza czas oraz możliwości budowania bezpośrednich, bliskich relacji, często powodując liczne trudności, a niekiedy także wywołując lęk przed nawiązywaniem relacji w realnym świecie. Wszechobecność wirtualnej rzeczywistości i mediów społecznościowych

stanowi istotne zagrożenie dla szeroko rozumianego zdrowia psychicznego. W erze łatwego dostępu do informacji i internetowych poradników na każdy temat równie łatwe jest całkowite zanurzenie się w cyfrowym świecie, a stąd już blisko do trudności w budowaniu bliskich relacji, do izolacji społecznej czy naśladowania wątpliwych autorytetów. Dlatego ważne jest, aby aktywnie dostosowywać się do nowych wyzwań, by lepiej identyfikować i rozwijać zasoby.

Zasoby mogą pełnić rolę swoistego bufora chroniącego jednostkę przed negatywnymi zdarzeniami, obciążającymi wyzwaniem. Umożliwiają lepszą adaptację do zmiennych wymogów rzeczywistości. Ich rozpoznawanie i budowanie już od wczesnych etapów rozwojowych człowieka jest kluczowe dla zapewnienia jego wszechstronnego rozwoju – zarówno na poziomie emocjonalnym, intelektualnym, społecznym, jak i fizycznym. Warto mieć świadomość, że obok dobrze rozpoznanych i spopularyzowanych zasobów, takich jak umiejętności społeczne, zdolność do radzenia sobie ze stresem czy poczucie własnej wartości, istnieje wiele innych właściwości, które mogą stanowić fundament zdrowego i skutecznego funkcjonowania. Niniejsza publikacja skupia się na kilku wybranych zasobach ciała i umysłu. Jej celem jest pokazanie, dlaczego warto spojrzeć na mentalizację, psychiczne reprezentacje ciała, *resilience*, determinację, całościową twórczość oraz uważność przez pryzmat zasobów.

Rozpoznawanie i budowanie zasobów osobistych od wczesnych etapów rozwojowych to inwestycja w przyszłość. Dzięki takiemu działaniu dzieci stają się bardziej pewnymi siebie, odpornymi na stres i przygotowanymi do radzenia sobie z wyzwaniami życia dorosłymi. Wspieranie rozwoju zasobów osobistych przynosi korzyści nie tylko jednostkom, ale także wzmacnia społeczności, czyniąc je bardziej zrównoważonymi i odpornymi na zmiany. Dlatego tak ważne jest, aby rodzice, nauczyciele oraz inne osoby zaangażowane w proces edukacji potrafili rozpoznać oraz wzmacniać zasoby swoich dzieci i uczniów. Nie mniej istotne jest, by każda osoba, każdy z czytelników miał świadomość, ile posiada ukrytych nierozpoznanych możliwości, właściwości, cech, które są cennym zasobem. Lektura niniejszej książki może stanowić istotną pomoc w rozpoznaniu takich zróżnicowanych zasobów oraz w podejmowaniu działań ukierunkowanych na ich wzmacnianie.

W rozdziale pierwszym Anna Karolczak pokazuje wagę kompleksowego zastanawiania się nad ciałem, umysłem i mózgiem w kontekście zdrowia psychicznego. Autorka koncentruje się na zjawisku mentalizacji, demonstrując jej znaczenie w wielu sytuacjach życiowych, od błahych do ważnych. Mentalizacja pomaga lepiej rozumieć trudne doświadczenia, relacje z innymi ludźmi, ich intencje, własne oraz cudze stany wewnętrzne, psychiczne i fizyczne. Na początku przedstawiono dwa ważne oblicza mentalizacji: stopniowego odkrywania umysłu w procesie rozwoju oraz indywidualnie zróżnicowanej zdolności. Omawiając czynniki osłabiające zdolność do mentalizacji, autorka wskazała na kluczowe znaczenie wczesnych relacji z opiekunami, które kształtują wewnętrzne reprezentacje siebie i innych, w tym rolę tzw. urazu przywiązaniowego, prowadzącego do utraty potencjału mentalizacyjnego. W doświadczeniach wczesnodziecięcych korzenie ma także epistemiczne zaufanie i związana z nim postawa epistemiczna opisana w trzech wymiarach. Epistemiczna ufność umożliwia zgeneralizowaną, a zarazem wybiórczą ocenę wiarygodności komunikatów płynących od innych. Łatwowierność epistemiczna wyraża się w utracie umiejętności trafnego rozeznania intencji innych ludzi, a gdy pojawia się nieufność epistemiczna, jednostka nieomal instynktownie traktuje komunikaty z zewnątrz jako niewiarygodne lub wysyłane w złych intencjach. W ostatniej części rozdziału zostały omówione niekliniczne interwencje oparte na mentalizacji. Anna Karolczak pokazuje, dlaczego praktyczne wykorzystywanie i ćwiczenie złożonych umiejętności mentalizacyjnych może pełnić funkcję ochronną, kierować uwagę na przeżycia emocjonalne i doznania cielesne, budować odporność psychiczną, poszerzać zakres reakcji adaptacyjnych w świecie społecznym, być drogą w kierunku zdrowia psychicznego.

W kolejnym rozdziale zaprezentowano wagę psychicznych reprezentacji ciała. Monika Kisielewska podkreśliła złożoność i wielowymiarowość reprezentacji pocucia ciała, reprezentacji schematu ciała i reprezentacji obrazu ciała. Pokazała kierunki zmian psychicznych reprezentacji ciała w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości, ich podłoże neuronalne oraz źródła zmian. Autorka wskazała wzajemne relacje umysł–ciało na podstawie koncepcji poznania ucieleśnionego, zgodnie z którym fundament rozwoju poznawczego leży w subiektywnym doświadczeniu ciała w działaniu.

W dalszej części rozdziału został omówiony wpływ reprezentacji psychicznych ciała na procesy intrapersonalne i interpersonalne. Autorka zaprezentowała wyniki badań ukazujące oddziaływanie reprezentacji poczucia ciała na kształtowanie się pojęć abstrakcyjnych, percepcję wzrokową oraz sądy społeczne i zachowania. Omówione zostały także badania dotyczące wpływu reprezentacji schematu ciała na percepcję obiektów, włączanie obiektów w granice ciała oraz oddziaływanie ruchów gestykulacyjnych na procesy pamięci, rozwiązywania problemów i uczenia się. Ważę reprezentacji schematu ciała pokazują także badania nad rolą aktywności fizycznej w kształtowaniu postaw czy aktywizacji stereotypów. W ostatniej części rozdziału zostały przedstawione różne sposoby wzmacniania psychicznych reprezentacji ciała przez adolescentów i osoby w okresie wyłaniającej się dorosłości oraz przez znaczących innych: rodziców i nauczycieli.

Lektura rozdziału trzeciego pozwala odkryć fundamenty pozytywnego doświadczania własnej cielesności, w tym kluczową rolę opiekuna w sposobie doświadczania własnego ciała przez dziecko. Urszula Bielecka opis doświadczania własnego ciała zaczęła od omówienia wąskiego i szerszego ujęcia Ja cielesnego i jego reprezentacji. Ukazała także wielowymiarowe podejście do rozumienia pozytywnego obrazu ciała, obejmujące zarówno akceptację własnego ciała oraz troskę o nie wyrażającą się w zaangażowaniu w prozdrowotne zachowania, jak i ochronę przed uwewnętrznianiem nie-realistycznych standardów piękna. Następnie autorka opisała proces kształtowania się poszczególnych reprezentacji ciała, który stanowi podstawę podmiotowo przeżywanej cielesności i fundament prawidłowo funkcjonującej osobowości. Badaczka pokazała również, jak ważna rola w tym procesie przypada zdolności do mentalizacji oraz relacjom społecznym. To właśnie więź z opiekunem staje się prekursorem późniejszych relacji społecznych. Opiekun pełni kluczową rolę w kształtowaniu się wewnętrznych modeli operacyjnych, w tym reprezentacji Ja cielesnego, schematu ciała, obrazu ciała i świadomości ciała. W budowaniu więzi niebagatelna rola przypada obrazowi dziecka w umyśle opiekuna oraz bliskości fizycznej. Urszula Bielecka przedstawiła zadania i wyzwania stojące przed rodzicami w procesie rozwoju Ja cielesnego dziecka. Omawiając zagadnienie wystarczająco dobrej opieki, która jest podstawą rozwoju prawidłowego Ja cielesnego małego dziecka,

autorka rozdziału wskazała, kiedy rodzic może pełnić rolę wspierającego lustra. I tak warunkiem pełnienia uważnej opieki jest wyregulowany emocjonalnie stan umysłu osoby dorosłej, oparty na uwewnętrznionych i realnych relacjach. Wzmacniając Ja cielesne dziecka, działania rodzica wyposażają je w istotny osobisty zasób na całe życie. Pozwalają mu sprawnie mentalizować przeżycia własne i innych oraz budować autentyczne, stabilne poczucie tego, kim się jest naprawdę w połączeniu z pozytywnym nastawieniem do siebie i własnego ciała.

W kolejnym rozdziale Karol Konaszewski przedstawił pedagogiczne podejście do rozumienia *resilience*, w którym istotne znaczenie mają aspekty uczenia się i nauczania zdolności adaptacyjnych. Koncepcja *resilience* wyjaśnia, dlaczego część populacji dzieci i młodzieży – mimo że jest narażona na długotrwałe działanie silnych czynników ryzyka – rozwija się prawidłowo i zachowuje zdrowie psychiczne. Autor zaprezentował wyniki badań dotyczących czynników, które wpływają na trajektorie życiowe osób z grupy ryzyka. W dalszej części zostały przedstawione biologiczne aspekty *resilience*. Następnie możemy dowiedzieć się, jak koncepcja *resilience* wpisuje się w różne ujęcia teoretyczne wypracowane na gruncie psychoanalizy czy nurtu humanistycznego. Omówione zostały odniesienia do prac Adlera, Junga, Eriksona, Masłowa i Rogersa. Ostatnia część rozdziału została poświęcona roli *resilience* w edukacji. Jedną z propozycji włączenia *resilience* w ten obszar jest prezentowany przez Konaszewskiego pedagogiczny model *resilience*, który może być również wykorzystany do budowania programów ukierunkowanych na wzmacnianie *resilience* w edukacji na wielu różnych poziomach: od jednostkowego do systemowego.

Odpowiedź na pytanie, dlaczego determinacja jest ważna, przynosi rozdział autorstwa Marcina Kolemby. Determinacja (*grit*) odnosi się do umiejętności podtrzymania zaangażowania oraz wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia długoterminowych celów pomimo przeszkód i trudności. Można wyróżnić dwa wymiary determinacji: wytrwałość w wysiłku oraz spójność zainteresowań. W rozdziale zostały przedstawione kierunki badań nad tym czynnikiem, sposoby jego pomiaru oraz odniesienia do innych konstruktywów psychologicznych. Autor wyjaśnił, dlaczego samodyscyplina, motywacja wewnętrzna, sumienność i prężność psychiczna łączone są,

a nawet utożsamiane z determinacją. Podkreślając odrębność koncepcji determinacji, Marcin Kolemba zademonstrował jej przejawy w różnych kontekstach kultowych. W dalszej części rozdziału zostały zaprezentowane wyniki badań ukazujące istotne związki determinacji z osiągnięciami szkolnymi, zaangażowaniem w naukę, niedostosowaniem akademickim oraz budowaniem relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Badania pokazują także wagę determinacji w obszarze kariery zawodowej oraz życia osobistego. Co ważne, determinację można kształtować i wzmacniać. Jak podkreślił autor, rozwój determinacji wymaga świadomego wysiłku i zastosowania określonych strategii. W tym celu można wykorzystać zaproponowane przez Kolembe konkretne wskazówki.

Rozdział autorstwa Haliny Moniki Wróblewskiej pokazuje twórczość i transgresję podmiotowych zasobów w perspektywie pozytywnego rozwoju. Jak podkreśla autorka, perspektywa ta rozpoczyna się od ujawniania posiadanych zasobów i aktualizowania potencjałów, poprzez ich twórcze realizacje, na przekraczaniu granic. Ja w działaniach transgresyjnych kończąc. Perspektywa rozwoju twórczej aktywności pozwala w ciągu życia spojrzeć na twórczość jak na szerokie spektrum zachowań, z jednej strony adaptacyjnych, z drugiej – kreacyjnych, oscylujących w stronę transgresji. Aktywność (cało)życiowa dokonuje się w codziennej twórczości, związanej z potrzebą rozwoju, przekształcania środowiska i z poszukiwaniem sensu życia. Szczególnym zasobem sprzyjającym rozwojowi są kompetencje twórcze, które mają wymiar transgresyjny i samorealizacyjny. W rozdziale opisane zostały założenia autorskiego modelu, demonstrującego kierunek rozwoju od (cało)życiowej twórczości do autorstwa siebie. Omówiono działanie specyficznych mechanizmów, które regulują funkcjonowanie podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych. Na podstawie wyników badań scharakteryzowano także strategie opisujące rozwój podmiotowych zasobów twórczych i transgresyjnych. W ostatniej części rozdziału zaprezentowano kierunki działań zorientowanych na rozwój twórczych kompetencji.

Ostatni rozdział książki poświęcony jest uważności. Urszula Wróblewska przedstawiła tu sposób rozumienia terminu oraz korzenie *mindfulness* w tradycjach kontemplacyjnych i terapii behawioralno-poznawczej. Autorka pokazała ścieżkę przemian prowadzących do programu redukcji stresu

(Mindfulness Based Stress Reduction, MBSR), który stanowił podstawę do opracowywania kolejnych programów z zakresu uważności. Badaczka opisała zmiany programu MBSR oraz wskazała na programy tego typu obecnie stosowane w Polsce w pracy z dorosłymi, dziećmi i młodzieżą. Podkreśliła, że wszystkie programy zostały skonstruowane wokół fundamentalnej zasady uważności, która polega na świadomym obejmowaniu uwagą chwili obecnej, bez osądzania i reaktywnego, wymuszonego trybu działania w celu podejmowania adekwatnej reakcji do sytuacji. W dalszej części zostały przedstawione wyniki badań nad wpływem uważności m.in. na dobrostan, zdrowie psychiczne, osiągnięcia sportowe czy procesy starzenia się. Omówiono także fundamentalne aspekty treningów uważności. W ostatniej części rozdziału znajdziemy kilka propozycji codziennego praktykowania uważności.

Przekazując na Państwa ręce naszą książkę, życzymy miłej lektury i zachęcamy do aktywnego korzystania z jej zawartości. Wspólnie odkrywajmy i wzmacniajmy ukryte w nas zasoby.

Małgorzata Niesiobędzka
Marcin Kolemba

Na ścieżkach zdrowia psychicznego. Umysł, ciało i mentalizacja

Tak jak kiedyś, tak i teraz psychologia obfituje w ważne odkrycia. Obecnie można zaobserwować interesującą tendencję do przybliżania perspektywy opartej na danych klinicznych, czyli związanych ze zdrowiem psychicznym i jego utratą w praktyce, do perspektywy danych naukowo-badawczych, które dotyczą przede wszystkim osób zdrowych (Ballespí i in., 2021; Campbell i in., 2021; Eloranta i in., 2022). Polega to na formułowaniu tez, do których powstania istotnie przyczynia się analiza czynników zaburzonych (np. obniżona kontrola zachowania czy nadmierne pobudzenie ciała migdałowatego w mózgu) lub chorobowych (np. depresja, autyzm, pourazowe zaburzenie stresowe – PTSD). Przeciwwagą dla tego typu podejścia jest traktowanie problemów zdrowia i zaburzeń jako odrębnych „światów” – pod względem etiologii, przejawów i podejmowanych interwencji o nieheterogenicznym charakterze (różne interwencje dla różnych zaburzeń). W tym rozdziale zaprezentuję i omówię walory ujęcia zjawiska mentalizowania, które oba wymienione tu obszary może zbliżać. Takie integrujące rozpatrywanie problemów dotyczących normy i patologii lub podejść klinicznych oraz naukowych umożliwia dokładniejsze i głębsze rozumienie natury zjawisk psychologicznych. Poszerzona w ten sposób perspektywa ma wysoką wartość heurystyczną i aplikacyjną.

Na początku skierujmy uwagę na współczesne zaawansowane badania biologiczne nad psychiką. Według neurobiologa Erica Kandela (2024) wgląd w funkcjonowanie nietypowych mózgów pozwala lepiej zrozumieć procesy zachodzące u wszystkich ludzi. Innymi słowy, pojmowanie procesów patologicznych na poziomie neuronalnym może być istotne dla definiowania zjawisk charakteryzujących normalne populacje, czyli szeroko rozumianą normę. Jednocześnie takie badania rzucają nowe światło na samą kwestię normy i patologii. Kandel zauważył bowiem następujący problem:

Nowoczesna psychiatria podjęła się opisanie i skatalogowanie zaburzeń psychicznych, jednak migracje różnych zachowań raz na tę, raz na tamtą stronę granicy oddzielającej normę od patologii świadczą o tym, że linia ta jest niejasna i zmienna (Kandel, 2024, s. 16).

Od razu trzeba zaznaczyć, że wyżej zilustrowane próby przybliżania do siebie zagadnień na pierwszy rzut oka przeciwnych nie są domeną naszych czasów. Już w starożytności Hipokrates studiował funkcjonowanie mózgu i jego relacje w odniesieniu do całego ciała oraz funkcji umysłowych. Na tej podstawie uważał, że na przykład epilepsja to w istocie choroba mózgu, a nie – jak w jego czasach uważano – „święta choroba”, powstała w efekcie jakichś nadludzkich wpływów (LaPointe, 2012). Z kolei badania prowadzone przez Paula Broca, XIX-wiecznego paryskiego neurologa, na mózgach osób mających za życia trudności z mową, pozwoliły drogą badań *post mortem* zlokalizować ośrodki odpowiedzialne za generowanie mowy u wszystkich ludzi, a więc także zdrowych (Dronkers i in., 2007). Nie jest też nowością to, że mózg jako organ ciała bywa w czasach obecnych nieomal utożsamiany z umysłem (Barrett, 2009; Kandel, 2024), choć w tym akurat zakresie historia różnie traktowała wcześniejsze wielkie odkrycia. Filozoficzny pogląd Kartezjusza zakładający twierdzenie przeciwne, czyli dualizm duszy i ciała, przez stulecia utrzymywany w nauce, dziś już nie obowiązuje (Damasio, 1999). Stany ciała – somatyczne, emocje, intuicję i rozumne działanie – traktuje się teraz jako zbiór naczyń połączonych. „Proces powstawania umysłu opiera się na całym organizmie, nie zaś tylko na izolowanej aktywności mózgu” (Damasio, 1999, s. 257).

Warto nadmienić, że Kartezjusz, jak twierdzi obecnie jego znawca John Cottingham (1985), mógł mieć na myśli nie dualizm bytów, lecz ich trializm: materii, umysłu i kompozytów umysł–ciało, wspominał bowiem o jedności człowieka (por. Descartes, 1958, za: Suchodolski, 1986; Hoffman, 1986). Ale to właśnie on w XVII wieku zainicjował rozwój tzw. paradygmatu mentalistycznego. Jego poprzednicy głównie zastanawiali się nad tym, co i jak istnieje. Myśleli zgodnie z tzw. paradygmatem ontologicznym. Kartezjusz natomiast reorientował filozofię w stronę problemu skupionego wokół czegoś innego, tj. kwestii tego, na czym polega ludzkie poznanie i jakie mogą być jego granice (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2023). W ten sposób otworzył nowożytną perspektywę mentalistyczną.

Ponad sto lat później jednym z najważniejszych postulatów naukowca i lekarza Gaspara Spurzheima było to, że „mózg jest organem umysłu [duszy]” (Spurzheim, 1832, s. 4). Spurzheim był jednym z ojców frenologii, czyli dziedziny neuronauki zajmującej się badaniem układu nerwowego. Źródło słów słowa „frenologia” jest znaczący: z greckiego φρήν (phrēn) to ‘umysł’, zaś λόγος (logos) znaczy ‘nauka’. W swoich błyskotliwych pokazach dla publiczności dziewiętnastowieczni frenolodzy dowodzili, że umysł jest zestawem zdolności rozlokowanych w różnych częściach mózgu. Kształt czaszki (wyczuwane pod palcem wybrzuszenia) umożliwia ich badanie i przewidywanie. Byłyby one odpowiedzialne za to, jak szybko uczymy się języków obcych, czy jesteśmy osobami lojalnymi lub czy cechuje nas wybitny zmysł obserwacji. Poglądy te jednak szybko obalono, ale droga do bardziej kompleksowego zastanawiania się nad ciałem, umysłem i mózgiem, a nie tylko psychiką („tym, co duchowe”) odróżnialną od ciała („somy”) została otwarta. Co ciekawe, ówczesne obserwacje zestawiano z opisami przypadków tworzonymi w ramach powstającej psychoanalizy i postulatami Zygmunta Freuda (Bilal i in., 2017). Freud oczywiście nie zajmował się mentalizacją w dosłownym tego słowa znaczeniu, bo we współczesnym sensie jeszcze wtedy nie istniała, ale wyraźnie dostrzegał powiązania między psychiką, ciałem, aktywnością umysłową i zachowaniami (Freud, 1921/1997; Britton, 2016; Cieri i Esposito, 2019). Na tej podstawie zaproponował teorię rozwoju osobowości, określając, w jaki sposób kształtuje się ona w dzieciństwie (Gergely, 2024) i uwidacznia w zachowaniach osób dorosłych

zarówno dobrze funkcjonujących, jak i zaburzonych. Freud stworzył też metodę terapeutyczną mającą na celu zmniejszenie cierpienia psychicznego, konsekwencji trudności z wczesnych etapów rozwoju – a tego doświadczali ludzie zdrowi oraz inni przejawiający mniej typowe zachowania. Z punktu widzenia problematyki rozwijanej w tym rozdziale warto podkreślić, że idee te zawierały pierwiastek mentalistyczny.

1. W spektrum zdrowego i zaburzonego pojmowania własnego i cudzego doświadczenia

Tytułowa dla tego rozdziału mentalizacja, rozwijana od lat dziewięćdziesiątych XX wieku, we współczesnej psychologii jest analizowana w dwóch szczególnie ważnych ujęciach. Pierwsze to teoria umysłu (Theory of Mind, ToM), prawidłowość rozwoju człowieka w zakresie (stopniowego) odkrywania umysłu (Astington, 1993, za: Kielar-Turska i Białecka-Pikul, 2000). Jak podają Baillargeon, a także Brooks i Meltzoff, proces ten jest kluczowy już we wczesnym dzieciństwie, około 3.–4. r.ż., a nawet wcześniej (za: Bryant i in., 2013). Podejście ToM skupia się na badaniu systemów mózgowych leżących u podłoża działań społecznych, adekwatnych w różnych sytuacjach i wymagających sprawnego „odczytywania treści umysłów” innych osób (Kandel, 2024). Badania takie zazwyczaj prowadzi się w warunkach laboratoryjnych, a zatem odbiegających od realiów codziennego życia. Trudności ze zrozumieniem sposobu myślenia innych oraz pogorszona umiejętność odczytywania intencji (także z twarzy) okazały się wyraźną cechą osób w spektrum autyzmu. W związku z tym obserwuje się różnice rozwojowe w mózgach dzieci neuro- i nieneurotypowych w pierwszych latach ich życia (Kandel, 2024). Deficyty percepcji emocjonalnej oraz atrybucji stanów mentalnych i psychicznych innych stwierdza się ponadto w różnorodnych grupach klinicznych, na przykład u osób ze schizofrenią, mających trudności z „czytaniem między wierszami” (Bryant i in., 2013), czy z jądłowstrętem psychicznym, wykazujących nieprzystosowawczą autorefleksję (Konstantakopoulos i in., 2020). Ale ludzie zdrowi psychicznie, dysponujący teorią umysłu zgodnie z modelem ToM,

nie spędzają całego czasu na „odczytywaniu” stanów mentalnych. Potwierdzają to nie tylko klinicyści (Bateman i in., 2023). Badania poza laboratorium, w warunkach zbliżonych do naturalnych, dość zaskakująco wykazały, że zdrowi psychicznie dorośli są skłonni raczej do myślenia o działaniach, a nie o stanach mentalnych, zwłaszcza w trakcie społecznych interakcji. Zwracaniu uwagi na takie stany zarówno u siebie, jak i dokonywaniu refleksji na temat intencji innych sprzyjała bardziej chwilowa samotność niż bycie w relacji (Bryant i in., 2023).

Drugim wyraźnym kontekstem jest mentalizacja studiowana w obszarze klinicznym (Bateman i in., 2023). Tu pojmowana jest jako zasób: zdolność, postawa zachowań indywidualnie zróżnicowana (Kliemann i Adolphs, 2018) lub dymensjonalna (Dimitrijević i in., 2017; Campbell i in., 2021). W ujęciu klinicznym uwidacznia się potencjał korekcyjny mentalizowania (np. Wagner-Skacel i in., 2022), przywracany lub rozwijany w trakcie psychoterapii, przede wszystkim w terapii opartej na mentalizacji, MBT (Allen i in., 2014; Bateman, 2023). Należy zauważyć, że oba wyodrębnione warianty teorii mentalizacji mogą dotyczyć zarówno osób zdrowych, jak i z zaburzeniami. Istnieją narzędzia pomiarowe dobrze służące obu tym grupom (Dimitrijević i in., 2017). Tym, co spaja podejścia kliniczne oraz oparte na modelach ToM, jest przywiązywanie zasadniczej wagi do potencjału interpersonalnego, uwidaczniającego się w różnych kontekstach klinicznych i pozaklinicznych. A zatem korzyści, jakie daje tak szerokie, a przy tym relacyjne zdefiniowanie mentalizacji, wykraczają poza ścisłą problematykę psychoterapii; badania naukowców, jak również obserwacje i wnioski klinicystów owocują bowiem przydatną wiedzą, pomagającą zrozumieć funkcjonowanie osób z ogólnej populacji. Być może przyczynił się do tego fakt, że zainteresowanie mentalizacją jej twórców – Batemana i Fonagy’ego (Bateman i in., 2023) – wynikało początkowo z konieczności znalezienia skuteczniejszych form pomocy pacjentom z poziomu organizacji osobowości *borderline*. Kontakt z rzeczywistością i zachowanie takich osób zawierają pewne elementy, które świadczą o zdrowiu psychicznym. Oczywiście nie jest to tożsame z funkcjonowaniem osób z wyższych poziomów (czyli lepiej przystosowanych), ale jednocześnie nie jest też tak głębokie i zakłócone jak w grupie pacjentów psychotycznych (Izdebska

i Pastwa-Wojciechowska, 2013). A istoty ultraspołeczne, jakimi są ludzie (Wojciszke, 2022), nawet psychicznie zdrowi, nie mogą sobie tak po prostu „wejść i sprawdzić”, co się kryje w umysłach innych ludzi (Mitchell i Steele, 2021). Tylko dzięki wyobraźni i przetwarzaniu wyższego rzędu (tj. nie tylko w stosunku do siebie, ale i do innych) jesteśmy w stanie wnioskować o uczuciach, intencjach lub myślach innych i na podstawie tego działać i współpracować. A taka aktywność to mentalizacja (Luyten i in., 2020). Jest to zjawisko wielowymiarowe i wieloaspektowe (Bateman i in., 2023), spektrum umożliwiające pojmowanie własnych i cudzych intencji, kierujące zachowaniem (Luyten i in., 2020; Campbell i in., 2021). Przede wszystkim myśli, pragnienia czy wglądy (czyli stany mentalne) mogą być w różnym stopniu odnoszone do własnej osoby (mentalizacja siebie – pierwszy wymiar, który można zmierzyć w badaniach) i do innych (wymiar drugi), z towarzyszącą temu indywidualnie zróżnicowaną motywacją (wymiar trzeci – tzw. motywacja do mentalizacji) (Dimitrijević i in., 2017; Jańczak, 2021). Stany te są przetwarzane zarówno słownie, jak i pozawerbalnie (np. Kivity i in., 2024), automatycznie i w sposób kontrolowany (Bateman i in., 2023). Dzieje się tak dlatego, że są w nich powiązane doświadczenia jednostki na poziomie ciała i umysłu, działające jako jedność (Mitchell i Steele, 2021). Innymi słowy, zakłada się, że uczucie, np. gniewu związanego z zauważeniem czyjegoś zamiaru przekroczenia naszych granic, może wpływać na doświadczenia i stany cielesne zlokalizowane w określonych częściach organizmu, co można odczuwać i wyobrażać sobie z różną siłą oraz dokładnością, gdy się mentalizuje (Bateman i in., 2023). Badania wykazały, że problemy z trafnym interpretowaniem sygnałów cielesnych (np. somatyzacją) związane są z deficytami mentalizacji (Cetin i in., 2021).

Z praktycznego punktu widzenia mentalizacja jest niezbędna w wielu sytuacjach życiowych, zarówno błahych, jak i ważnych, a jej udział, pogorszenie lub brak ma różne konsekwencje. Na przykład podczas zadań z przełożonymi członkowie zespołu dzięki niej mogą trafniej dookreślać osobiste szanse na awans w dłuższej perspektywie czasowej. Pozwala to na utrzymanie płynnych relacji i z czasem – na wzajemną korzyść. Wartość rozumienia własnych intencji oraz intencji innych osób widać wyraźniej w sytuacjach problemowych. Dziecko zwraca uwagę na opiekuna, próbując

zrobić coś nowego i niebezpiecznego, a opiekun reaguje zgodnie z tym, co jest w stanie dostrzec i pojąć w sobie oraz w dziecku. Może więc mentalizować, nie tylko zapobiegając niekorzystnemu biegowi wydarzeń (lecz nie pod dyktando emocji, np. chwilowo świadomie je tłumiąc), reagując trafnie (bez zaprzeczania) na to, co się stało, biorąc pod uwagę perspektywę stanu psychicznego dziecka (odzwierciedlonego i zakomunikowanego). Podda to całe zająście późniejszej autorefleksji. Ale możliwe jest też niementalizowanie, czyli niezwracanie uwagi na stany swoje i dziecka, uleganie im i na przykład przemoc słowna w formie dyscypliny o różnym nasileniu, czasem zupełnie bez związku z tym, co przeżywa dziecko (Fonagy, 2023). W przeglądzie badań Dube i zespół (2023) wykazali, że doświadczenia tego typu, z komponentą przemocy, w codziennych kontaktach dzieci i dorosłych (głównie rodziców, ale i nauczycieli), współwystępują z późniejszym pogorszeniem funkcjonowania i zdrowia psychicznego dzieci. Nie każdy akt wyobrażania sobie tego, jakie intencje mieli inni lub my sami, jest więc mentalizowaniem (Bateman i in., 2023). Nie jest nim typ rozumowania mający niewiele wspólnego z rzeczywistym stanem rzeczy. Nie jest to też zachowanie, w którym się tylko coś udaje, skupia się na ciągłym, według siebie niemożliwym do przerywania rozpamiętywaniu negatywnych doświadczeń, myśli czy emocji (czyli ruminuje), albo w którym reaguje się w jakiejś relacji, stosując obronną racjonalizację. Podane przykłady nie prowadzą do skutecznego zrozumienia siebie i innych oraz adekwatnego współdziałania. Dlatego z jednej strony można mieć potencjał do „wystarczająco dobrej” (zdrowej) mentalizacji, która jest formą poznania społecznego, sprzyjającą psychologicznej adaptacji i współpracy. Z drugiej strony mentalizacja ulega pogorszeniu, osłabieniu lub zanikowi na skutek niekorzystnych procesów w toku rozwoju, w znacznej mierze opartych na relacjach (Campbell i in., 2021). W skrajnych przypadkach, poza działaniami opiekunów wiążącymi się przede wszystkim z ich niedostępnością psychologiczną (Allen i in., 2014), deficyty mentalizacji występują w traumie złożonej, pourazowym zaburzeniu stresowym, zaburzeniach osobowości, zaburzeniach dysocjacyjnych (por. Mitchell i Steele, 2021), depresji, zaburzeniach psychotycznych oraz nadużywaniu substancji psychoaktywnych (Allen i in., 2014). W procesie przywracania zdrowia psychicznego drogą psychoterapii praca, która

koncentruje się na mentalizacji, jest zatem kluczowa. Zarówno pacjenci, jak i terapeuci mogą intencjonalnie się na niej skupiać celem zmniejszenia dezorientacji, trudności emocjonalnych czy cierpienia, wynikającego z obecnych i przeszłych doświadczeń, w tym związanych z brakiem mentalizowania. Terapia wykorzystująca mentalizację, istotnie akcentująca potencjał interakcyjny, opracowana na początku głównie dla osób z zaburzeniem osobowości typu *borderline* (Bateman i in., 2023), jest obecnie użytecznym narzędziem pomagającym uzyskać korzystne zmiany u wielu pacjentów w różnym wieku (Bateman i Fonagy, 2013, za: Mitchell i Steele, 2021; Bateman i in., 2023). Ballespí i zespół (2021) zbadali, że promowanie mentalizacji jest ważnym elementem zdrowia psychicznego także u ludzi zdrowych, bez zaburzeń. Ich zdaniem

mentalizacja nie przyczynia się do odporności poprzez zapobieganie objawom, ale poprzez pomoc w radzeniu sobie z nimi, poprawiając w ten sposób funkcjonowanie i samopoczucie niezależnie od psychopatologii (Ballespí i in., 2021, s. 2).

Rozpowszechnianie mentalizacji w różnych środowiskach i rozwijanie jej w sobie jest więc obiecującym obszarem badawczym i praktycznym, do czego wrócimy jeszcze pod koniec tego rozdziału.

2. Przywiązanie i mentalizacja a norma i zaburzenia

Zdolność do mentalizacji jest niejednakowa u różnych ludzi, w różnych sytuacjach oraz stanie psychicznym, może być słabsza lub utraczona na skutek niekorzystnych doświadczeń oraz czynników sytuacyjnych. Sytuacje wysoce emotogenne mogą ją upośledzać u osób zdrowych (Kanske i in., 2016). Podobny efekt zauważyli też w pracy z pacjentami klinicyści (Bateman i in., 2023). W tym kontekście kluczowa okazuje się jakość i typ przywiązania w rozumieniu Johna Bowlby'ego (1969, s. 2007), do którego odwołują się w swoich pracach autorzy koncepcji

mentalizacji: Peter Fonagy i Anthony Bateman (Allen i in., 2014) oraz ich liczni kontynuatorzy (np. Fonagy i in., 2000; Vrtička i Vuilleumier, 2012). Wczesne relacje z opiekunami, bez których przeżycie jest niemożliwe, kształtują bowiem wewnętrzne reprezentacje siebie i innych ludzi, a jest to znaczący potencjał rządzący inicjowaniem i utrzymywaniem kontaktów społecznych w późniejszym życiu (Long i in., 2020). Wprowadza on poczucie bezpieczeństwa poprzez kontakty z innymi w różnych kontekstach, zwłaszcza wysyconych emocjami: w relacjach romantycznych, doznawaniu bólu i kontaktach ze służbą zdrowia, rozwoju osobistym czy interpersonalnym (Mikulincer i Shaver, 2007, za: Vrtička i Vuilleumier, 2012). Bezpieczny typ przywiązania to źródło wsparcia, na bazie którego tworzy się kompetencja w zakresie dobrego przystosowania emocjonalnego, a z czasem – mentalizowania (Allen i in., 2014). Badania (Mikulincer i Shaver, 2007, za: Vrtička i Vuilleumier, 2012) wykazały, że wszystkie indywidualne style przywiązania (bezpieczny i niebezpieczne) włączają znacząco różne style strategii regulacji emocji, niebezpośrednio związane z mentalizacją, dlatego chcąc związek ten ocenić, należy rozpatrywać te dwa zjawiska niezależnie od siebie. Potencjał mentalizacyjny traci się zwłaszcza poprzez tzw. uraz przywiazaniowy. Jest to przekraczająca możliwości adaptacyjne jednostki sytuacja doznawania krzywdy w bliskiej relacji, zaszczepiająca lęk przed zależnością emocjonalną oraz blokująca zdolność do tworzenia wspierających związków w przyszłości (Allen i in., 2014). Z badań w nurcie psychologii poznania społecznego (np. Baumeister, 2000) wiadomo, że działania osób, które wywierają destrukcyjny wpływ na innych, mają tendencję do kumulowania się, to znaczy doznawanie jednego typu krzywdy często współwystępuje z jeszcze inną formą przemocy. Jest to cecha sprawców i środowisk, w których się przebywa. Sprawców często cechuje obniżona kontrola nad swoimi działaniami nie tylko w jednym, ale w wielu obszarach (Baumeister, 2000). Z kolei z badań klinicznych wiadomo, że im większa jest kumulacja negatywnych doświadczeń, tym silniejsze jest natężenie objawów psychopatologii (Allen i in., 2014). Fonagy i Target podają, że związane z tym niementalizowanie powoduje, że osoby w bliskich związkach, w tym dzieci, są narażone na szereg niekorzystnych konsekwencji, takich jak

na przykład: nadmierne uwrażliwienie na stres, obniżenie czujności wobec zagrożeń w sferze interpersonalnej, ryzyko powtórnej wiktylizacji, odroczone postaci traumatycznych doświadczeń i nieświadome ich odtworzenie na zasadzie błędnego koła pomimo długotrwałego wcześniejszego dobrego funkcjonowania, co jest typowe dla osób dorosłych (za: Allen i in., 2014).

Jednocześnie kluczowa dla mentalizacji relacja przywiązania jest kolejnym przykładem, w którym norma i zjawiska spoza normy lub zjawiska graniczne nie zawsze są jednoznaczne i łatwo rozpoznawalne (por. Lubiewska i in., 2016). Na podstawie różnych procedur i podejść badawczych prowadzonych nad przywiązaniem zarówno przez Johna Bowlby'ego i Mary Ainsworth (Bowlby, 2007), jak i współcześnie (van IJzendoorn, Sagi-Schwartz, 2008, za: Lubiewska i in., 2016) stwierdzono, że przywiązanie bezpieczne charakteryzuje w różnych kulturach około 60% osób. Uznać więc je można za normatywne. Badanie szczegółowych strategii przywiązaniowych, również innych niż ufne, przy pomocy narzędzi samoopisowych lub częściowo ustrukturyzowanych wywiadów przybiera formę szacowania różnic pomiędzy grupami osób preferującymi odmienne strategie. Z samego użycia tych narzędzi, wykrycia oraz opisywania psychologicznych różnic pomiędzy ludźmi nie wynika dostatecznie jasno, co indywidualnie stanowi normę, a co nią nie jest. Oprócz tego badania neuroobrazowe nad zjawiskiem przywiązania świadczą o tym, że moduły mózgu zaangażowane w różne style przywiązania wykazują istnienie indywidualnych różnic (Vrtička, 2024). Potencjalne aplikowanie tej wiedzy na poziomie indywidualnym (a nie grupowo) – zarówno pod kątem przywiązania, jak i mentalizacji – w świetle zachowań motywowanych społecznie wymaga na razie dalszych, pogłębionych analiz. Aby lepiej uchwycić związek między przywiązaniem a mentalizacją w grupach klinicznych i nieklinicznych, potrzebne są nowe badania, w warunkach zbliżonych do naturalnych, które uwzględniłyby indywidualne predyspozycje neurobiologiczne, dynamiczną historię złożonego zjawiska przywiązania i pozwalałyby na wyciąganie wniosków przyczynowo-skutkowych (Vrtička i Vuilleumier, 2012; Vrtička, 2024).

3. Mentalizacja i postawa epistemiczna a zdrowie psychiczne

Drugą kwestią, która stanowi przedmiot zainteresowania w tym rozdziale, jest zaufanie epistemiczne i związana z tym postawa epistemiczna. Uważa się, że u dorosłych ma ona swoje korzenie w doświadczeniach wczesnodziecięcych. Postawa ta wykazuje związki zarówno z przywiązaniem, jak i z mentalizacją i jest ważna dla zdrowia psychicznego (Campbell i in., 2021; Liotti i in., 2023). Rozwinęła się dzięki wyrafinowanym możliwościom poznawczym, niezbędnym u ludzi do wzajemnej komunikacji, w której oprócz języka istotne jest odczytywanie kontekstu i intencji innych (Sperber i in., 2010). Zaufanie może być epistemiczne w tym znaczeniu, że dotyczy wiedzy, umiejętności jej wykorzystywania, tworzenia, odbierania i ocenienia wiarygodności czy przekazywania dalej. A w psychologii wiedza ta jest cechą świata społecznego i ludzi, którzy w nim współegzystują. Wiele naszych codziennych decyzji opiera się na tym, że w coś lub kogoś wierzymy (Campbell i in., 2021), choć niekoniecznie świadomie. Ludzka współpraca jest możliwa m.in. dlatego, że rozumie się i przyjmuje punkt widzenia lub postępowania partnerów interakcji. Ludzie jednak różnią się między sobą pod względem postawy epistemicznej. Badano to najpierw poza psychologią w filozofii, socjologii i pedagogice naturalnej (Sperber i in., 2010; Sprecher i in., 2022). Później rozwinęto badania w psychologii rozwojowej (Altınok i in., 2021; Csibra i Gergely, 2011)¹,

¹ Wiele ciekawych badań przeprowadzono u niemowląt. Przykładowo Altınok, Király i Gergely (2021) w badaniach nad wybiórczym naśladownictwem sprawdzili, że do wskazówek sygnalizujących znaczenie i wiarygodność przekazywanej wiedzy należy m.in. język używany przez nadawcę komunikatu. Inny efekt zachodzi, gdy język jest tożsamy z językiem kultury niemowlęcia, niż wtedy, gdy jest on obcy. Inny język najwyraźniej sugeruje, że w jakieś nowe działanie, które ktoś demonstruje, angażować się nie warto – wtedy uczenie się albo nie zachodzi, albo jest mniej poprawne. A gdyby to działanie polegało na... włączaniu głową świetlnego przycisku na stole? Wszyscy wiemy, że przyciski włącza się rękami. Osoba przeprowadzająca eksperyment najpierw opowiedziała historię w znanym niemowlęciu języku kontra obcym, a następnie, używając niewerbalnych (jasnych, jednoznacznych) wskazówek, włączała przycisk głową, który się zapalał, po czym opuszczała pokój. Okazało się, że niemowlęta,

a obecnie zaufanie epistemiczne przykuło uwagę klinicystów, których zainteresował jego wkład w psychopatologię (np. spowodowany traumą, zaniedbaniem, różnego typu przemocą). Campbell i współpracownicy (2021) jako pierwsi zbadali w psychologii postawę epistemiczną w świetle doświadczeń rozwojowych. We wcześniejszych pracach badano głównie sposoby przekazywania od najwcześniejszych lat wiedzy kulturowej: zaufanie tym, którzy z racji wieku, pozycji albo doświadczenia umieli trafniej ocenić sytuacje nieznane, trudne lub zawile. W nowszych podejściach zaś, skupionych na potencjale do refleksji, epistemiczne zaufanie traktuje się jako jeden z filarów relacji nabywania wiedzy w interakcjach społecznych, który sprzyja samoregulacji i bazuje na jakości doświadczeń w dzieciństwie (Bateman i in., 2023). Jest to zarówno zjawisko zależne od kontekstu, jak i właściwość osobowa (Fonagy in., 2015, za: Campbell i in., 2021). Już w niemowlęctwie obniżenie tak zwanej czujności epistemicznej, ogólnie związanej z tym, komu zaufać, a wobec kogo lepiej pozostać czujnym (Fonagy i Allison, 2023), rozwija i ukierunkowuje zdolności dziecka do uczenia się od innych (Sprecher i in., 2022). Dla niemowląt istotne są w tym jasne wskazówki (*ostensive cues*), takie jak zwrot ciała ku rozmówcy, charakterystyczna wokalizacja, kontakt wzrokowy (Campbell i in., 2021; Liotti i in., 2023). Sygnalizują one coś ważnego i nowego. Przypuszczalnie jakaś forma takiego sygnalizowania, otwierająca kanał komunikacji dzięki zaufaniu, z czasem utrwała się i może istnieć przez całe życie (Fonagy i Allison, 2023). Wspominane wcześniej badania nad przywiązaniem (Bowlby, 1969/2007; Vrtička i Vuilleumier, 2012) akcentowały zachowania matki (figurę matki), a szerzej – opiekuna. Modele mentalizacyjne i transakcyjne analizują również rolę niemowlęcia i procesy oparte na mentalizacji, które są (lub nie są) odzwierciedlane (Allen i in., 2014). W następstwie tych wzajemnych odzwierciedlanych interakcji wytwarza się przekonanie o tym,

które początkową historię słyszały w swoim języku, częściej naśladowały to zachowanie, jakiego oczywiście ze względu na wiek jeszcze nie używały. Efekt „włączania głową” zachodził nawet wtedy, gdy w międzyczasie udawało im się zapalić lampkę rękami. Ten efekt imitacji był więc wzmacniany elementami społecznymi, do których oprócz obecności ludzi i ich specyficznych wskazówek niewerbalnych zaliczamy język używany w danej kulturze.

że świat, w którym się żyje, jest bezpieczny. Z czasem sprzyja to utrwalaniu się adaptacyjnego funkcjonowania w nim. Rodząca się epistemiczna ufność jako jeden z trzech wymiarów postawy epistemicznej umożliwia zgeneralizowaną, a zarazem wybiórczą ocenę wiarygodności komunikatów płynących od innych (Campbell i in., 2021). Czasem przecież warto ufać, bo polepsza to wzajemne relacje, innym razem niekoniecznie, i będzie to prawidłowe. Takie postępowanie ma wartość adaptacyjną i sprzyja rezyliencji. Jest to rozwojowy fundament własnego elastycznego repertuaru zachowań społecznych. I odwrotnie – można zagubić się w związkach pełnych niewłaściwej opieki, niestety pokładając zaufanie w ludziach, którzy to wykorzystują. Tworzy się wtedy zjawisko łatwowierności epistemicznej (kolejny wymiar postawy epistemicznej). Wyraża się ona w zgeneralizowanej utracie trafnego rozeznania intencji innych ludzi w kontekście wysyłanych przez nich sygnałów. Własny punkt widzenia także przestaje być uchwytne, więc nawet trudno jest ustalić swoje stanowisko (Campbell i in., 2021). Skrajne natężenie takich doświadczeń w dzieciństwie wiąże się ze zintensyfikowaniem psychopatologii w dorosłości (Campbell i in., 2021; Bateman i in., 2023; Sprecher i in., 2022). Rola mentalizacji jest tu niebagatelna, bo zaufanie epistemiczne, aby mogło zaistnieć, wymaga konkretnych wysiłków (od)budowania podstaw ufności do informacji ze świata społecznego, we wspierającej relacji z drugim człowiekiem. Jeśli tych osób i zabiegów zabraknie, akceptacja wiedzy oferowanej przez partnerów społecznych interakcji nie będzie później możliwa. Pojawi się nieufność epistemiczna, która jest tendencją do nieomal instynktownego traktowania komunikatów od innych jako niewiarygodnych lub opartych na złych intencjach (wymiar nieufności epistemicznej; Campbell i in., 2021). W rezultacie uogólnianie wcześniejszych przekonań danej osoby na temat tego, co może zaoferować świat zewnętrzny, komplikuje się i utrwała nieadaptacyjne wzorce myśli, emocji i zachowań. Charakterystyczna hiperczułość i usztywnienie, czyli „petryfikacja”, zwłaszcza w połączeniu ze społecznym osamotnieniem, jest uważana za czynnik ryzyka rozwoju objawów psychopatologicznych (Fonagy i in., 2015, za: Liotti i in., 2023). W skrajnym natężeniu mogą być to m.in.: wrogość i akty agresywne wobec innych, przeżywanie silnego wewnętrznego niepokoju, objawy wytwórcze, podobne

do tych towarzyszących psychozie, oraz poczucie bezsensu i chaosu, połączone z niemożnością mentalizowania doświadczanych stanów i sytuacji (por. Fonagy i Allison, 2023). Ciekawe badanie przeprowadzili w grupie zdrowych osób dorosłych będących w różnym wieku Masland i Hooley (za: Bateman i in., 2023). Badanych podzielono ze względu na mocniejsze i słabsze (subkliniczne) objawy z zestawu cech osobowości *borderline*. Wyniki pokazały, że osoby z większą liczbą tych cech oceniały nieznane twarze jako bardziej niegodne zaufania, zwłaszcza po wcześniejszym negatywnym podprogowym wpływie informacji emocjonalnych. Zaobserwowane u osób pochodzących z ogólnej populacji poziomy nieufności epistemicznej wspierają więc kliniczny sposób myślenia zawarty w modelu zaufania epistemicznego Campbell i zespołu (2021). Obecnie badane są różne grupy kliniczne z wykorzystaniem nowych narzędzi. Najbardziej obiecujące wydaje się zmniejszanie epistemicznej nieufności i łatwowierności poprzez psychoterapię (por. np. Fonagy i Allison, 2023). Rola zaufania w promowaniu zdrowia psychicznego wymaga dogłębnych badań – zarówno w odniesieniu do normy, jak i zaburzeń.

4. Niekliniczne interwencje oparte na mentalizacji

Mentalizacja jest więc nie tylko podstawą działania, która angażuje umysł i ciało, lecz także działaniem naprawczym, mającym na celu poprawę zdrowia psychicznego osób z zaburzeniami, zwłaszcza doświadczających trudności w obszarze osobowości. Są to interwencje oparte na dowodach (*evidence-based*) (Allen i in., 2014; Bateman i in., 2023). „Kliniczny świat” mentalizacji zaczyna przyciągać uwagę specjalistów również spoza psychoterapii. Niektóre doświadczenia z obszarów klinicznych tworzą użyteczną platformę do poprawy interakcji w zdrowych środowiskach (Allen i in., 2014; Hover-Reisner i in., 2018; Lind i in., 2022). Choć takich badań jest mniej, to wynika z nich, że problemy związane z zaburzeniami mogą istotnie poszerzać wiedzę o funkcjonowaniu szeroko pojmowanej normy w różnych społecznościach. Jak pokazuje ten rozdział, wiedza o mentalizacji przydać się może wszędzie tam, gdzie pracuje się

na potencjale relacyjnym (diady, małe grupy, niepowierzchowne kontakty z ludźmi z różnych grup itp.). Byłyby to miejsca, w których refleksja nad stanami psychicznymi i zachowaniami własnymi oraz innych uważana jest za zaletę. Nacisk na utrzymanie zdrowia psychicznego oraz ogólnego dobrego funkcjonowania byłby cechą charakterystyczną tych środowisk. Potwierdzają to austriackie studia przypadków w przedszkolach i żłobkach, opisane przez Ninę Hover-Reisner i jej współpracowników (2018). Dzięki metodzie opartej na podejściu psychoanalitycznym nauczyciele, dzieci i rodzice odnieśli rozmaite korzyści dzięki rozwijaniu wiedzy o mentalizacji. Podczas specjalnych rocznych zajęć nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej pogłębiali w grupach teorię i umiejętności mentalizowania, wykonując różne zadania, np.: wizualizację połączoną z czytaniem na głos opisów sytuacji, które przykuły wcześniej ich uwagę lub wzbudziły silne emocje; ćwiczone dostrzeganie, refleksję i autorefleksję nad stanami mentalnymi i psychicznymi własnymi i innych osób; dzielono się interpretacjami zdarzeń, ujawniając własne stany i przeżycia, przy czym osoba prowadząca dbała, aby emocje te były wyrażane zgodnie z podejściem Biona². Usprawniło to ich osobiste funkcjonowanie, również w sensie gotowości do wykorzystywania mentalizacji w codziennych sytuacjach zawodowych, oraz polepszyło interakcje z innymi (Hover-Reisner i in., 2018). Z kolei Lind z zespołem (2022) przeprowadziła 8-miesięczny, wieloetapowy warsztat mentalizacyjny, zaproponowany przez specjalistów pracownikom różnego szczebla w jednej z organizacji w Skandynawii. Ćwiczone w tym czasie wiedza i umiejętności dotyczyły relacji z samym sobą, ze współpracownikami oraz z klientami wymagającymi zwiększonej uwagi. W efekcie pracownicy doświadczali mniej symptomów depresyjnych i wzmocnili swój potencjał (*empowerment*). W szczególności polepszyło się ich rozumienie trudnych sytuacji i chęć działań proaktywnych, co jest czymś więcej niż tylko

² Upraszczając, w tym podejściu emocjonalne doświadczenie jednej osoby jest w relacji przyjmowane przez kogoś przeszkolonego na siebie, przeżywane, przetwarzane i z powrotem przekazywane tej osobie w sposób bardziej przystępny i znosny; obniża się wówczas towarzyszące mu napięcie. Proces ten pomaga rozwijać myślenie i wytwarza wewnętrzną zdolność do samodzielnego znoszenia trudnych doświadczeń emocjonalnych w przyszłości.

„zwykłym” poszerzeniem świadomości. Wyniki pokazały, że odnoszenie się do innych w zgodzie z własnymi autentycznymi wartościami i przeżyciami oraz używanie bardziej odpowiedniego, „ujawniającego, mentalizującego” języka pełni dla jednostki funkcję ochronną. Według Di Stefano rozwijanie wiedzy i umiejętności w zakresie mentalizacji powoduje zindywidualizowane (poprawa zdrowia psychicznego) i szersze pozytywne zmiany w organizacjach (za: Lind i in., 2022).

Podsumowanie

Mentalizacja pomaga lepiej rozumieć trudne doświadczenia, relacje z innymi, ich intencje, własne oraz cudze stany wewnętrzne, psychiczne i fizyczne. Jako zjawisko wieloaspektowe o charakterze spektrum jest naukowo rozpatrywana na różnych poziomach: biologicznym, zwłaszcza na podstawie badań mózgu i teorii umysłu (Kandel, 2024), psychologicznym (Allen i in., 2014; Ballespí i in., 2021; Dimitrijević i in., 2017) oraz psychotherapeutycznym (Bateman i in., 2023). Praktyczne wykorzystywanie i ćwiczenie złożonych umiejętności metalizacyjnych, gdy jest to możliwe³ lub celowo planowane (np. podczas psychoterapii lub specjalistycznych zajęć), może, jak przedstawiono w tym rozdziale, pełnić w obszarze zdrowia psychicznego funkcję ochronną, kierować uwagę na przeżycia emocjonalne i doznania cielesne, sprzyjać rezyliencji oraz poszerzać zakres adaptacyjnych zachowań w świecie społecznym. Kompetencje te rozwijają się w mentalizacji poprzez epistemiczne zaufanie i jakość przywiązania. Nabywane w pierwszych latach życia człowieka mogą przetrwać do dorosłości

³ Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają uszkodzony neuronalny szlak mózgu społecznego (badania z użyciem fMRI Gottsa i zespołu zob. 2023, za: Kandel, 2024). Tak więc nie dysponując w pełni teorią umysłu, mają trudności z rozpoznawaniem intencji innych ludzi i interpretacją ich stanów mentalnych. Również osoby z poważnymi zaburzeniami psychicznymi (np. osobowości) mogą nie być w stanie „od razu” skorzystać z pracy terapeutycznej opartej na mentalizacji; w niektórych przypadkach może to nawet chwilowo pogarszać ich samopoczucie (Bateman i in., 2023; Fonagy i Allison, 2023).

(są więc cechą osobniczą, podatną na wpływ niektórych przykładowo wysoce emotogennych sytuacji). Trudności społeczne w okresie wczesno-dziecięcym, niedostępność psychologiczna opiekunów, doświadczanie przemocy lub urazu przywiązaniowego są czynnikami, które mogą zakłócać rozwój i negatywnie oddziaływać na zdrowie psychiczne. Pogorszeniu lub utracie zdolności mentalizacyjnych i wytworzeniu pozabezpiecznych strategii przywiązaniowych może towarzyszyć nieufność lub łatwowierność epistemiczna. Narażają one na wtórne problemy psychologiczne, np. społeczne wykorzystywanie (Campbell i in., 2021). Pomocą jest psychoterapia, zwłaszcza oparta na mentalizacji i kluczowym jej elemencie – „rozumiejącej” obecności drugiego człowieka, wrażliwego na cudze stany mentalne i psychiczne (Bateman i in., 2023; Fonagy i Allison, 2023). Okazuje się, że podejścia uwzględniające mentalizację mogą wywierać pozytywny wpływ na funkcjonowanie osobiste, przedszkolne, szkolne lub zawodowe osób zdrowych, które mierzą się z wyzwaniami w różnych obszarach swojego życia. Liczne przykłady zawarte w tym rozdziale pokazują, jak wiedza o zaburzeniach i mechanizmach leżących u ich podłoża, w tym związanych z niepowodzeniami w relacjach z bliskimi, szczególnie na wczesnych etapach rozwojowych, może przyczyniać się do lepszego zrozumienia prawidłowych procesów, które wspierają zdrowe funkcjonowanie i wartościowe interakcje społeczne.

Bibliografia

- Allen, J.G., Fonagy, P., Bateman, A.W. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Altınok, N., Király, I., Gergely, G. (2021). The propensity to learn shared cultural knowledge from social group members: Selective imitation in 18-month-olds. *Journal of Cognition and Development*, 23(2), 273–288. <https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1966013>.
- Bateman, A., Fonagy, P., Campbell, C., Luyten, P., Debbané, M. (2023). *Cambridge Guide to Mentalization-Based Treatment (MBT)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108896054.020>.

- Ballespí, S., Vives, J., Sharp, C., Chanes, L., Barrantes-Vidal, N. (2021). Self and Other mentalizing polarities and dimensions of mental health: Association with types of symptoms, functioning and well-being. *Frontiers in psychology*, 12, 566254. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.566254>.
- Barrett, L.F. (2009). The Future of psychology: Connecting mind to brain. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 326–339. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2009.01134.x>.
- Baumeister, R.F. (2000). *Utrata kontroli. Jak i dlaczego tracimy zdolność samoregulacji*. PARPA.
- Bilal, M., Edwards, B., Loukas, M., Oskouian, R.J., Tubbs, R.S. (2017). Johann Gaspar Spurzheim: A Life dedicated to phrenology. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.1295>.
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Britton, R. (2016). *Pomiędzy umysłem i mózgiem. Modele umysłu i modele w umyśle*. Oficyna Ingenium.
- Bryant, L., Coffey, A., Povinelli, D. J., Pruett, J.R. (2013). Theory of Mind experience sampling in typical adults. *Consciousness and Cognition*, 22(3), 697–707. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.04.005>.
- Campbell, C., Tanzer, M., Saunders, R., Booker, T., Allison, E., Li, E., O'Dowda, C., Luyten, P., Fonagy, P. (2021). Development and validation of a self-report measure of epistemic trust. *PLoS ONE*, 16(4), Article e0250264. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250264>.
- Cetin, S., Sozeri Varma, G., Toker Ugurlu, T., Ozdel, I.O. (2021). Theory of Mind in somatization and depression. *Journal of Nervous, Mental Disease*, 209(11), 911–917. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000001399>.
- Cottingham, J. (1985). Cartesian Trialism, *Mind*, 94(374), 218–230. <https://doi.org/10.1093/mind/xciv.374.218>.
- Csibra, G., Gergely, G. (2011). Natural pedagogy as evolutionary adaptation. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological sciences*, 366(1567), 1149–1157. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319>.
- Cieri, F., Esposito, R. (2019). Psychoanalysis and neuroscience: The bridge between mind and brain. *Frontiers in Psychology*, 10, 1790. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01983>.
- Damasio, A. (1999). *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. REBIS.
- Dimitrijević, A., Hanak, N., Altaras Dimitrijević, A., Jolić Marjanović, Z. (2017). The Mentalization Scale (MentS): A Self-report measure for the assessment of menta-

- lizing capacity. *Journal of Personality Assessment*, 100(3), 268–280. <https://doi.org/10.1080/00223891.2017.1310730>.
- Dronkers, N.F., Plaisant, O., Iba-Zizen, M.T., Cabanis, E.A. (2007). Paul Broca's historic cases: High resolution MR imaging of the brains of Leborgne and Le-long. *Brain*, 130(5), 1432–1441. <https://doi.org/10.1093/brain/awm042>.
- Dube, S.R., Li, E.T., Fiorini, G., Lin, C., Singh, N., Khamisa, K., McGowan, J., Fonagy, P. (2023). Childhood verbal abuse as a child maltreatment subtype: A systematic review of the current evidence. *Child Abuse, Neglect*, 144, 106394. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106394>.
- Eloranta, S. J., Kaltiala, R., Lindberg, N., Kaivosoja, M., Peltonen, K. (2020). Validating measurement tools for mentalization, emotion regulation difficulties and identity diffusion among Finnish adolescents. *Nordic Psychology*, 74(1), 30–52. <https://doi.org/10.1080/19012276.2020.1863852>.
- Fonagy, P. (2023). Think before shouting at your child: To them, words can be as harmful as physical blows. *The Guardian*, October 2. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/oct/02/shouting-children-verbal-abuse-self-harm-anxiety> (dostęp: 3.09.2024).
- Fonagy, P., Allison, E. (2023). Beyond mentalizing: Epistemic trust and the transmission of culture. *The Psychoanalytic Quarterly*, 92(4), 599–640. <https://doi.org/10.1080/00332828.2023.2290023>.
- Fonagy, P., Target, M., Gergely, G. (2000). Attachment and borderline personality disorder: A theory and some evidence. *Psychiatric Clinics of North America*, 23(1), 103–122. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(05\)70146-5](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(05)70146-5).
- Freud, Z. (1997). *Poza zasadą przyjemności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gergely, G. (2024). *Mentalization, Communication and Epistemic Trust. Cognitive Developmental and Psychotherapeutic Approaches*. 'Psychotherapy Today – Patient, Treatment, Mentalization and Trust'. Konferencja, Poznań, 21–23 czerwca.
- Hausberg, M.C., Schulz, H., Piegler, T., Happach, C.G., Klöpper, M., Brütt, A.L., Sammet, I., Andreas, S. (2012). Is a self-rated instrument appropriate to assess mentalization in patients with mental disorders? Development and first validation of the Mentalization Questionnaire (MZQ). *Psychotherapy Research*, 22(6), 699–709. <https://doi.org/10.1080/10503307.2012.709325>.
- Hoffman, P. (1986). Philosophical review the unity of Descartes'. *The Philosophical Review*, 95(3), 339–370. <https://phil160m14.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/07/hoffman-unity.pdf> (dostęp: 5.09.2024).

- Izdebska, A., Pastwa-Wojciechowska, B. (2013). Organizacja osobowości i jej pomiar – polska adaptacja kwestionariusza IPO Kernberga i współpracowników. *Czasopismo Psychologiczne*, 19(1), 17–27.
- Jańczak, M. (2021). Adaptation and validation of the Mentalization Scale (MentS) – a self-report measure of mentalizing. *Psychiatria Polska*, 55(6), 1257–1274. <https://doi.org/10.12740/pp/125383>.
- Kandel, E.R. (2024). *Zaburzony umysł. Co nietypowe mózgi mówią o nas samych*. Copernicus Center Press.
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F.-M., Lesemann, F.H.P., Singer, T. (2016). Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(9), 1383–1392. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw052>.
- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2000). Wczesne dzieciństwo. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (s. 47–82). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kivity, Y., Levy, K.N., Johnson, B.N., Rosenstein, L.K., LeBreton, J.M. (2024). Mentalizing in and out of awareness: A meta-analytic review of implicit and explicit mentalizing. *Clinical Psychology Review*, 108, 102395. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102395>.
- Kliemann, D., Adolphs, R. (2018). The social neuroscience of mentalizing: Challenges and recommendations. *Current Opinion in Psychology*, 24, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.015>.
- Konstantakopoulos, G., Ioannidi, N., Patrikelis, P., Gonidakis, F. (2020). Empathy, mentalizing, and cognitive functioning in anorexia nervosa and bulimia nervosa. *Social Neuroscience*, 15(4), 477–488. <https://doi.org/10.1080/17470919.2020.1760131>.
- LaPointe, L.L. (2012). *Paul Broca and the Origins of Language in the Brain*. Plural Publishing, (e-Book).
- Lind, M., Hagelquist, J.Ø., Rasmussen, H. (2022). Mentalization-based principles within the organization: Elevated empowerment and lower depressive symptoms. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(4), 2319–2326. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00749-6>.
- Liotti, M., Milesi, A., Spitoni, G.F., Tanzilli, A., Speranza, A.M., Parolin, L., i in. (2023). Unpacking trust: The Italian validation of the Epistemic Trust, Mistrust, and Credulity Questionnaire (ETMCQ). *PLoS ONE*, 18(1), e0280328. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280328>.

- Long, M., Verbeke, W., Ein-Dor, T., Vrtička, P. (2020). A functional neuro-anatomical model of human attachment (NAMA): Insights from first- and second-person social neuroscience. *Cortex*, 126, 281–321. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.01.010>.
- Lubiewska, K., Głogowska, K., Mickiewicz, K., Wyrzykowska, E., Wiśniewski, C., Izdebski, P. (2016). Skala Experience in Close Relationships-Revised: struktura, rzetelność oraz skrócona wersja skali w polskiej próbie, *Psychologia Rozwojowa*, 21(1), 49–63. <https://doi.org/10.4467/20843879PR.16.004.4793>.
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., Fonagy, P. (2020). The Mentalizing approach to psychopathology: State of the art and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16, 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>.
- Mitchell, S., Steele, K. (2021). Mentalising in complex trauma and dissociative disorders. *European Journal of Trauma, Dissociation*, 5(3), Article 100168. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2020.100168>.
- Newman, Lex, “Descartes’ Epistemology”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023 Edition), E.N. Zalta, U. Nodelman (eds.). <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/descartes-epistemology> (dostęp: 5.09.2024).
- Sperber, D., Clément, F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origg, G., & Wilson, D. (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25(4), 359–393. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x>
- Sprecher, E.A., Li, E., Slead, M., Midgley, N. (2022). ‘Trust me, we can sort this out’: A theory-testing case study of the role of epistemic trust in fostering relationships. *Qualitative Research in Psychology*, 19(4), 1117–1142. <https://doi.org/10.1080/14780887.2022.2033898>.
- Spurzheim, J.G. (1832). *Outlines of Phrenology*. Marsh, Capen and Lyon. Revised and reprinted from the Fourth American Edition, Published at Boston, 1830. Second English Edition. <https://ia601300.us.archive.org/14/items/b24917679/b24917679.pdf> (dostęp: 28.08.2024).
- Suchodolski, B. (1986). Kartezjusz w dziejach filozofii człowieka. W: R. Descartes. *Namiętności duszy* (s. 7–31). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vrtička, P., Vuilleumier, P. (2012). Neuroscience of human social interactions and adult attachment style. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, Article 212. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00212>.

- Vrtička, P. (2024). *The Social Neuroscience of Organised and Disorganised Attachment and Its Implication for Psychotherapy*. 'Psychotherapy Today – Patient, Treatment, Mentalization and Trust'. Konferencja, Poznań, 21–23 czerwca.
- Wagner-Skacel, J., Riedl, D., Kampling, H., Lampe, A. (2022). Mentalization and dissociation after adverse childhood experiences. *Scientific Reports*, 12(1), 6809. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-10787-8>.
- Wojciszke, B. (2022). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zasoby ukryte w ciele. Znaczenie psychicznych reprezentacji ciała w okresie adolescencji i wschodzącej dorosłości

Zasoby ukryte w ciele są o wiele rzadziej eksplorowane w psychologii niż zagadnienia psychopatologii cielesności czy trudności w jej doświadczaniu. Niniejszy rozdział wpisuje się w nurt publikacji przewyżających tę tendencję i koncentruje się na pozytywnych aspektach doświadczania siebie w swoim ciele. Tym samym nawiązuje do tradycji psychologii pozytywnej, która akcentuje mocne strony podmiotu, skupia się na jego kompetencjach, wzmacnia jego osobiste poczucie szczęścia oraz dobrostanu (Gulla i Tucholska, 2007). Głównym celem rozdziału jest poszukiwanie zasobów osobistych – zarówno w aspekcie intrapsychicznym, jak i interpersonalnym – które są związane z wykorzystaniem potencjału poszczególnych psychicznych reprezentacji ciała. Rozumienie cielesności oparto na modelu podmiotu ucieleśnionego Beaty Miruckiej (2018). Pozwala on na szerokie ujęcie procesu doświadczania swojej cielesności – od map ciała przez jej aspekty psychiczne po poczucia tożsamościowe. Ponadto rozdział inspirowany jest dorobkiem poznania ucieleśnionego, które wskazuje na ciało jako ważny zasób w procesach poznania. Dodatkowo w sposób szczególny uwaga będzie kierowana na młodych ludzi w okresie adolescencji i wschodzącej dorosłości, którzy przechodzą wielokierunkową transformację wypełnioną zmianami fizjologicznymi oraz towarzyszącymi im wyzwaniem

emocjonalnymi i poznawczymi. W sposób szczególny przeobrażenie to dotyczy doświadczania przez nich swojej cielesności. W pierwszej części tekstu przedstawiono krótką charakterystykę głównych reprezentacji ciała. W drugiej opisano ich znaczenie dla różnych aspektów funkcjonowania jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem roli w rozwoju nastolatków i osób w okresie wschodzącej dorosłości. Ostatnia część zawiera propozycję działań wspierających rozwój reprezentacji ciała we wspomnianym wyżej okresie.

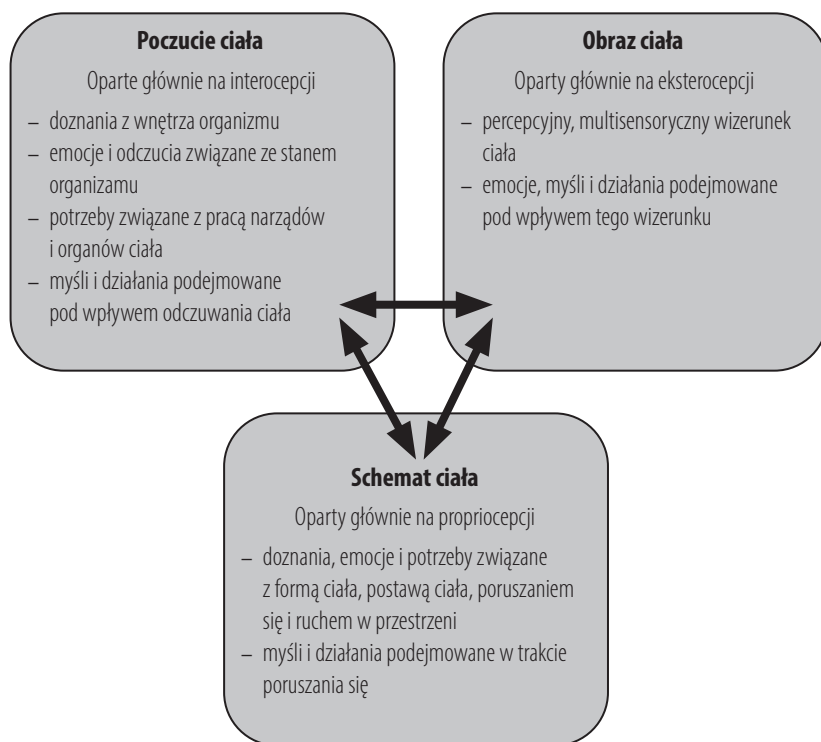
Psychiczne reprezentacje ciała

Cielesność na gruncie psychologii opisywana jest jako wielowymiarowy fenomen, który spaja fizyczną i psychiczną naturę człowieka. Jako tzw. podmiot ucieleśniony nastolatek czy osoba wchodząca w okres wschodzącej dorosłości rejestruje szeroki wachlarz bodźców pochodzących z wnętrza ciała (interocepcja), pozycji ciała (propriocepcja) oraz z zewnętrznego środowiska (eksterocepcja). Odbieranie multimodalnych, somatosensorycznych informacji pozwala mu wytwarzać obrazy neuronalne organizmu (mapy ciała), z których następnie w wyniku opracowania mentalnego formowane są psychiczne reprezentacje ciała. Struktura reprezentacji ciała jest złożona i wielowymiarowa. Całość reprezentacji konstituuje się w tzw. Ja cielesnym, stanowiącym jeden z podsystemów Ja. Spośród wielu różnych reprezentacji Ja cielesnego za najważniejsze i najbardziej fundamentalne uznaje się poczucie ciała, schemat ciała i obraz ciała. Jakość struktury umysłowych reprezentacji ciała przekłada się na kształtowanie określonych cielesnych poczucí tożsamościowych (tożsamość cielesna), które stanowią podstawowy wymiar tożsamości osobistej jednostki. Przejście od map ciała przez psychiczne reprezentacje ciała po doświadczanie własnej tożsamości cielesnej opisuje tzw. proces wcielenia czy też ucieleśnienia podmiotu (Mirucka, 2018).

Rozwój psychicznych reprezentacji ciała jest szczególnie intensywny w okresie adolescencji (Assaiante i in. 2014; Cash i Pruzinsky, 2002; Gallagher, 2005). Zmiany w proporcjach ciała, w tym zmiany w wadze i we

wzroście oraz rozwój drugorzędnych cech płciowych, oddziałują zarówno na obraz ciała nastolatków (Cash, Pruzinsky, 2002), jak i na ich schemat ciała (Choudhury i in., 2007; Viel i in., 2009) oraz poczucie ciała. Najbardziej wyczerpująco opisaną w literaturze przedmiotu reprezentacją jest obraz ciała. Jednak to poczucie ciała i schemat ciała pojawiają się jako pierwsze w trakcie ontogenezy i to one kładą fundament pod kształtowanie się pierwotnego Ja cielesnego na wczesnych etapach rozwoju (Mirucka i Sakson-Obada, 2013). Reprezentacje zostaną przedstawione więc zgodnie z porządkiem ontogenetycznym, który jednocześnie jest tożsamy z kolejnością opisaną w modelu podmiotu ucieleśnionego (Mirucka, 2018). Rycina 1 przedstawia graficzną charakterystykę głównych reprezentacji ciała.

Rycina 1. Główne psychiczne reprezentacje ciała wraz z ich charakterystyką



Źródło: opracowanie własne.

Reprezentacja poczucia ciała

Poczucie ciała jest wielowymiarową reprezentacją, badaną na gruncie różnych nauk, m.in. medycznych, behawioralnych, neurologii, psychiatrii czy psychologii. Konstytuuje się głównie na podstawie interocepcji, czyli bodźców płynących z wnętrza organizmu i jego trzewi (Damasio, 2000; Mirucka 2018), ale jednocześnie wykracza poza nią (Craig, 2003), bazując również na wybranych bodźcach proprioceptywnych (Damasio, 2000) i eksteroceptywnych (de Vignemont, 2014; Mehling i in., 2009). Jest reprezentacją odzwierciedlającą relację podmiotu z własnym organizmem (Damasio, 2000; Mirucka, 2018), co pozwala na doświadczanie własnych doznań odczuwanych w ciele, związanych z nimi emocji i potrzeb cielesnych (Mirucka, 2018). Przykładowo poczucie ciała niesie informacje o odczuwaniu napięcia czy odprężenia w mięśniach, jak też lęku czy przyjemnego pobudzenia związanego z informacjami odczytywanymi z wnętrza ciała, a także o poczuciu efektywnego lub nieefektywnego kierowania uwagi na własne doznania cielesne (Mirucka i Kisielewska, 2019). Mehling i współpracownicy (2009) wyodrębnili cztery główne wymiary poczucia ciała: 1) odczuwane doznania cielesne (zawiera wymiary doznawania stresu, napięcia i bólu, dobrego samopoczucia, odczuwania doznań niejasnych i neutralnych oraz afektywny aspekt doznań i dolegliwości); 2) właściwości uwagi kierowanej na doznania i stany cielesne (obejmuje intensywność uwagi, skuteczność w intencjonalnym kierowaniu uwagi na doznania oraz sposób kierowania uwagi na doznania); 3) stosunek wobec informacji cielesnych (dotyczy postawy pozytywnej lub negatywnej w stosunku do własnych doznań); 4) świadomość integracji między umysłem a ciałem (emocjonalna świadomość i całościowe poczucie „ucieleśnionego Ja”).

Badania neurorozwojowe wykazały, że okres dojrzewania charakteryzuje się liniowym rozwojem zdolności kontroli poznawczej, ale nieliniowym rozwojem przetwarzania interoceptywnego i społeczno-emocjonalnego (Li i in., 2017). Rozwój kory przedczołowej związany z kontrolą wykonawczą przebiega wolniej i ta część kory dojrzewa później w porównaniu z sieciami sensoryczno-limbicznym odpowiedzialnymi za emocje, poznanie i zachowania społeczne (Casey i in., 2011). W połowie okresu dojrzewania

intensyfikuje się kontekstualizacja procesów interoceptywnych poprzez czynniki społeczne i afektywne, czyli zwiększa się zdolność powiązania stanu interoceptywnego z kontekstem. Nastolatki coraz lepiej dostrzegają związek przyczynowo-skutkowy między wpływem środowiska a zmianami trzewnymi w swoim ciele i dzięki temu trafniej rozpoznają to, co sprawia, że czują się lepiej lub gorzej. Dzięki tej samowiedzy mogą w sposób bardziej adaptacyjny kierować swoim zachowaniem (Li i in., 2017). Prawidłowe odczytywanie informacji interoceptywnych pozwala na właściwe odczytywanie swoich potrzeb i adekwatne ich zaspokajanie. Z kolei zakłócenia procesów interoceptywnych mogą prowadzić do wielu trudności psychicznych. Badania przeprowadzone w grupie adolescentów i osób w wieku wschodzącej dorosłości wykazały istotny związek między zniekształconymi procesami interoceptywnymi a nadmiernym i szkodliwym korzystaniem z urządzeń cyfrowych. Im bardziej badani używali szkodliwie Internetu, tym większe mieli trudności z odczytywaniem sygnałów proprioceptywnych towarzyszących rozpoznawaniu i opisywaniu uczuć (Di Carlo i in., 2024). Warto podkreślić, że młodzi ludzie częściej rejestrują intensywne i nieprzyjemne doznania cielesne niż wrażenia subtelne i przyjemne. Wskazuje to na wybiórczość ich uwagi poświęcanej bodźcom interoceptywnym, która determinowana jest głównie przez intensywność i walencję doznań cielesnych (Pérez-Peña i in., 2024).

Reprezentacja schematu ciała

Schemat ciała rozwija się dzięki informacjom sensorycznym docierającym do ciała w trakcie poruszania się (propriocepcja) (Assaiante i in., 2005) oraz za sprawą interakcji ze środowiskiem zewnętrznym, w tym z innymi ludźmi (Decety, Boisson, 1997). Schemat ciała jest najbardziej pierwotną i centralną reprezentacją ciała, a uprzywilejowaną pozycję zawdzięcza roli, jaką pełni w procesie monitorowania i używania ciała (Stamenov, 2005). Zawiera w sobie doznania związane z postawą ciała, poruszaniem się i ruchem w przestrzeni, a także poczucie własności swojego ciała (Gallagher, 2005). Doznania te tworzą neuronalne mapy organizmu (Gallagher, 2005;

Mirucka, 2018), które w dalszej kolejności są formowane w postaci reprezentacji postawy ciała, pozycji ciała, świadomości formy ciała i świadomości ciała w przestrzeni (Jacob i Jeannerod, 2005). Dzięki ich aktywności wyłaniają się podstawowe poczucia tożsamościowe, jak świadomość posiadania swojego ciała oraz bycia podmiotem swojego działania (Mirucka, 2018; Tsakiris i Haggard, 2006; Tsakiris i in., 2007).

Natura, struktura i rola schematu ciała jest intensywnie badana, a jego definicja ze względu na złożony i wielowymiarowy charakter ulega ciągłemu preredagowaniu (por. Jacob i Jeannerod, 2005; Rodrigues, 2020). Mirucka (2018) zmodyfikowała wcześniejszy dwupoziomowy model Jacoba i Jeanneroda (2005), określając dwa wymiary (kinestetyczny i kinetyczny) oraz trzy poziomy schematu ciała (neuralny, psychiczny i tożsamościowy). Z kolei Rodrigues (2020) podjął próbę stworzenia uwspółcześnionej definicji schematu ciała. Zaakcentował w niej m.in. przestrzenno-czasowy charakter tej reprezentacji, jej stałe uaktualnianie, integrowanie w obrębie jej struktury wielu procesów sensomotorycznych oraz jej rolę w inicjowaniu ruchu precyzyjnego, a jednocześnie adaptującego się do ograniczeń środowiska.

Schemat ciała w adolescencji i w okresie wschodzącej dorosłości ulega dwóm rodzajom wpływu: naturalnym – związanym z dojrzewaniem biologicznym, oraz intencjonalnym, wolitywnym – związanym z celową aktywnością jednostki (por. Mirucka i Kisielewska, 2020). Oddziaływania naturalne zachodzą pod wpływem zmian pokwitaniowych, z których szczególne znaczenia dla schematu ciała mają zmiana sylwetki i jej proporcji w związku ze zwiększeniem wagi ciała i wzrostu. Skutkuje to na przykład zmianami w zdolności do kontroli motorycznej ruchów nastolatków (Choudhury i in., 2007; Viel i in., 2009). Z kolei wpływy intencjonalno-wolitywne związane są ze wzrastającą samoświadomością i możliwością samostanowienia młodych ludzi. Badania dowodzą, że różne rodzaje aktywności podejmowane przez adolescentów w odmienny sposób wpływają na ich schemat ciała. Na przykład zaangażowanie w działania wymagające różnego rodzaju umiejętności motorycznych przekłada się na stopień aktywacji schematu ciała i osiąganie określonego poziomu jego rozwoju (Mirucka, 2016). Poza tym zarówno nastolatki, jak i osoby w okresie wschodzącej

dorosłości wykazują różnice w funkcjonowaniu schematu ciała. Różnią się między innymi reakcjami posturalnymi, co potwierdza późne dojrzewanie integracji multisensorycznej w celu kontroli postawy i uprzywilejowany wkład wizualny w monitorowanie pozycji ciała (Cignetti i in., 2019).

Reprezentacja obrazu ciała

Pojęcie obrazu ciała odnosi się do sposobu zewnętrznego spostrzegania własnego ciała, szczególnie w kontekście wyglądu fizycznego (Gallagher, 2005). Jako konstrukt teoretyczny jest terminem szeroko stosowanym w literaturze i jednocześnie szeroko dyskutowanym ze względu na jego rozbieżne użycia (por. Mirucka i Sakson-Obada, 2013; Mirucka, 2018). Obecnie obraz ciała najczęściej ujmuje się jako złożony i wielowymiarowy termin (Mirucka, 2018; Pruzinsky i Cash, 2002; Schier, 2009), uwzględniający jego różne aspekty percepcyjne, emocjonalne, behawioralne i intelektualne. Ta reprezentacja formuje się najpóźniej w trakcie rozwoju osobniczego głównie na podstawie eksterocepcji. Stanowi system umysłowych reprezentacji tworzących percepcyjny wizerunek ciała, któremu towarzyszy odpowiadająca mu postawa wyrażająca się w aspektach emocjonalnym, behawioralnym i poznawczym (Mirucka, 2018).

W literaturze przedmiotu dotyczącej reprezentacji obrazu ciała wyróżnia się podział na negatywny i pozytywny obraz ciała. Negatywny obraz ciała opisuje takie ukształtowanie reprezentacji, które jest niekorzystne dla całości funkcjonowania podmiotu, gdyż niesie ze sobą szereg nieprzychylnych emocji i przekonań na temat obrazu swojego ciała. Pozytywny wizerunek obrazu ciała jest konceptem wielowymiarowym, którego najważniejszymi aspektami są: 1) docenianie swojego ciała, 2) akceptacja i miłość wobec swojego ciała, 3) umiejętność filtrowania informacji zabezpieczająca przed negatywnym przekazem medialnym (Tylka i Wood-Barcalow, 2015; Wood-Barcalow i in., 2010). Stanowią one ważne zasoby osobiste jednostki.

Obraz ciała nabiera kształtów na kolejnych etapach życia, począwszy od wczesnego dzieciństwa, gdy formuje się w relacji z opiekunem (Krueger, 2002; Mirucka, 2018a). Natomiast w okresie dojrzewania zaczyna mieć

na niego wpływ wiele czynników kulturowych, interpersonalnych i indywidualnych (Golan i in., 2014). Oddziaływanie opiekunów jest nadal obecne i istotne, ale stopniowo zastępuje je wpływ rówieśników (Duarte i Pinto-Gouveia, 2017), mediów masowych (Rousseau i Eggermont, 2018) oraz innych czynników pochodzących ze sfery społeczno-kulturowej. W czasie adolescencji ciało nastolatka zyskuje kobiece lub męskie atrybuty. Zmieniają się też jego proporcje i wygląd. Te nowe i postępujące przeobrażenia w ciele prowadzą do intensywnego zaabsorbowania nim dziewcząt i chłopców (Smolak, 2004). Młodzież dokonuje wtedy spontanicznych ocen swojego ciała, które zazwyczaj wypadają negatywnie (Eisenberg i in., 2006; Knauss i in., 2008), przy czym dziewczęta częściej niż chłopcy doświadczają większego niezadowolenia ze swojego wyglądu lub masy ciała (Kostanski i in., 2004; Kostanski i Gullone, 2007). W tym czasie rozpoczyna się również proces identyfikowania się z kobiecym lub męskim ciałem. Przykładowo chłopcy w okresie wczesnej adolescencji (po 9. roku życia) rozwijają umiejętność dopasowywania ciał innych mężczyzn do swoich (Pacione i in., 2018).

Badania porównawcze Kochan-Wójcik i Piskorz (2010) ukazały szereg charakterystyk obrazu ciała dziewcząt i młodych kobiet. Nastolatki są pochłonięte wyglądem, przejawiają wysoki poziom monitorowania sylwetki, traktują swoje ciało jako obiekt społecznych porównań, często konfrontują swoją figurę ze szczupłymi wizerunkami prezentowanymi w mediach oraz z sylwetkami rówieśniczek. Ponadto wygląd ciała wpływa na ich poczucie atrakcyjności osobistej, a ponieważ jeszcze nie mają zinternalizowanego poczucia własnego wyglądu, to oceniają go gorzej niż starsze od nich kobiety. Wygląd ciała jest też dla nich znaczącym aspektem ich tożsamości. Z kolei okres wschodzącej dorosłości jest „złotym okresem” w postrzeganiu swojego ciała i kształtowaniu przekonań na jego temat. W porównaniu z nastoletnimi dziewczętami młode kobiety rzadziej monitorują swój wygląd i porównują się z promowanymi społecznie szczupłymi ideałami piękna, a jednocześnie w sposób bardziej pozytywny oceniają siebie i wygląd swojego ciała. W tym okresie młode kobiety stają się bardziej pewne swojego wyglądu, odczuwają mniejsze natężenie wstydu związanego z wizerunkiem własnego ciała, są bardziej usatysfakcjonowane swoją sylwetką oraz mają poczucie własnej atrakcyjności (Kochan-Wójcik i Piskorz, 2010).

Znaczenie reprezentacji ciała

Znaczenie reprezentacji ciała dla funkcjonowania podmiotu wynika z dwóch źródeł: po pierwsze – z istoty interakcji ciała i umysłu, po drugie – z istoty i funkcji samych umysłowych reprezentacji ciała. Ciało i umysł nieustannie pozostają ze sobą we wzajemnej relacji (Schoop i Mitchell, 1974; Payne, 1990), która przybiera dwukierunkowy charakter: ciało kształtuje umysł (np. Kim, 2015), a umysł kształtuje ciało (np. Zhong i Leonardelli, 2008). Ujmując to w terminach modelu podmiotu ucieleśnionego, można stwierdzić, że psychiczne reprezentacje ciała mają znaczenie w kształtowaniu umysłu, a umysł może kształtować reprezentacje ciała. Na gruncie psychologii oba te kierunki wpływu potwierdza zarówno nauka, jak i praktyka. W ujęciu badawczym wzajemne relacje umysł–ciało wnikliwie opisuje poznanie ucieleśnione (Shapiro, 2019), zgodnie z którym fundament rozwoju poznawczego leży w subiektywnym doświadczeniu ciała w działaniu. W myśl tej koncepcji akt poznania rozpoczyna się, gdy ciało wchodzi w interakcję ze światem fizycznym, i jest postrzegany jako szereg dynamicznych interakcji między ciałem a otoczeniem (Gibbs, 2006). Ponadto przyjmuje się, że wspomnienia nie składają się z amodalnych węzłów semantycznych przechowywanych wyłącznie w umyśle, ale z multimodalnych doświadczeń, które oprócz aktów poznania tworzy cała konstelacja percepcji, ruchów i wrażeń. Doświadczenia te zawierają więc zarówno myśli, jak i stany cielesne danej osoby, które są przechowywane w umyśle i w ciele. Multimodalność reprezentacji wspomnień sprawia, że podczas procesu przypominania aktywowane są zarówno myśli, jak i towarzyszące im stany cielesne. Dzięki temu nie tylko akty poznania generują towarzyszące im reakcje cielesne, ale i jednocześnie reakcje cielesne, które towarzyszą myślom, mogą wytwarzać skojarzenia i wpływać na osąd (Briñol, Petty, 2008). Z kolei na gruncie praktyki wiele dowodów na wzajemną interakcję ciała i umysłu dostarcza wiedza i doświadczenie terapii tańcem i ruchem oraz choreoterapia. Zasoby związane z reprezentacjami ciała wynikają również z istoty i funkcji samych reprezentacji. Zintegrowana i prawidłowa struktura umysłowych reprezentacji ciała pozwala na prawidłową integrację ciała i umysłu oraz konstyтуowanie pozytywnych cielesnych poczuć tożsamościowych (Mirucka

i Sakson-Obada, 2013). W dalszej części opisano implikacje związane z aktywowaniem różnego rodzaju psychicznych reprezentacji ciała wraz z korzyściami, jakie ze sobą niosą. Tabela 1 pokazuje wybrane kierunki badań nad znaczeniem głównych reprezentacji ciała.

Tabela 1. Wybrane grupy badań wskazujących na znaczenie głównych reprezentacji ciała

Reprezentacja poczucia ciała	
Wpływ na kształtowanie pojęć abstrakcyjnych	Trzymanie ciężaru powoduje wkładanie większego wysiłku w radzenie sobie z abstrakcyjnymi problemami (Jostmann i in., 2009). Koncepcje interpersonalnego ciepła i czystości moralnej opierają się na fizycznych doświadczeniach temperatury (Williams i Bargh, 2008; Zhong, Leonardelli, 2008) i czystości (Schnall i in., 2008; Zhong i Liljenquist, 2006).
Wpływ na percepcję wzrokową	Odczuwanie ciężaru czy zmęczenia sprawia, że wzgórza wydają się bardziej strome, niż są w rzeczywistości (Bhalla i Proffitt, 1999), a odległości od nich większe (Proffitt i in., 2003).
Wpływ na relacje społeczne	Odczuwanie ciepła rąk powoduje bardziej przyjazne i życzliwe nastawienie (Williams i Bargh, 2008). Wykluczenie społeczne dosłownie można odczuwać jako doświadczenie zimna (Zhong i Leonardelli, 2008).
Reprezentacja schematu ciała	
Wpływ na percepcję obiektów	Zmiana rozmiaru własnego ciała powoduje przeskalowanie przestrzeni i obiektów wokół (van der Hoort i Ehrsson, 2014).
Włączanie obiektów w schemat ciała i manipulacja obiektami	Niewidomi wcielają laski, które użytkują, w schemat własnego ciała (De Preester i Tsakiris, 2009). Narzędzia mogą być inkorporowane w schemat ciała (Romano i Maravita, 2021).
Wpływ ruchów palców podczas liczenia na rozwój umiejętności matematycznych	Ruchy dłoni podczas liczenia wpływają na przetwarzanie liczb u dzieci (Previtali i in., 2011). Wykonywanie ruchów palców zwiększa wydajność działań arytmetycznych wykonywanych w pamięci przez wykształconych dorosłych (Klein i in., 2011).
Wpływ gestykulacji na rozwiązywanie problemów	Ludzie lepiej uczą się i rozwiązują problemy, gdy jednocześnie gestykulują w sposób odpowiadający ich słownemu opisowi (Cook i in., 2008).
Wpływ ruchów gestykulacyjnych na procesy uczenia się	Ruchy gestykulacyjne mogą sprzyjać uczeniu się i zapamiętywaniu treści (Church i in., 2004; Singer i Goldin-Meadow, 2005; Valenzeno i in., 2003).

Wpływ ruchów gestykulacyjnych na dostęp do zgromadzonej wiedzy i pamięci	Ruchy gestykulacyjne pełnią rolę w uzyskiwaniu dostępu do przechowywanej wiedzy (Stevanoni i Salmon, 2005). Spontaniczna gestykulacja może wzbogacać relacje dzieci dotyczące określonego wydarzenia z przeszłości (Alibali in., 2000).
Wpływ ruchu na kreatywność	Improwizacja taneczna zwiększa myślenie dywergencyjne i kreatywność (Sowden i in., 2015). Chodzenie wpływa na myślenie dywergencyjne, ale nie na myślenie konwergencyjne (Oppezzo i Schwartz, 2014). Umiarkowane ćwiczenia aerobowe poprawiają osiągnięcia kreatywne (Blanchette i in., 2005). Bieganie wzmacnia werbalne osiągnięcia twórcze (Gondola i Tuckman, 1985). Uprawianie sportu i wykonywanie ćwiczeń poprawia wydajność w zadaniu kreatywnego tworzenia figur (Cavallera i in., 2011).
Wpływ ruchu na aktywację stereotypów	Aktywowanie stereotypu powoduje wolniejsze poruszanie się (Barghi in., 1996). Wykonywanie ruchów w zwolnionym tempie może uruchamiać skojarzenia ze stereotypem starości (Mussweiler, 2006).
Wpływ ruchu na kształtowanie postaw	Osoby praworęczne oceniają przedmioty po prawej stronie bardziej pozytywnie (analogicznie leworęczne) (Casasanto, 2009). Trening restrukturyzacji poznawczej połączony z ćwiczeniami fizycznymi powoduje utratę wiary w postawy dysfunkcyjne (O'Toole i Michalak, 2024).
Reprezentacja obrazu ciała	
Rola pozytywnego obrazu ciała	Pozytywny i adekwatny obraz własnego ciała wiąże się z przejawianiem wyższej samooceny, poczuciem osobistego szczęścia, atrakcyjności i pewności siebie (Cash, 2002). Generuje posiadanie pozytywnych opinii o własnym ciele, przejawianie szacunku dla niego, odrzucanie normatywnych ideałów wyglądu oraz posiadanie wieloaspektowej i szerokiej koncepcji piękna (Tylka i Wood-Barcalow, 2015).

Źródło: opracowanie własne.

Znaczenie reprezentacji poczucia ciała

Aktywowanie reprezentacji poczucia ciała w postaci odczuwania różnego rodzaju doznań cielesnych ma wpływ zarówno na procesy intrapersonalne (m.in. myślenie abstrakcyjne, percepcję wzrokową), jak i interpersonalne. Znaczenie poczucia ciała w przebiegu procesów umysłowych związanych

z pojęciami abstrakcyjnymi opisuje teoria poznania ucieleśnionego (Barsalou, 1999, 2008; Semin i Smith, 2008). Zakłada ona, że abstrakcyjne koncepty zawierają sensomotoryczne reprezentacje istotnych stanów odczuwanych w ciele. Konkretne doświadczenia sensoryczne odczuwane wcześniej w ciele z czasem na drodze schematyzacji stają się percepcyjną częścią reprezentacji abstrakcyjnych pojęć. Dlatego też aktywowanie danych doświadczeń cielesnych może wpływać na przebieg procesów umysłowych i myślenie abstrakcyjne (Boroditsky i Ramscar, 2002), a ludzie myślą o abstrakcyjnych problemach częściowo poprzez monitorowanie równoczesnych, istotnych dla problemu stanów ciała (Kirsh i Maglio, 1994). Abstrakcyjne pojęcie ważności czegoś opiera się na cielesnym doświadczeniu wagi. Doświadczenie życiowe uczy, że manipulowanie przedmiotami o większej wadze wymaga większego wysiłku fizycznego. To cielesne doświadczenie ma wpływ na podejmowanie wysiłku poznawczego. Badania wykazały, że osoby, które trzymały cięższy przedmiot, wkładały więcej wysiłku w radzenie sobie z abstrakcyjnymi problemami niż osoby trzymające lżejszą rzecz (Jostmann i in., 2009). Podobnie abstrakcyjne koncepcje interpersonalnego ciepła i czystości moralnej opierają się na fizycznych doświadczeniach temperatury (Williams i in., 2008) i czystości (Schnall i in., 2008; Zhong i Liljenquist, 2006). Rozwijająca się wiedza na temat znaczenia ciała w procesach percepcji zaowocowała zmianami w klasycznych koncepcjach przebiegu percepcji wzrokowej. Okazuje się bowiem, że tę mogą zmieniać bodźce niewizualne, które są związane ze stanem organizmu (Proffitt, 2006; Proffitt i Linkenauger, 2013). Na przykład odczuwanie dużego ciężaru czy zmęczenia sprawiają, że w odbiorze badanych osób wzgórze wydają się bardziej strome niż są w rzeczywistości (Bhalla i Proffitt, 1999), a odległości od nich wydają się większe (Proffitt i in., 2003).

Zgodnie z ucieleśnionym sposobem myślenia o poznaniu percepcja społeczna obejmuje także treść fizyczną i percepcyjną. Williams i Bargh (2008) udowodnili przykładowo, że stany cielesne wpływają na osądy społeczne i zachowania. W swoim badaniu wykazali, że odczucie ciepła fizycznego jest przenoszone na wymiary „ciepła społecznego” wyrażanego w postaci przyjaznego nastawienia i pomocniczości. Odczuwanie ciepła rąk (trzymanie ciepłego kubka z kawą) powodowało u osób badanych

większą chęć obdarowania przyjaciela prezentem, niż działa się to podczas trzymania zimnego napoju, a także sprawiało, że badani oceniali przypadkowe osoby jako cieplejsze i przyjaźniejsze. Także wykluczenie społeczne dosłownie można odczuwać jako doświadczenie zimna. Przypominanie sobie doświadczenia wykluczenia społecznego sprawiało, że temperatura pomieszczenia szacowana była przez badanych jako niższa, niż gdy wspominali oni doświadczenie bycia przyjętym w grupie. W innym eksperymencie uczestnicy wykluczeni z grupy zgłaszali większe pragnienie ciepłego jedzenia i picia niż uczestnicy, którzy zostali do niej włączeni. Okazuje się więc, że psychologiczne doświadczenie chłodu nie tylko pomaga zrozumieć metaforycznie interakcję społeczną, ale jest także integralną częścią doświadczenia wykluczenia społecznego (Zhong i Leonardelli, 2008).

Prawidłowo rozwinięte poczucie ciała u młodych ludzi wspiera ich umiejętności interpersonalne. Nastolatki, które odznaczają się wyższym poziomem rozwoju poczucia ciała wyrażającego się w postaci większej wrażliwości na zmiany w ciele trzewnym, wykazują większą tendencję do odczuwania i rozumienia stanu emocjonalnego innych (Canino i in., 2022). Z kolei trening świadomości poczucia ciała w grupie młodych osób jest skuteczną techniką terapeutyczną – zarówno w leczeniu somatycznym (np. poprawia modulację współczulną i przywspółczulną oraz rytm serca; zob. Mantovani i in., 2016), jak i w terapii zaburzeń psychicznych (normalizujący wpływ na zaburzony obraz ciała w anoreksji; zob. Wallin i in., 2000).

Znaczenie reprezentacji schematu ciała

Już Piaget (1965) twierdził, że postrzeganie świata zewnętrznego opiera się na wewnętrznych reprezentacjach działań. Współcześnie wiele badań ukazuje wpływ aktywowania reprezentacji schematu ciała na różne własności umysłowe i percepcję społeczną. Schemat ciała w wymiarze odczuwania rozmiaru własnego ciała pełni ważną rolę w postrzeganiu wielkości obiektów, które jest niezależne od tradycyjnych wskazówek wizualnych i od odległości obiektu od obserwatora. Wskazuje to na fundamentalną, ucieleśnioną naturę percepcji wizualnej. Zmiana rozmiaru własnego ciała

sprawia, że cały układ przestrzenny ulega przeskalowaniu, a obiekty w otoczeniu wokół zaczynają być postrzegane adekwatnie do tych zmian. Kiedy badani doświadczali iluzji, w wyniku której odczuwali zmniejszone ciało jako własne, wówczas postrzegali obiekty wokół jako dużo większe i bardziej oddalone od nich. Kiedy z kolei doświadczali iluzji bycia w dużym ciele, wówczas postrzegali obiekty jako mniejsze i bliżej położone (van der Hoort i Ehrsson, 2014). Wrażenie posiadania ciała o określonych rozmiarach jest kluczowe dla wykorzystania tego ciała jako punktu odniesienia w postrzeganiu rozmiarów innych obiektów.

Wcielanie przedmiotów w schemat ciała danej osoby umożliwia „rozszerzenie ciała” poza nie i działanie w dodatkowy sposób w środowisku zewnętrznym. Na przykład niewidomi wcielają swoje laski w schemat własnego ciała, dzięki czemu mogą nimi sprawnie zawiadywać (De Preester i Tsakiris, 2009). Ta właściwość umożliwia posługiwanie się wszelkimi narzędziami, które również niejako stają się przedłużeniem ciała. Podczas użytkowania narzędzi mózg musi dokonywać wielorakich reprezentacji – ciała, otaczającej go przestrzeni i celu – po czym powinien zintegrować z nimi narzędzie. Po dłuższym czasie posługiwania się sprzętami reprezentacje nabywają szczególnego statusu w schemacie ciała – zostają ucieleśnione, czyli przestają być przetwarzane jako obiekty zewnętrzne i w pewnym sensie stają się częścią własnego ciała (Romano i Maravita, 2021).

Rozwój umiejętności matematycznych, który uważano za domenę przetwarzania amodalnego, okazuje się głęboko zakorzeniony w doświadczeniach płynących ze schematu ciała. Badania pokazują, że liczenie na palcach jest czymś więcej niż tylko przejściowym krokiem w nabywaniu kompetencji matematycznych. Posiłkowanie się podczas liczenia ruchami dłoni wywiera znaczący wpływ na przetwarzanie liczb u dzieci (Previtali i in., 2011). Ponadto dzieci, które gestykują, radzą sobie lepiej z zadaniem liczenia (Alibali i DiRusson, 1999). Dlatego też na świecie od lat z powodzeniem stosowane są ucieleśnione treningi, które ułatwiają dzieciom nabywanie podstawowych kompetencji matematycznych (np. rozumienia wielkości, dodawania) z wykorzystaniem włączania aktywności ciała (Dackermann i in., 2017). Co więcej, efekt ten obserwuje się również u ludzi dorosłych. Wykonywanie ruchów palców zwiększa wydajność działań arytmetycznych

wykonywanych w pamięci przez wykształconych dorosłych. Wynika z tego, że abstrakcyjne procesy umysłowe związane z liczeniem przynajmniej częściowo zakorzenione są w naszych doświadczeniach cielesnych (Klein i in., 2011).

Ludzie lepiej uczą się i rozwiązują problemy, gdy jednocześnie gestykulują w sposób odpowiadający ich słownemu opisowi. Co więcej, mowa i gesty, rozpatrywane razem, dają pełniejszy obraz reprezentacji mentalnych problemów niż sama mowa (Cook i in., 2008). Ponadto gesty mogą dostarczać informacji o procesach rozwiązywania problemów, których nie ujawnia mowa (Alibali i in., 1999; Crowder i Newman, 1993). Uważa się, że gesty wykonywane spontanicznie podczas zadań problemowych ujawniają ważne informacje o mentalnych reprezentacjach problemów oraz o strategiach ich rozwiązywania (Alibali i in., 1999).

Ruchy gestykulacyjne mogą sprzyjać uczeniu się i zapamiętywaniu treści. Nauczanie, które włącza gestykulację w proces dydaktyczny, ułatwia uczniom naukę i przyswajanie wiedzy (Church i in., 2004; Singer i Goldin-Meadow, 2005; Valenzano i in., 2003). Uczniowie, którzy gestykulują spontanicznie podczas wykonywania zadań, częściej zapamiętują to, czego się nauczyli w danym zadaniu, niż uczniowie, którzy nie używają gestykulacji (Alibali i Goldin-Meadow, 1993; Cook i Goldin-Meadow, 2006). Podczas jednego z eksperymentów odkryto, że nakłanianie dzieci do gestykulacji podczas nauki nowego pojęcia pomogło im lepiej przyswoić wiedzę. Natomiast uczenie się w warunkach, gdy dzieci mogły jedynie mówić na głos podczas wykonywania zadania (brak gestykulacji), nie miało wpływu na utrwalenie wiadomości. Gestykulacja może zatem odgrywać kluczową rolę podczas uczenia się nowych treści. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że dostarcza ona uczniom alternatywny, ucieleśniony sposób przedstawiania i obrazowania nowych idei (Cook i in., 2008). Zaobserwowano także, że spontaniczne gesty pojawiają się w zachowaniu częściej, gdy zadanie polega na rozumowaniu na temat zestawu obiektów, niż gdy zadaniem jest jedynie opisanie obiektów (Alibali i in., 2000), co wskazywać może na istotną rolę ucieleśnionego poznania w bardziej zaawansowanych procesach poznawczych. Ruchy gestykulacyjne – zarówno spontaniczne, jak i nakazane – pełnią rolę w uzyskiwaniu dostępu do przechowywanej

wiedzy. Badania wykazały, że dzieci, którym nakazano gestykulować podczas przypominania wydarzenia, podają więcej szczegółów na jego temat niż dzieci, którym polecono, aby nie gestykulowały (Stevanoni i Salmon, 2005). Podobnie spontaniczna gestykulacja może wzbogacać relacje dzieci dotyczące określonego wydarzenia z przeszłości. Wykonywanie gestów pomaga więc raportować werbalnie, jak i odzyskiwać informacje, co wzmacnia pamięć słowną dzieci (Alibali in., 2000).

Taniec, aktywność fizyczna i wykonywanie ćwiczeń to sprzymierzeńcy kreatywności. Nawet krótka improwizacja taneczna może wzmocnić myślenie dywergencyjne i kreatywność (Sowden i in., 2015). Łagodna aktywność fizyczna typu chodzenie wpływa na myślenie dywergencyjne pozwalające na generowanie pomysłów (Oppezzo i Schwartz, 2014), a umiarkowane ćwiczenia aerobowe poprawiają osiągnięcia kreatywne (Blanchette i in., 2005). Bieganie może wzmacniać werbalne osiągnięcia twórcze (Gondola i Tuckman, 1985), a uprawianie sportu i wykonywanie ćwiczeń poprawia wydajność w zadaniu kreatywnego tworzenia figur (Cavallera i in., 2011). Wykonywanie płynnego ruchu poprawia kreatywność w trzech domenach: twórczego generowania, elastyczności poznawczej i zdolności do tworzenia połączeń (Slepian i Ambady, 2012). Co ciekawe, różne rodzaje ruchów mogą stymulować odmienne aspekty kreatywności. Na przykład ściskanie w dłoni piłki do softballu poprawia myślenie dywergencyjne, a ściskanie twardej piłki z kolei zwiększa myślenie konwergencyjne (Kim, 2015). Badania nad obrazowaniem ruchu i ruchów twórczych potwierdzają współzależność procesów motorycznych i twórczych również na poziomie neuronalnym (Fink i in., 2018).

Poruszanie się i aktywność fizyczna wpływają na szereg różnych innych zdolności, jak choćby przypominanie pojęć semantycznych (De Vega i in., 2004). Mają pozytywny wpływ na utrzymanie ogólnych zdolności umysłowych poprzez zapobieganie obniżeniu sprawności funkcji poznawczych (Kramer i in. 2006). Kiwanie głową bardziej niż ruch przeczący może zwiększyć stopień, w jakim zgadzamy się z przekonującym komunikatem (Wells i Petty, 1980), a także może ułatwiać rozpoznawanie pozytywnych słów bardziej niż negatywnych (Förster i Strack, 1996; Neumann i Strack, 2000). Stanie prosto, w przeciwieństwie do pochylania się, może wywoływać wrażenie poczucia mocy (Riskind i Gotay, 1982).

Wcześniejsze doświadczenia motoryczne mogą mieć wpływ na nasze postawy. Okazuje się bowiem, że osoby praworęczne oceniają przedmioty po prawej stronie bardziej pozytywnie, podczas gdy osoby leworęczne preferują przedmioty po lewej stronie (Casasanto, 2009). W innym z badań poszukiwano sposobów na korektę dysfunkcyjnych postaw, które utrudniają korzystanie z pełni życia i dobrostanu psychicznego. Okazało się, że przyjmowanie odpowiedniej postawy i ruchów ciała może ułatwiać restrukturyzację poznawczą dysfunkcyjnych postaw poznawczych nawet skuteczniej niż tradycyjne metody werbalne. Badani, którzy wraz z treningiem restrukturyzacji poznawczej wykonywali różne ćwiczenia fizyczne, wykazywali większy spadek wiary w postawy dysfunkcyjne w porównaniu z grupą, w której zastosowano jedynie poznawczą restrukturyzację (O'Toole i Michalak, 2024). Wynik ten wskazuje na zasadność i skuteczność włączania ciała w treningi poznawcze.

Ruch ma także wpływ na aktywizację stereotypów. Badania dotyczące roli ucieleśnienia w aktywowaniu stereotypów wspierają wynikami oba kierunki wpływu: ciało–umysł i umysł–ciało. Aktywowanie stereotypu (umysł) może skłaniać ludzi do poruszania się w określony sposób (ciało). Na przykład aktywowanie stereotypu starości aktywuje behawioralną reprezentację powolnego poruszania się, a to sprawia, że osoby zaczynają poruszać się wolniej (Bargh i in., 1996). Z drugiej strony wykonywanie ruchów (ciało), które mogą w sposób podświadomy kojarzyć się z jakimś stereotypem, aktywuje odpowiadający im stereotyp (umysł). Wykonywanie ruchów w zwolnionym tempie może aktywować behawioralną reprezentację powolnych ruchów, która z kolei może uruchamiać skojarzenia ze stereotypem starości (Mussweiler, 2006).

Co ważne, schemat ciała odgrywa ważną rolę w kształtowaniu osobowości nastolatków. Jego wyższy poziom (np. silne poczucie możliwości kierowania własnym ciałem, dobra koordynacja ruchowa) jest istotnie związany z wyższą samooceną. Dodatkowo wiąże się ze stosowaniem bardziej dojrzałych mechanizmów obronnych w sytuacjach zagrożenia, co sprzyja osiąganiu większej dojrzałości psychicznej (Mirucka, 2016). Badania eksperymentalne wykazały, że manipulacja schematem ciała, polegająca na osłabianiu go, spowodowała istotny spadek potencjału twórczego adolescentów (Mirucka

i Kisielewska, 2020). Wskazuje to na istotną rolę prawidłowo funkcjonującego schematu ciała w utrzymywaniu zasobów kreatywnych młodych ludzi.

Znaczenie pozytywnego obrazu ciała

Zainteresowanie pozytywnym obrazem ciała powstało w reakcji na zbyt długą i intensywną dominację badań i publikacji koncentrujących się jedynie na negatywnych aspektach obrazu ciała (Tylka, 2011). Pozytywny obraz ciała nie jest prostym przeciwieństwem negatywnego wizerunku (Mirucka, 2018), tak jak cenie i wartościowanie swojego ciała nie jest wyłącznie brakiem niezadowolenia z niego (Tiggemann, 2015). Pozytywny obraz ciała tworzy szereg właściwości korzystnych dla jednostki, takich jak: posiadanie pozytywnych opinii o własnym ciele, przejawianie szacunku dla swojego ciała, wewnętrzna pozytywność wpływająca na zewnętrzne zachowanie, odrzucanie normatywnych ideałów wyglądu, posiadanie wieloaspektowej i szerokiej koncepcji piękna (Tylka i Wood-Barcalow, 2015). Wzmacnia również konstruktywny i pozytywny stosunek do siebie poprzez odczuwanie wobec własnej osoby miłości, większej pewności siebie, uznania dla swojego wyglądu fizycznego i własnych umiejętności (Wood-Barcalow i in., 2010). Ponadto posiadanie pozytywnego obrazu ciała pozwala na docenianie właściwości, cech i wyglądu ciała w tworzeniu poczucia indywidualności, na poważanie ciała ze względu na jego rolę w utrzymaniu zdrowia i kondycji fizycznej, na zaakceptowanie cech charakterystycznych i niepowtarzalności własnego wyglądu, na dostrzeganie atrakcyjności własnego ciała, adekwatną troskę o wygląd zewnętrzny, zapobiegawcze filtrowanie przekazów społecznych dotyczących ciała oraz na upodmiotowienie własnego ciała (Mirucka, 2018). Pozytywny i adekwatny obraz własnego ciała wiąże się z przejawianiem wyższej samooceny, poczuciem osobistego szczęścia, atrakcyjności i pewności siebie (Cash, 2002).

Posiadany obraz ciała w dużej mierze wpływa na sposób odnoszenia się młodych ludzi do siebie i swojego zdrowia psychicznego. Zadowolenie nastolatków z ich własnego wyglądu przekłada się na funkcjonalne podejście do ciała i akceptację jego niedoskonałości (Frisén i Holmqvist, 2010).

Przejawianie współczucia dla siebie znacząco moderuje pozytywny związek między zadowoleniem z obrazu ciała a poczuciem własnej wartości nastolatków (Pisitsungkagarn i in., 2014), a docenianie ciała jest ważnym czynnikiem profilaktycznym w zapobieganiu lub opóźnianiu spożycia alkoholu i papierosów w tej grupie osób (Andrew i in., 2016). Budowanie pozytywnego obrazu ciała i zadowolenia z niego może skutkować mniejszą liczbą objawów depresji, zwłaszcza u dziewcząt (Blundell i in., 2024).

Zasoby ukryte w reprezentacjach Ja cielesnego nastolatków i młodych osób w okresie wschodzącej dorosłości

Wielowymiarowe reprezentacje ciała niosą ze sobą wieloaspektowe korzyści dla potencjału umysłowego i dobrostanu psychicznego jednostki, o ile struktura tych reprezentacji konstytuuje się pozytywnie i prawidłowo. Osoby, u których funkcjonowanie Ja cielesnego jest zakłócone, mogą pomijać świadomość różnych bodźców (por. Mirucka i Sakson-Obada, 2013), a tym samym utrudniać dostęp do możliwości, jakie daje ucieleśnione poznanie. Poza tym nie mogą być w pełni dojrzałe i trudno im rozwijać się satysfakcjonująco zarówno na poziomie osobowościowym, jak i tożsamościowym. Z tego powodu niezwykle ważne jest wspieranie młodych osób w rozwoju ich reprezentacji ciała.

Ja cielesne można wzmacniać w ciągu całego życia. Nastolatki w miarę postępowania procesów rozwijających ich samoświadomość mogą coraz bardziej intencjonalnie odnosić się do samych siebie i oddziaływać na swoją cielesność. Dzięki temu przechodzą od etapu wpływu rodzicielskiego na rozwój ich cielesnego Ja do okresu własnych oddziaływań podmiotowych. Wówczas nadal ważne jest oddziaływanie osób znaczących, którymi poza rodzicami stają się inni (np. nauczyciele, rówieśnicy), ale to własna aktywność i samodzielne wybory stają się najważniejszymi czynnikami kształtującymi reprezentacje ciała (Mirucka i Sakson-Obada, 2013). Z kolei wchodzenie w okres wschodzącej dorosłości pozwala na wypracowanie jeszcze większej niezależności od kontroli rodzicielskiej oraz na bardziej niezależne i samodzielne poszukiwania (Arnett, 2004; 2007), również w obszarze

samowiedzy. Młodzi ludzie w tym wieku mogą w większym stopniu wzmacniać samoświadomość i autorefleksję nad doświadczaniem swojej cielesności oraz coraz bardziej aktywnie wpływać na jej kształtowanie poprzez świadome rozwijanie reprezentacji. Ponadto obie grupy wiekowe mają szansę identyfikowania nieprawidłowości i deficytów w przeżywaniu samego siebie i swojej cielesności, a co najważniejsze skutecznego ich modyfikowania (Mirucka i Sakson-Obada, 2013).

Praca nad wzmacnianiem reprezentacji ciała ma na celu wzbudzenie wystarczająco dobrej uważności na swoją cielesność, poszerzenie jej świadomości i pogłębienie samopoznania, a także adekwatną regulację potrzeb i odczuć związanych z cielesnością oraz kształtowanie pozytywnej postawy wobec siebie cielesnego. Warto zaznaczyć, że ani nadmierne skupienie na doznaniach cielesnych, potrzebach czy emocjach, ani ich pomijanie nie jest pożądane i rozwojowe. Istotnym jest również fakt, że rozwój Ja cielesnego ma charakter relacyjny. W jego przebiegu fundamentalnego znaczenia nabiera na początku jakość interakcji z opiekunem, a na następnym etapie rozwoju istotnym staje się jakość odniesienia do samego siebie i innych znaczących osób (Mirucka i Sakson-Obada, 2013). Obrazują to wyniki badań podłużnych, w których akceptacja ciała nastolatek przez inne osoby była jedynym predyktorem, jaki przewidywał wzrost doceniania swojego ciała rok później (Andrew i in., 2016). Dlatego tak ważna jest psychoedukacja rodziców i nauczycieli w zakresie budowania prawidłowego Ja cielesnego, a także tworzenie wzmacniającego pozytywne przeżywanie cielesności środowiska społecznego w świecie realnym i wirtualnym. Tabela 2 przedstawia przykładowe sposoby wzmacniania poszczególnych psychicznych reprezentacji ciała młodych ludzi przez nich samych i przez osoby znaczące: rodziców i nauczycieli.

Istotą oddziaływań nakierowanych na wzmacnianie poczucia ciała jest zwiększanie umiejętności odczytywania doznań pochodzących z wnętrza ciała, nazywania ich oraz adekwatnego zaspokajania. Osoby w okresie adolescencji i wschodzącej dorosłości mogą uczyć się uważnego, pozbawionego oceny obserwowania stanów swojego ciała. Ważne jest, by ten rodzaj postawy otwartości poznawczej przejawiały wobec wszelkich identyfikowanych w swoim ciele doznań – zarówno tych

Tabela 2. Przykładowe sposoby wzmacniania psychicznych reprezentacji ciała przez młodych ludzi oraz przez ich osoby znaczące

Wzmacnianie reprezentacji poczucia ciała		
Młody człowiek	Opiekunowie	Nauczyciele
– świadome i uważne doznawanie bodźców z wewnątrz ciała – zarówno tych odbieranych jako pozytywne, np. ciepło, rozluźnienie, komfort, jak i bodźców odbieranych jako dyskomfortowe, np. zimno, głód, ucisk, ból, napięcie w ciele – świadome i uważne doznawanie emocji i konstruktywne regulowanie ich – świadome i uważne odczytywanie swoich potrzeb i konstruktywne zaspokajanie ich – kształtowanie pozytywnej postawy wobec swoich doznań cielesnych, potrzeb, emocji – świadomość i regulowanie oddechu – świadomość i regulowanie napięcia w ciele – dostarczanie sobie dobrych wrażeń dotykowych, np. przytulenie, masaż – zwiększanie świadomości i akceptacji swoich naturalnych reakcji na stres, pobudzenie seksualne czy emocje – werbalizowanie swoich doznań, przeżyć i potrzeb cielesnych i w razie potrzeby komunikowanie ich innym – sprawianie sobie przyjemności cielesnych, np. noszenie wygodnych ubrań, branie miłych kąpeli, ucinanie drzemek	– promowanie zdrowego stylu odżywiania i życia – poszanowanie wyborów dotyczących jedzenia (Mirucka i Sakson-Obada, 2013), warstw ubioru, temperatury w pokoju i innych potrzeb cielesnych – nienadawanie nadmiernego znaczenia kwestiom związanym z jedzeniem (Mirucka i Sakson-Obada, 2013) lub innymi potrzebami cielesnymi – nielekceważenie sygnałów niedyspozycji, zmęczenia czy wyczerpania (Mirucka i Sakson-Obada, 2013) – motywowanie do troski o zdrowie i higienę (Mirucka i Sakson-Obada, 2013) – modelowanie postawy mądrego korzystania z przyjemności (Mirucka i Sakson-Obada, 2013) – poszanowanie sfery seksualnej, brak żartów czy uwag o charakterze erotycznym i wulgarnym (Mirucka i Sakson-Obada, 2013)	– promowanie zdrowego stylu odżywiania i życia – uczenie rozpoznawania i regulacji emocji – uczenie radzenia sobie ze stresem – zadbanie o to, by placówki edukacyjne zaspokajały odpowiednie potrzeby cielesne młodych ludzi, np. możliwość napicia się wody, skorzystanie z odpoczynku

– postawa troskliwości i opieki względem samego siebie, swoich doznań, potrzeb i emocji		
Wzmacnianie reprezentacji schematu ciała		
Młody człowiek	Opiekunowie	Nauczyciele
– świadomość i regulowanie napięcia w ciele – dostarczanie sobie pozytywnych wrażeń ruchowych, np. ćwiczenia, ruch, sport, taniec – zwiększanie świadomości i przyjemności ze swojego naturalnego ruchu i poruszania się – praca z wewnętrznym krytykiem oceniającym własny ruch – postawa dbania o sprawność fizyczną i czerpania przyjemności z własnego ruchu	– promowanie fizycznie aktywnego stylu życia oraz aktywnego odpoczynku w rodzinie – powstrzymywanie negatywnych komentarzy na temat poruszania się i tańca	– promowanie fizycznie aktywnego stylu życia oraz aktywnego odpoczynku – projektowanie zajęć czy imprez z uwzględnieniem aktywności ruchowej, a zwłaszcza zabaw ruchowych i spontanicznego, kreatywnego ruchu – wprowadzanie ruchu w edukację – brak negatywnych komentarzy dotyczących poruszania się uczniów
Wzmacnianie reprezentacji obrazu ciała		
Młody człowiek	Opiekunowie	Nauczyciele
– rozwijanie wiedzy z zakresu edukacji medialnej, a zwłaszcza cyfrowych modyfikacji ciała – bycie krytycznym odbiorcą przekazu medialnego i internetowego – wypracowywanie osobistego, spójnego ze swoją osobowością i swoimi wartościami własnego wizerunku (styl ubierania, makijaż, fryzura) – otaczanie się ludźmi, którzy odnoszą się do nas akceptująco i życzliwie – śledzenie w Internecie osób pozytywnie nastawionych do naturalności i różnorodności ciał	– przyzwolenie na niedoskonałości, potknięcia i błędy, niewymaganie idealnej sylwetki (Mirucka i Sakson-Obada, 2013) – niekoncentrowanie się nadmiernie na wyglądzie zewnętrznym (Mirucka i Sakson-Obada, 2013) – brak negatywnych komentarzy na temat wyglądu zewnętrznego i sylwetki – modelowanie pozytywnego stosunku do wyglądu swojego ciała	– przekazywanie wiedzy z zakresu edukacji medialnej, a zwłaszcza cyfrowych modyfikacji ciała – brak negatywnych komentarzy na temat wyglądu zewnętrznego i sylwetki – promowanie osób, które odnoszą sukces dzięki innym aspektom niż wygląd ciała – modelowanie pozytywnego stosunku do wyglądu swojego ciała

– praca z wewnętrznym krytykiem oceniającym własne ciało i monitorującym jego wygląd – postawa otwartości na swój wygląd i akceptacji niedoskonałości ciała		
Wzmacnianie integracji reprezentacji Ja cielesnego		
Młody człowiek	Opiekunowie	Nauczyciele
– wieloaspektowe i multisensoryczne przeżywanie siebie w danej chwili – spostrzeganie siebie jako całości osoby, a nie koncentrowanie uwagi na poszczególnych częściach ciała – rozwijanie akceptacji siebie w całej złożoności swojej cielesności – przyjmowanie zmian w swoim ciele w związku z dojrzewaniem i stawianiem się młodym dorosłym – traktowanie siebie w sposób podmiotowy	– rozszerzanie uwagi na różne sfery atrakcyjności osoby: sprawność fizyczna, intelektualna, interpersonalna (Mirucka i Sakson-Obada, 2013)	– rozszerzanie uwagi na różne sfery atrakcyjności osoby: sprawność fizyczna, intelektualna, interpersonalna (Mirucka i Sakson-Obada, 2013)

Źródło: opracowanie własne.

traktowanych jako komfortowe (np. ciepło, rozluźnienie, komfort, sytość), jak i odbieranych jako niekomfortowe (np. zimno, głód, ucisk, ból, napięcie w ciele). Wszelkie doznania pochodzące z wnętrza ciała są istotnymi informacjami o wewnętrznych stanach danej osoby, z których wyłaniają się jej potrzeby cielesne. Rozpoznawanie ich stanowi fundament dalszych działań samoregulacyjnych. Z kolei opiekunowie i nauczyciele mogą sprzyjać temu zadaniu poprzez poszanowanie potrzeb cielesnych zgłaszanych przez młodych ludzi i w miarę możliwości stwarzanie przestrzeni do ich zaspokojenia (np. dbanie o zapewnienie przerw na posiłek czy odpoczynek).

Wzmacnianie schematu ciała ma na celu zwiększanie uważności na doznania związane z poruszaniem się i różnymi rodzajami ruchu (np. podczas zabawy, tańca, uprawiania sportu) oraz pogłębianie przyjemności z możliwości przybierania różnorodnych pozycji ciała. Ten rodzaj doznawania zazwyczaj nie jest świadomie rejestrowany, gdyż różne rodzaje

ruchu na tym etapie rozwoju wykonywane są automatycznie lub ze znikomym zaangażowaniem uwagi, z wyjątkiem nowo nabywanych umiejętności ruchowych lub ruchów wykonywanych celowo ze szczególną uwagą. Młodzi ludzie mogą rozwijać schemat ciała poprzez dostarczanie sobie wrażeń ruchowych (np. ćwiczenia, aktywność fizyczna, sport, taniec). Szczególnie rozwojowy jest ruch związany z odczuciem przyjemności i zadowolenia. Niejednokrotnie aby móc czerpać radość z własnej aktywności ruchowej, konieczna jest praca z negatywnymi przekonaniami na temat własnego ciała w ruchu. Istotną rolę w kształtowaniu pozytywnych przekonań na ten temat mogą pełnić rodzice i opiekunowie. Ich konstruktywne reakcje, komunikaty i komentarze dotyczące poruszania się młodej osoby mogą wspierać budowanie pozytywnego schematu ciała.

Z kolei podstawowym celem wzmacniania reprezentacji obrazu ciała młodych ludzi jest budowanie zadowolenia i akceptacji własnego naturalnego wyglądu oraz akceptowanie jego niedoskonałości. Może to być realizowane poprzez świadome kreowanie wizerunku (np. stylu ubierania, makijażu, fryzury), spójnego ze swoją indywidualnością oraz osobistymi preferencjami i wartościami. Ten rodzaj spersonalizowanej prezencji pozwala zintegrować obraz ciała z bogactwem osobowości młodego człowieka i zapobiega nadmiernej koncentracji na wybranym aspekcie obrazu ciała (np. jedynie na kształcie sylwetki). Dodatkowo we współczesnym cyfrowym świecie ważnym celem związanym z rozwojem prawidłowego obrazu ciała jest poszerzanie wiedzy z zakresu edukacji medialnej, a zwłaszcza cyfrowych modyfikacji ciała, oraz zwiększanie umiejętności bycia krytycznym odbiorcą przekazu medialnego i internetowego. Na tym polu pomocni mogą być kompetentni opiekunowie i nauczyciele, którzy zdemaskują sposoby manipulowania wizerunkami w Internecie oraz cyfrowego retuszowania sylwetek.

Ważne, by oddziaływania nakierowane na wzmacnianie cielesności młodych osób, poza wzmacnianiem poszczególnych reprezentacji ciała, zawierały też działania zmierzające do pogłębienia integracji różnych reprezentacji w ramach całego systemu Ja cielesnego. Pomocne będą w tym aktywności, które akcentują wieloaspektowe i multisensoryczne przeżywanie siebie w danej chwili, jak np. treningi uważności, odpowiednie techniki relaksacyjne czy dedykowane wizualizacje. W ten nurt oddziaływań wpisują się

również treningi mentalne oraz ruchowe zorientowane na spostrzeganie siebie jako całości, które nie koncentrują uwagi na poszczególnych częściach ciała. Przydatne w realizacji tego celu mogą być metody pracy z ciałem, które sprzyjają swobodnemu i niedyrektywnemu odkrywaniu możliwości ruchowych całego ciała. Niezwykle ważną rolę pełnią tu również przekazy medialne zawarte w filmach, social mediach czy zasobach internetowych. Tworzenie treści, które nakierowują uwagę młodych na integrowanie samych siebie i wieloaspektowe przeżywanie siebie, są nie do przecenienia.

Coraz większa wiedza o znaczeniu cielesności jako osobistego zasobu przynagla do poszukiwania skutecznych sposobów wzmacniania reprezentacji ciała. Potrzeba jednak dalszych badań i dociekań naukowych, aby zidentyfikować najskuteczniejsze metody oddziaływania na te reprezentacje, tak aby móc efektywnie wspierać młodych ludzi w rozwijaniu pełni ich osobistego potencjału, w tym w korzystaniu z zasobów ciała. Równocześnie ważne jest, aby na różnych szczeblach edukacji młodych ludzi wdrażać strategie profilaktyczne i psychoedukacyjne oparte na już dostępnej i zweryfikowanej empirycznie wiedzy z zakresu psychologii cielesności. Mimo wielorakich ograniczeń systemu edukacji elementy wiedzy o cielesności mogą być realizowane w ramach istniejących przedmiotów, np.: wychowania fizycznego (m.in. wieloaspektowe stymulowanie propriocepcji i schematu ciała oraz budowanie ich świadomości), biologii (m.in. świadomość interocepcji i korzystania z niej do rozpoznawania i regulowania potrzeb), informatyki (m.in. elementy edukacji medialnej z zakresu retuszowania postaci) czy godzin wychowawczych (m.in. rola budowania wieloaspektowego i zintegrowanego wizerunku siebie). Istotne jest także, aby ta tematyka znalazła się wśród zagadnień planowanej edukacji zdrowotnej.

Podsumowanie

W rozdziale przedstawiono wybrane aspekty znaczenia reprezentacji ciała u adolescentów i osób w okresie wschodzącej dorosłości. W pierwszej części dokonano krótkiej charakterystyki głównych reprezentacji ciała: poczucia ciała, schematu ciała i obrazu ciała. Następnie opisano rolę reprezen-

tacji w funkcjonowaniu podmiotu, odwołując się do dwustronnych relacji ciało–umysł. W dalszej części przedstawiono korzyści z aktywowania różnych psychicznych reprezentacji ciała, po czym scharakteryzowano sposoby wzmacniania reprezentacji ciała możliwe do zrealizowania przez młodych ludzi oraz ich znaczących dorosłych.

Psychiczne reprezentacje ciała kryją w sobie wielorakie zasoby, które mogą wzmacniać potencjał umysłowy i dobrostan w różnych okresach życia, w tym na etapie adolescencji i wschodzącej dorosłości. Kluczowym czynnikiem w korzystaniu z ciała jako zasobu jest jednak sposób ukształtowania reprezentacji ciała. Im bardziej prawidłowo ukształtowane są poszczególne reprezentacje i ich konstelacja, tym bardziej ciało może stawać się osobistym rezerwuarem. Dlatego też bardzo ważna jest profilaktyka oparta na świadomym wzmacnianiu i rozwijaniu reprezentacji Ja cielesnego. Dodatkowo istotną rolę w kształtowaniu cielesności młodych ludzi pełni środowisko zewnętrzne – zarówno osób znaczących, jak i przekazów medialnych oraz internetowych. Ważne jest więc tworzenie konstruktywnego przekazu wspierającego pozytywne doświadczanie swojej cielesności przez każdą młodą osobę w przestrzeni społeczno-medialnej.

Bibliografia

- Alibali, M.W., Bassok, M., Solomon, K.O., Syc, S.E., Goldin-Meadow, S. (1999). Illuminating mental representations through speech and gesture. *Psychological Science*, 10(4), 327–333. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00163>.
- Alibali, M.W., DiRusso, A.A. (1999). The function of gesture in learning to count: More than keeping track. *Cognitive Development*, 14, 37–56. [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(99\)80017-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(99)80017-3).
- Alibali, M.W., Goldin-Meadow, S. (1993). Gesture-speech mismatch and mechanisms of learning: What the hands reveal about a child's state of mind. *Cognitive Psychology*, 25(4), 468–523. <https://doi.org/10.1006/cogp.1993.1012>.
- Alibali, M.W., Kita, S., Young, A.J. (2000). Gesture and the process of speech production: We think therefore we gesture. *Language and Cognitive Processes*, 15, 593–613. <https://doi.org/10.1080/016909600750040571>.

- Andrew, R., Tiggemann, M., Clark, L. (2016). Predictors and health-related outcomes of positive body image in adolescent girls: A prospective study. *Developmental Psychology*, 52(3), 463–474. <https://doi.org/10.1037/dev0000095>.
- Arnett, J.J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. Oxford University Press.
- Arnett, J.J. (2007). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*. Pearson Education.
- Assaïante, C., Barlaam, F., Cignetti, F., Vaugoyeau, M. (2014). Body schema building during childhood and adolescence: A neurosensory approach. *Neurophysiologie Clinique/Clinical Neurophysiology*, 44, 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.neucli.2013.10.125>.
- Assaïante, C., Mallau, S., Viel, S., Jover, M., Schmitz, C. (2005). Development of postural control in healthy children: A functional approach. *Neuronal Plasticity*, 12(2–3), 109–18. <https://doi.org/10.1155/NP.2005.109>.
- Bargh, J.A., Chen, M., Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: Direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 230–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.230>.
- Barsalou, L.W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 577–600. <https://doi.org/10.1017/s0140525x99002149>.
- Barsalou, L.W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>.
- Bhalla, M., Proffitt, D.R. (1999). Visual-motor recalibration in geographical slant perception. *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance*, 25(4), 1076–1096. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.25.4.1076>.
- Blanchette, D.M., Ramocki, S.P., O'del, J.N., Casey, M.S. (2005). Aerobic exercise and creative potential. Immediate and residual effects. *Creativity Research Journal*, 17, 257–264. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1702&3_10.
- Blundell, E., De Stavola, B.L., Kellock, M.D., Kelly, Y., Lewis, G., McMunn, A., Nicholls, D., Patalay, P., Solmi, F. (2014). Longitudinal pathways between childhood BMI, body dissatisfaction, and adolescent depression: An observational study using the UK Millenium Cohort Study. *Lancet Psychiatry*, 11(1), 47–55. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(23\)00365-6](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(23)00365-6).
- Boroditsky, L., Ramscar, M. (2002). The roles of body and mind in abstract thought. *Psychological Science*, 13, 185–189. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00434>.
- Briñol, P., Petty, R.E. (2008). Embodied persuasion: Fundamental processes by which bodily responses can impact attitudes. W: G.R. Semin, E.R. Smith (red.), *Em-*

- bodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches* (s. 184–207). Cambridge University Press.
- Canino, S., Raimo, S., Torchia, V., Iona, T., Palermo, L. (2022). The influence of body processing in the development of empathy in early adolescence: A preliminary study. *Biology and Life Sciences Forum*, 19(1), 3. <https://doi.org/10.3390/IECBS2022-12936>.
- Casasanto, D. (2009). Embodiment of abstract concepts: Good and bad in right- and left-handers. *Journal of Experimental Psychology: General*, 138, 351–367.
- Cash, T. (2002). Cognitive-behavioral perspectives on body image. W: T. Cash, T. Pruzinsky (red.), *Body Image. A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice* (s. 38–46). The Guilford Press.
- Cash, T., Pruzinsky, T. (red.). (2002). *Body Image. A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice*. The Guilford Press.
- Casey, B.J., Jones, R.M., Somerville, L.H. (2011). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 21–33. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00712.x>.
- Cavallera, G.M., Boari, G., Labbrozzi, D., Bello, E.D. (2011). Morningness – eveningness personality and creative thinking among young people who play recreational sport. *Social Behavior and Personality*, 39, 503–518. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.4.503>.
- Choudhury, S., Charman, T., Bird, V., Blakemore, S.J. (2007). Adolescent development of motor imagery in a visually guided pointing task. *Consciousness and Cognition*, 16, 886–896. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2006.11.001>.
- Church, R.B., Ayman-Nolley, S., Mahootian, S. (2004). The effects of gestural instruction on bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(4), 303–319.
- Cignetti, F., Caudron, S., Vaugoyeau, M., Assaïante, C. (2019). Body schema disturbance in adolescence: From proprioceptive integration to the perception of human movement. *Journal of Motor Learning, Development*, 7(2), 49–58. <https://doi.org/10.1123/jmld.1.3.49>.
- Cook, S.W., Goldin-Meadow, S. (2006). The role of gesture in learning: Do children use their hands to change their minds? *Journal of Cognition, Development*, 7(2), 211–232. https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0702_4.
- Cook, S.W., Mitchell, Z., Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106, 1047–1058. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.010>.

- Craig, A.D. (2003). Interoception: The sense of the physiological condition of the body. *Current Opinion in Neurobiology*, 13(4), 500–505. [https://doi.org/10.1016/s0959-4388\(03\)00090-4](https://doi.org/10.1016/s0959-4388(03)00090-4).
- Crowder, E.M., Newman, D. (1993). Telling what they know: The role of gesture and language in children's science explanations. *Pragmatics and Cognition*, 1, 341–376.
- Dackermann, T., Fischer, U., Nuerk, H.C. Cress, U., Moeller, K. (2017). Applying embodied cognition: from useful interventions and their theoretical underpinnings to practical applications. *ZDM Mathematics Education*, 49, 545–557. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0850-z>.
- Damasio, A.R. (2000). *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje współtworzą świadomość*. Dom Wydawniczy Rebis.
- De Preester, H., Tsakiris, M. (2009). Body-extension versus body-incorporation: Is there a need for a body-model? *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(3), 307–319. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9121-y>.
- De Vega, M., Robertson, D.A., Glenberg, A.M., Kaschak, M.P., Rinck, M. (2004). On doing two things at once: Temporal constraints on actions in language comprehension. *Memory and Cognition*, 32, 1033–1043. <https://doi.org/10.3758/BF03196879>.
- De Vignemont, F. (2014). A multimodal conception of bodily awareness. *Mind*, 123(492), 989–1020. <https://doi.org/10.1093/mind/fzu089>.
- Decety, J., Boisson, D. (1997). Anticipation, représentations et schéma corporel à la lumière des neurosciences cognitives. *Annales de Readaptation et de Medecine Physique*, 40(2), 63–73.
- Di Carlo, F., Vicinelli, M.C., Pettorruso, M., De Risio, L., Migliara, G., Baccolini, V., Trioni, J., Grant, J.E., Dell'Osso, B., Martinotti, G. (2024). Connected minds in disconnected bodies: Exploring the role of interoceptive sensibility and alexithymia in problematic use of the internet. *Comprehensive Psychiatry*, 129, 152446. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2023.152446>.
- Duarte, C., Pinto-Gouveia, J. (2017). Body image as a target of victimization by peers/parents: Development and validation of the Body Image Victimization Experiences Scale. *Women, Health*, 57(9), 1061–1079. <https://doi.org/10.1080/03630242.2016.1243603>.
- Eisenberg, M.E., Neumark-Sztainer, D., Paxton, S. (2006). Five-year change in body satisfaction among adolescents. *Journal of Psychosomatic Research*, 61, 521–527. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.05.007>.

- Fink, A., Rominger, C., Benedek, M., Perchtold, C.M., Papousek, I., Weiss E.M., Seidel, A., Memmert, D. (2018). EEG alpha activity during imagining creative moves in soccer decision making situations. *Neuropsychologia*, 114, 118–124. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.025>.
- Förster, J., Strack, F. (1996). Influence of overt head movements on memory for valenced words: A case of conceptual-motor compatibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 421–430. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.421>.
- Frisén, A., Holmqvist, K. (2010). What characterizes early adolescents with a positive body image? A qualitative investigation of Swedish girls and boys. *Body Image*, 7(3), 205–212. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.04.001>.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford University Press.
- Gibbs, R.W. (2008). Embodiment and cognitive science. W: Semin, G.R., Smith, E.R. (red.), *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches*. Cambridge University Press.
- Golan, M., Hagay, N., Tamir, S. (2014). Gender related differences in response to “in favor of myself” wellness program to enhance positive self and body image among adolescents. *PLoS One*, 9(3), e91778. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0091778>.
- Gondola, J.C., Tuckman, B.W. (1985). Effects of a systematic program of exercise on selected measures of creativity. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 53–54.
- Gulla, B., Tucholska, K. (2007). Psychologia pozytywna: cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji. W: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*. 14 (s. 133–152). Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Jacob, P., Jeannerod, M. (2005). The motor theory on social cognition: a critique. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(1), 21–25. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.11.003>.
- Jostmann, N.B., Lakens, D., Schubert, T.W. (2009). Weight as an embodiment of importance. *Psychological Science*, 20, 1169–1174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02426.x>.
- Kim, J.H. (2015). Physical activity benefits creativity: Squeezing a ball for enhancing creativity. *Creativity Research Journal*, 27(4), 328–333.
- Kirsh, D., Maglio, P. (1994). On distinguishing epistemic from pragmatic action. *Cognitive Science*, 18, 513–549. http://dx.doi.org/10.1207/s15516709cog1804_1.
- Klein, E., Moeller, K., Willmes, K., Nuerk, H.-C., Domahs, F. (2011). The influence of implicit hand-based representations on mental arithmetic. *Frontiers in Psychology*, 2(197). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00197>.

- Knauss, S., Paxton, S.J., Alsaker, F.D. (2008). Body dissatisfaction in adolescent boys and girls: Objectified body consciousness, internalization of the media body ideal and perceived pressure from media. *Sex Roles*, 59, 633–643. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9500-2>.
- Kochan-Wójcik, M., Piskorz, J. (2010). Zmiany w zakresie postrzegania i oceny własnego ciała wśród kobiet od okresu dojrzewania do dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 15(3), 21–32.
- Kostanski, M., Fisher, A., Gullone E. (2004). Current conceptualization of body image dissatisfaction: Have we got it wrong? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1317–1325. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00315.x>.
- Kostanski, M., Gullone, E. (2007). The impact of teasing on children's body image. *Journal of Child and Family Study*. 16(3), 307–319. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9087-0>.
- Kramer, A.F., Erickson, K.I., Colcombe, S.J. (2006). Exercise, cognition, and the aging brain. *Journal of Applied Physiology*, 101, 1237–1242. <https://doi.org/10.1152/japplphysiol.00500.2006>.
- Krueger, D.W. (2002). *Integrating Body Self and Psychological Self: Creating a New Story in Psychoanalysis and Psychotherapy*. Brunner-Routledge.
- Li, D., Zucker, N.L., Kragel, P.A., Covington, V.E., LaBar, K.S. (2017). Adolescent development of insula-dependent interoceptive regulation, *Developmental Science*, 20(5), 1–16. <https://doi.org/10.1111/desc.12438>.
- Mantovani, A.M., Fregonesi, C.E., Lorençoni, R.M., Savian, N.U., Palma, M.R., Salgado, A.S., de Oliveira, L.V., Parreira, R.B. (2016). Immediate effect of basic body awareness therapy on heart rate variability. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 22, 8–11. <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2015.10.003>.
- Mehling, W.E., Gopisetty, V., Daubenmier, J., Price, C.J., Hecht, F.M., Stewart, A. (2009). Body awareness: Construct and self-report measures. *PLoS One*, 4(5), e5614. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005614>.
- Mirucka, B. (2016). The meaning of the body schema in reaching maturity during late adolescence, *Polish Psychological Bulletin*, 47(1), 149–158.
- Mirucka, B. (2018). *Podmiot ucieleśniony. Psychologiczna analiza reprezentacji ciała i tożsamości cielesnej*. Scholar.
- Mirucka, B., Kisielewska, M. (2020). The impact of experimental manipulation of body schema on creative potential in mid-adolescence. *Polish Psychological Bulletin*, 51(4), 295–304. <https://doi.org/10.24425/ppb.2020.135462>.

- Mirucka, B., Sakson-Obada, O. (2012). *Ja cielesne – od normy do zaburzeń*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mussweiler, T. (2006). Doing is for thinking! Stereotype activation by stereotypic movements. *Psychological Science*, 17, 17–21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01659.x>.
- Neumann, R., Strack, F. (2000). Approach and avoidance: The influence of proprioceptive and exteroceptive cues on encoding of affective information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 39–48. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.1.39>.
- O'Toole, M.S., Michalak, J. (2024). Embodied cognitive restructuring: The impact of posture and movement on changing dysfunctional attitudes. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 84, 101955. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2024.101955>.
- Oppezzo, M., Schwartz, D.L. (2014). Give your ideas some legs: The positive effect of walking on creative thinking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 40(4), 1142–1152. <https://doi.org/10.1037/a0036577>.
- Pacione, S.M., Pathak, A., Welsh, T.N. (2018). Body schema activation for self-other matching in youth. *Cognitive Development*, 48, 155–166. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.08.005>.
- Payne, H. (1990). *Creative Movement and Dance in Groupwork*. Speechmark.
- Pérez-Peña, M., Notermans, J., Petit, J., Van der Gucht, K., Philippot, P. (2014). Body aware: Adolescents' and young adults' lived experiences of body awareness. *Psychologica Belgica*, 6(1), 108–128. <https://doi.org/10.5334/pb.1295>.
- Piaget, J. (1965). Motricité, perception et intelligence. *Enfance*, 2, 9–14.
- Pisitsungkagarn, K., Taephant, N., Attasany, P. (2014). Body image satisfaction and self-esteem in Thai female adolescents: the moderating role of self-compassion. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(3), 333–338. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2013-0307>.
- Previtali, P., Rinaldi, L., Girelli, L. (2011). Nature or nurture in finger counting: A review on the determinants of the direction of number-finger mapping. *Frontiers in Psychology*, 2, 363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00363>.
- Proffitt, D.R. (2006). Embodied perception and the economy of action. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 110–122. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00008.x>.
- Proffitt, D.R., Linkenauger, S.A. (2013). Perception viewed as a phenotypic expression. W: W. Prinz, M. Beisert, A. Herwig (red.), *Action Science: Foundations of*

- an Emerging Discipline* (s. 171–197). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mit-press/9780262018555.003.0007>.
- Proffitt, D.R., Stefanucci, J., Banton, T., Epstein, W. (2003). The role of effort in perceiving distance. *Psychological Science*, 14(2), 106–112. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.t01-1-01427>.
- Riskind, J.H., Carolyn, C.G. (1982). Physical posture: Could it have regulatory or feedback effects on motivation and emotion? *Motivation and Emotion*, 6(3), 273–298. <https://doi.org/10.1007/BF00992249>.
- Rodrigues, M.R. M. (2020). A new definition of body schema with respect to body-centered vs external frames of reference. *Acta Scientific Neurology*, 3(11), 92–100.
- Romano, D., Maravita, A. (2021). Plasticity and tool use in the body schema. W: Y. Ataria, S. Tanaka, S. Gallagher (red.), *Body Schema and Body Image: New Directions* (s. 117–132). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/osol/9780198851721.003.0008>.
- Rousseau, A., Eggermont, S. (2017). Teen television and peers: Reinforcing social agents in early adolescents' body surveillance and self-objectification. *Journal of Research on Adolescence*, 28(4), 807–823. <https://doi.org/10.1111/jora.12367>.
- Schier, K. *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schnall, S., Benton, J., Harvey, S. (2008). With a clean conscience: Cleanliness reduces the severity of moral judgments. *Psychological Science*, 19, 1219–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02227.x>.
- Schoop, T, Mitchell, P. (1974). *Won't You Join the Dance? A Dancers Essay into the Treatment of Psychosis*. Palo Alto.
- Semin, G.R., Smith, E.R. (red.), *Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific Approaches*. Cambridge University Press.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied Cognition*. Routledge.
- Singer, M.A., Goldin-Meadow, S. (2005). Children learn when their teacher's gestures and speech differ. *Psychological Science*, 16(2), 85–89. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.00786.x>.
- Slepian, M.L., Ambady, N. (2012). Fluid movement and creativity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(4), 625–629.
- Smolak, L. (2004). Body image in children and adolescents: Where do we go from here? *Body Image*, 1, 15–28. [https://doi.org/10.1016/S1740-1445\(03\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S1740-1445(03)00008-1).

- Sowden, P.T., Clements, L., Redlich, C., Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 128–138.
- Stamenov, M. (2005). Body schema, body image, and mirror neurons. W: H. Preester, V. Knockaert (red.), *Body Image and Body Schema: Interdisciplinary Perspectives on the Body* (s. 21–43). John Benjamins Publishing Company.
- Stevanoni, E., Salmon, K. (2005). Giving memory a hand: Instructing children to gesture enhances their event recall. *Journal of Nonverbal Behavior*, 29(4), 217–233. <https://doi.org/10.1007/s10919-005-7721-y>.
- Tiggemann M. (2015). Considerations of positive body image across various social identities and special populations. *Body Image*, 14, 168–76. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.03.002>.
- Tsakiris, M., Haggard, P. (2006). Having a body versus moving your body: How agency structures body-ownership? *Consciousness and Cognition*, 15(2), 423–432. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2005.09.004>.
- Tsakiris, M., Schutz-Bosbach, S., Gallagher, S. (2007). On agency and body-ownership: Phenomenological and neurocognitive reflections. *Consciousness and Cognition*, 16, 645–660. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2007.05.012>.
- Tylka, T.L. (2011). Positive psychology perspectives on body image. W: T.F. Cash, L. Smolak (red.), *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention* (s. 56–64). The Guilford Press.
- Tylka, T.L., Wood-Barcalow, N.L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 14, 118–29. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.04.001>.
- Valenzeno, L., Alibali, M.W., Klatzky, R. (2003). Teachers' gestures facilitate students' learning: A lesson in symmetry. *Contemporary Educational Psychology*, 28(2), 187–204. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00007-3](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00007-3).
- van der Hoort, B., Ehrsson, H.H. (2014). Body ownership affects visual perception of object size by rescaling the visual representation of external space. *Attention, Perception, Psychophysics*, 76(5), 1414–1428. <https://doi.org/10.3758/s13414-014-0664-9>.
- van der Hoort, B., Guterstam, A., Ehrsson, H.H. (2011). Being Barbie: The size of one's own body determines the perceived size of the world. *PLoS ONE*, 6(5), e20195. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0020195>.
- Viel, S., Vaugoyeau, M., Assaiante, C. (2009). Adolescence: A transient period of proprioceptive neglect in sensory integration of postural control. *Motor Control*, 13(1), 25–42. <https://doi.org/10.1123/mcj.13.1.25>.

- Wallin, U., Kronovall, P., Majewski, M.-L. (2000). Body awareness therapy in teenage anorexia nervosa: Outcome after 2 years. *European Eating Disorders Review*, 8(1), 19–30. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0968\(200002\)8:1%3C19::AID-ERV329%3E3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0968(200002)8:1%3C19::AID-ERV329%3E3.0.CO;2-K).
- Wells, G. L., Petty, R.E. (1980). The effect of head movement on persuasion: compatibility and incompatibility of responses, *Basic and Applied Social Psychology*, 1(3), 219–230. https://doi.org/10.1207/s15324834basp0103_2.
- Williams, L.E., Bargh, J.A. (2008). Experiencing physical warmth promotes interpersonal warmth. *Science*, 322, 606–607. <https://doi.org/10.1126/science.1162548>.
- Wood-Barcalow, N.L., Tylka, T.L., Augustus-Horvath, C.L. (2010). “But I like my body”: Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women, *Body Image*, 7(2), 106–116. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.01.001>.
- Zhong, C.B., Leonardelli, G.J. (2008). Cold and lonely: Does social exclusion literally feel cold? *Psychological Science*, 19, 838–842. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02165.x>.
- Zhong, C.-B., Liljenquist, K. (2006). Washing away your sins: Threatened morality and physical cleansing. *Science*, 313, 1451–1452. <https://doi.org/10.1126/science.1130726>.

Wspierające lustro – rola opiekuna w sposobie doświadczenia przez dziecko własnego ciała

*„Co widzi niemowlę, kiedy patrzy na twarz matki?
Twierdzę, że głównie widzi wtedy siebie”.*

Donald W. Winnicott¹

Przekonanie o fundamentalnej roli wczesnych relacji z opiekunami w rozwoju psychicznym dziecka jest przedmiotem analizy w psychodynamicznym paradygmacie, współcześnie szczególnie często w świetle teorii przywiązania Johna Bowlby’ego (1969/2007) oraz koncepcji mentalizowania Petera Fonagy’ego (Fonagy i in., 2004; Allen i in., 2014; Luyten i Fonagy, 2016). Celem niniejszego tekstu jest pokazanie kluczowego znaczenia opiekuna w sposobie doświadczenia własnego ciała przez dziecko i przedstawienie wybranych interpersonalnych czynników kształtowania się zdrowej postawy dziecka wobec własnej cielesności – m.in. do własnego wyglądu, funkcji ciała czy jego sprawności fizycznej. Tak sformułowane zadanie wpisuje się w nurt opracowań, których celem jest określenie warunków do rozwoju fundamentów pozytywnego doświadczenia własnej cielesności, szczególnie w pierwszych latach życia dziecka (Krueger, 2002; Mirucka i Sakson-Obada, 2012; Mirucka, 2018; Schier, 2009).

¹ D.W. Winnicott, (2011). *Zabawa a rzeczywistość*. Wydawnictwo Imago, s. 155.

1. Doświadczanie własnego ciała

Istnieje wiele wymiarów, na których można opisywać doświadczanie własnego ciała przez dziecko, np.: radość z zabawy ruchowej, zadowolenie ze swojego odbicia w lustrze, odbiór komentarzy na temat swojego wyglądu, samodzielny wybór ubrania, fizyczne zmęczenie i ból. Ciało stanowi przedmiot percepcji jak każdy inny obiekt fizyczny, ale subiektywne doświadczenie własnej cielesności wymyka się materialistycznym opisom i nie jest bezpośrednio dostępne zewnętrznemu obserwatorowi (Gallagher, 2005). Indywidualne doświadczanie własnego ciała jest więc obszarem badań szczególnym i zawsze dwuwymiarowym: z jednej strony dotyczy ciała jako obiektu (np. *Moje oczy są niebieskie; Mam piegi*), z drugiej – ciała jako podmiotu (*Słyszę mocne bicie mojego serca; Jest mi przyjemnie, gdy mama mnie przytula*; por. James, 2002). Zgłębianie tak wieloaspektowego zjawiska wymaga precyzyjnej aparatury pojęciowej.

1.1. Ja cielesne i jego reprezentacje

Aktualnie istnieje mnogość określeń, które ujmują podmiotowe i przedmiotowe sposoby doświadczania własnego ciała (Schier, 2009). Nadrzędnym pojęciem jest ego (Ja) cielesne, rozumiane już przez Freuda (1961) jako najwcześniejsze poczucie Ja, najbardziej pierwotna reprezentacja siebie, rdzenny komponent aparatu psychicznego. Innymi słowy Ja cielesne stanowi instancję psychiczną odpowiedzialną za doświadczanie siebie w sposób cielesny poprzez spełnianie określonych funkcji, począwszy od organizacji doznawanych bodźców z wnętrza i z zewnątrz ciała, aż po ich integrowanie, interpretację, regulowanie afektywne oraz nadawanie im osobistego znaczenia z uwzględnieniem własnej płci i seksualności (Krueger, 2002; Mirucka i Sakson-Obada, 2012; Mirucka, 2018; Schier, 2009). Wśród reprezentacji psychicznych, które stanowią efekt pracy Ja cielesnego, wymienia się najczęściej: obraz (wyobrażenie) ciała (Krueger, 2002; Lemma, 2014; Schier, 2009), schemat ciała (Gallagher, 2005; Mirucka, 2018) oraz świadomość (poczucie) ciała (Mehling i in., 2009; Mirucka, 2018).

Pierwsze określenia cielesnych reprezentacji psychicznych pojawiły się w ramach badań nad neuropsychologicznymi zakłóceniami w doświadczaniu ciała (m.in. w zaburzeniach czucia proprioceptywnego). Wprowadzono pojęcie schematu ciała – sensoryczno-motorycznego systemu, który nieustannie reguluje postawę i ruchy bez konieczności świadomego ich monitorowania (Gallagher, 2001). Schemat ciała okazał się jednak pojęciem niewystarczającym, ponieważ za jego pomocą nie można było zrozumieć innych zjawisk, na przykład drastycznych błędów w szacowaniu rozmiarów własnego ciała czy też dysmorfofobii. Normatywną i zakłócającą percepcję własnego ciała zaczęto ujmować w kategoriach obrazu ciała (por. Schier, 2009). Aktualnie wśród autorów nie ma jednak zgodności co do zakresu tego pojęcia. Wąskie jego rozumienie ogranicza się do aspektu wizerunkowego, a badania w tym nurcie dotyczą ocen wielkości i kształtu własnej sylwetki, stopnia (nie)zadowolenia ze swojej fizyczności, samooceny swojego wyglądu (m.in. Brytek-Matera, 2008). Szersze ujęcie natomiast, charakterystyczne dla podejścia psychodynamicznego, nadaje pojęciu „obraz ciała” status fundamentu obrazu siebie (Krueger, 2002a), a jego istotę definiuje jako uwewnętrzniony wizerunek (wyobrażenie) własnego ciała, obejmujący całokształt emocji, przekonań oraz zachowań dotyczących własnego ciała i różnych jego aspektów, m.in. wyglądu, zapachu, głosu, wyobrażeń o wnętrzu ciała (Gallagher, 2005; Mirucka, 2018; Schier, 2009).

Wyniki badań podkreślają znaczenie pozytywnego obrazu ciała, który nie jest prostą odwrotnością negatywnego obrazu ciała, a stanowi złożony konstrukt, mający szerszy zakres niż jednowymiarowa satysfakcja z ciała oraz korzystna ocena wyglądu (Tylka i in., 2015; Webb i in., 2015). Składają się na niego uznanie dla ciała, czyli akceptacja własnego ciała pomimo jego niedoskonałości i niezależnie od rozmiaru, troszczenie się o nie poprzez zaangażowanie w prozdrowotne zachowania oraz chronienie się przed internalizowaniem nierealistycznych kulturowych standardów piękna (Avalos in., 2005). Podkreśla się przy tym akceptację ciała i zachodzących w nim zmian, zdolność do rozpoznawania i doceniania funkcji, które ciało pełni, czyli widzenie ciała jako aktywnego, a nie pasywnego i zorientowanego na wygląd zewnętrzny (Webb i in., 2015).

Osobnym zagadnieniem dotyczącym doświadczania własnego ciała są zakłócenia w obszarze doznań cielesnych w przypadku somatyzacji lub aleksytymii. W celu analizy tych zagadnień wyróżniono pojęcie świadomości ciała, które powstaje w umyśle w sytuacji intencjonalnego koncentrowania się na doznaniach płynących z organów wewnętrznych ciała, skóry czy mięśni (Mehling i in., 2009). Świadomość ciała jest najprecyzyjniej definiowana w neuronauce, gdzie zostaje sprowadzona przede wszystkim do interocepcji (Badoud i Tsakiris, 2017; Mehling i in., 2009), która stanowi oś komunikacji między ciałem, mózgiem i umysłem (Cameron, 2001). Co więcej, zmysł interocepcji uważa się również za podstawę rozpoznawania stanów emocjonalnych (Damasio, 2011). W celu usystematyzowania wymiarów świadomości ciała wyodrębniono cztery z nich: 1) dostrzeganie doznań somatycznych i subtelnych zmian cielesnych; 2) świadome koncentrowanie uwagi na doznaniach somatycznych (zdolność przenoszenia uwagi na określone doznania, ale też ich ignorowanie, np. bólu); 3) stosunek do własnych doznań somatycznych (np. zaufanie do swoich stanów somatycznych, martwienie się własnymi doznaniem fizycznymi); 4) świadomość związku stanów cielesnych z emocjami oraz poczucie siebie jako jedności psychofizycznej (Mehring i in., 2009). Podobny konstrukt teoretyczny – poczucie ciała – jest złożoną reprezentację psychiczną, która odnosi się do obrazowania stanów, procesów czy też funkcjonowania ciała, i obejmuje całościowe doświadczenie kondycji fizycznej, polega na zdolności rozpoznawania poszczególnych stanów ciała i wyraża się szczególnie możliwością doznawania stanu przyjemności i dobrostanu fizycznego (Mirucka, 2018).

Podsumowując, doświadczanie ciała już od okresu wczesnego dzieciństwa ma charakter multimodalny i wieloaspektowy. Składa się na nie nieustający strumień doznań z wnętrza i z zewnątrz ciała, który zmienia się z chwili na chwilę, integrując się jednocześnie w coraz bardziej złożone struktury psychiczne – reprezentacje ciała. Schemat ciała, obraz ciała i świadomość (poczucie) ciała stanowią przy tym istotny osobisty zasób. Umożliwiają klarowne rozeznanie się we własnych potrzebach i emocjach, pozwalając tym samym budować na przestrzeni całego życia stabilne poczucie własnej tożsamości cielesnej, która stanowi fundament m.in. poczucia wewnętrznej spójności i integralności psychofizycznej (Mirucka i Sakson-Obada, 2012; Mirucka, 2018).

1.2. Zadania rozwojowe Ja cielesnego w okresie dzieciństwa

Najwcześniejsze doświadczenie samego siebie u dziecka jest skoncentrowane na stanach organizmu, głównie na odbieraniu wewnętrznych wrażeń, danych pochodzących ze zmysłu interocepcji i odnosi się do nieświadomego doznawania swojego organizmu jako całości (Krueger, 2002; Mirucka, 2018). W konsekwencji prawidłowo kształtującego się schematu ciała i świadomości ciała dziecko zyskuje umiejętność panowania nad własnym ciałem, może bezpośrednio wpływać na podejmowaną przez siebie aktywność, eksplorować środowisko zewnętrzne (manipulować przedmiotami) i wewnętrzne: odkrywać potencjał własnego ciała, jego siły i sprawności, coraz precyzyjniej lokalizować doznania z wnętrza ciała (Knafo, 2016; Mirucka, 2018).

Wraz z momentem, w którym dziecko zaczyna identyfikować własne odbicie (15.–18. miesiąc życia), zaczyna też rozwijać się świadomy obraz ciała (Geerardyn i Wallegghem, 2005). Dziecko początkowo posiada bardzo prostą reprezentację swojego wyglądu, jego trwałych cech (rysów twarzy) oraz zmieniających się atrybutów, np. ubrań czy ozdób (Moore i in., 2007). W pierwszych latach życia obraz siebie i własnego ciała jest pełen fantazji i magicznego myślenia. Z czasem tworzy się coraz bardziej spójne wyobrażenie swojego ciała, ponieważ dziecko doświadcza je jako narzędzie zaspokajania pragnień, potrafi kontrolować jego fizjologię (np. w wyniku treningu czystości) i gromadzi coraz bogatsze doznania cielesne (Lemma, 2014). Sukcesywnie obraz ciała staje się coraz bardziej zróżnicowany. Równolegle wzbogaca się wiedza na temat ludzkiego ciała, dziecko uczy się nazywać jego organy i funkcje oraz rozumieć wybrane procesy fizjologiczne (Walker, 2009), co pozwala na coraz lepszą orientację i poczucie rozumienia własnej cielesności. Bardziej świadomy obraz ciała pojawia się jednak dopiero około 6. roku życia (Schier, 2009). Wcześniej, w wieku przedszkolnym, dzieci są w większości zadowolone ze swojego ciała, ich obraz ciała pozostaje bardzo arbitralny i niestabilny, silniej koncentruje się na atrybutach, np. na włosach i ubraniu, niż na rozmiarze ciała. Percepcja własnego wyglądu zmienia się w tym wieku w krótkim czasie w związku z różnymi wydarzeniami. Dziecko, które zjadło wysokokaloryczny jedzenie, może wiązać ten fakt ze znaczną zmianą rozmiaru swojego ciała następnego dnia (León i in., 2021).

Wcześniej jednak, zanim dziecko zacznie przejawiać trwałe przekonania na temat swojego ciała, przełomowym momentem w rozwoju Ja cielesnego jest nabywanie zdolności językowych (rozumienie mowy oraz komunikowanie się), co pozwala na identyfikowanie doznań i potrzeb cielesnych, z którymi wcześniej mogło ono sobie radzić wyłącznie poprzez działania fizyczne (Lemma, 2014) lub somatyzację (McDougall, 2014). Dzięki umiejętnościom językowym możliwe staje się zdobywanie coraz bardziej dokładnej aparatury pojęciowej dotyczącej poszczególnych wrażeń cielesnych. Słowa niosą ze sobą możliwość zrozumienia bieżących zmian zachodzących w ciele, nadają im coraz bardziej złożone znaczenia, są źródłem poczucia kontroli nad nimi (Mirucka i Sakson-Obada, 2012; Mirucka, 2018). Tym samym u dziecka zaczyna kształtować się zdolność do transformacji niewerbalnych i niejasnych wrażeń somatycznych w określone wyobrażenia, słowa oraz pojęcia, które następnie mogą być komunikowane (Lecours i Bouchard, 1997) i jeszcze efektywniej regulowane w relacji przywiązaniowej.

Proces ten nie ogranicza się jedynie do opanowania zdolności językowych, ale stanowi szersze zagadnienie związane z mentalizowaniem, czyli „postrzeganiem bądź interpretowaniem zachowań [własnych i innych osób] jako czynności związanych z intencjonalnymi stanami umysłu” (Allen, Fonagy i Bateman, 2014, s. 29). Uczenie się języka i nabywanie umiejętności mentalizowania są procesami wzajemnie się wspierającymi. Jednak zdolność intencjonalnego mentalizowania (tzw. mentalizacja jawna) wykracza daleko poza użycie języka, pojawia się w rozwoju około 4.–6. roku życia i jest powolnym, seryjnym i sekwencyjnym przetwarzaniem bodźców (także doświadczeń cielesnych) oraz nadawaniem ich znaczeń. Proces ten zachodzi poprzez wyobrażeniową aktywność i w swojej istocie polega na przeobrażaniu tego, co nie ma charakteru psychicznego (np. doznań cielesnych, zachowań), w to, co taki charakter posiada (m.in. potrzeby, pragnienia, emocje, przekonania). Rozwój zdolności mentalizowania stanowi kluczowe zadanie rozwojowe, ponieważ umożliwia świadome przeżywanie, opisywanie i wyrażanie swojego życia wewnętrznego za pomocą słów. Dzięki temu dziecko zyskuje możliwość regulowania własnych stanów emocjonalnych, a tym samym budowania spójnego poczucia Ja opartego na własnych, indywidualnych i autentycznych przeżyciach (Allen i in., 2014). Ścisłe połączenie

między zdolnością do mentalizacji a Ja cielesnym, zwłaszcza świadomością (poczuciem) ciała, wyraża się między innymi tym, że interpretowanie stanów własnego umysłu opiera się na umiejętności pomieszczenia (kontenerowania), obserwacji i przekształcania doświadczeń cielesnych (pobudzenia fizjologicznego) w treści mentalne (Fonagy i in., 2004).

Podsumowując, kształtowanie się poszczególnych reprezentacji ciała stanowi fundamentalne zadanie rozwojowe jako podstawa podmiotowo przeżywanego cielesności i prawidłowo funkcjonującej osobowości. Ten wieloaspektowy proces jest ściśle uwarunkowany relacjami społecznymi, w sieci których dziecko się rozwija (por. Piran i in., 2023), a prymarnym warunkiem prawidłowego rozwoju zdolności mentalizowania stanów ciała jest m.in. bezpieczny wzorzec przywiązania (Griffes, 2010).

2. Rola opiekuna w rozwoju prawidłowego Ja cielesnego dziecka

Istnieje wiele empirycznych dowodów na negatywny wpływ zachowania rodziców na rozwój obrazu ciała u dziecka, wyrażający się m.in. w formie rodzinnej presji, by zrzucić wagę (Benninghoven i in., 2007), koncentracji rodziców na wyglądzie, porównywaniu dziecka z rówieśnikami pod względem sylwetki (Rodgers i in., 2009) i dokuczaniu dziecku z powodu jego wagi (Keery i in., 2005). Wydaje się jednak, że znaczenie relacji z opiekunem w sposobie doświadczania ciała przez dziecko daleko bardziej wykracza poza zachowania werbalnie odnoszące się do wyglądu, wagi, jedzenia itp. Podstawa psychicznych reprezentacji ciała ustanawia się w procesie tworzenia więzi z rodzicem (Schier, 2009). Wydaje się, że rozwój bezpiecznej, wysyczonej pozytywnymi emocjami relacji między dzieckiem i opiekunem ma szczególne znaczenie zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju reprezentacji świadomości (poczucia) ciała. Koncentracja na wyglądzie dziecka łączy się prawdopodobnie w takim przypadku z różnie uwarunkowanym niepowodzeniem w systemie rodzinnym w zakresie dostrzegania doznań cielesnych i ich związku z emocjami u poszczególnych osób.

W świetle teorii przywiązania Bowlby'ego (2007) więź z opiekunem staje się prekursorem późniejszych relacji społecznych i zostaje zinternalizowana

jako wewnętrzne modele operacyjne (WMO) odpowiedzialne za funkcjonowanie całego systemu przywiązania. Składają się one z: 1) modelu opiekuna (tzw. postaci przywiązania), 2) modelu samego siebie oraz 3) modelu relacji. Jeśli doświadczenia dziecka w kontakcie z rodzicem mają w przeważającej mierze bezpieczny i pozytywny charakter, wówczas dziecko ma szansę wykształcić takie WMO, które będą zawierały pozytywne obrazy postaci przywiązania, obraz samego siebie jako osoby godnej akceptacji ze strony innych oraz bezpieczny i pozytywny obraz relacji. Elementy te można odnieść również do doświadczenia własnego ciała. Model samego siebie zawiera w sobie również wyobrażenie o własnym ciele jako nieodłączny składnik Ja, a emocje doznawane w kontakcie z opiekunem, które tworzą model relacji, są związane ściśle z określonym doznaniem cielesnym (np. przyjemnością, fizycznym komfortem, uczuciem ciepła, wolnym biciem serca itd.). Opiekun aktywnie pełni kluczową, choć nie jedyną rolę w kształtowaniu się tych pierwszych trwałych WMO u dziecka, w tym reprezentacji Ja cielesnego, schematu ciała, obrazu ciała i świadomości (poczucia) ciała (Krueger, 2002; Schier, 2009).

2.1. Obraz dziecka w umyśle opiekuna

Charakter najwcześniejszych interakcji w diadzie dziecko–rodzic w znacznej mierze zależy od tego, jak opiekun widzi i przeżywa swoją córkę czy syna. O ile dziecko ma niezapisaną kartę doświadczeń z drugą osobą i wszystko, co się wydarza między nim a dorosłym jest „pierwsze”, o tyle dla opiekuna relacja z dzieckiem jest kolejną znaczącą więzią, przez co na sytuację aktualną nakładają się osobiste przeszłe doświadczenia i ukształtowane w ich kontekście WMO. W rezultacie po stronie rodzica istnieje większe intrapsychiczne „skomplikowanie”.

Obraz dziecka kształtuje się w umyśle matki już w okresie ciąży poprzez tworzenie wyobrażeń o nim, o jego wyglądzie, temperamencie czy cechach osobowości (Gracka-Tomaszewska, 2006; Stern, 1991). Adekwatne reagowanie na rzeczywiste, a nie wyobrażone potrzeby i przeżycia dziecka, w tym potrzeby fizjologiczne, zależy od możliwości opiekuna do postrzegania

niemowlęcia jako oddzielnej osoby, posiadającej własne subiektywne przeżycia. Trudności w takim widzeniu swojego dziecka przez opiekuna zostały szczegółowo opisane przez Daniela N. Sterna (1991)². W formie modeli klinicznych zaprezentował on mechanizmy tworzenia zakłóceń w powstawaniu trafnej i pozytywnej reprezentacji własnego dziecka. Przykładowo w modelu zniekształcenia akcentowana jest rozbieżność między rodzicielskim subiektywnym doświadczeniem dziecka a obiektywną, obserwowalną realnością, na przykład wówczas, kiedy opiekun nie przyjmuje do wiadomości obiektywnych trudności rozwojowych swojego dziecka. Im większa różnica między rzeczywistymi zachowaniami dziecka a ich interpretacją w umyśle rodzica, tym można spodziewać się większych nieprawidłowości w relacji między nimi (Gracka-Tomaszewska, 2006). Umysł opiekuna może być tak bardzo pochłonięty doświadczanymi trudnościami, że zostaje mu wewnątrznie niewiele miejsca i energii na rozpoznanie dziecka takim, jakie ono jest. Reprezentacja dziecka jest wówczas skupiona wokół konfliktowych treści z różnych okresów życia samego rodzica (model dominującego tematu; por. Gracka-Tomaszewska, 2006). Znaczenie treści reprezentacji psychicznej dziecka (stopnia pozytywnego myślenia o dziecku i jednocześnie adekwatności względem realnych jego cech) przekłada się na sposób sprawowanej opieki i konkretne doświadczenia emocjonalne, z których składają się WMO w umyśle dziecka (Rosenblum i in., 2006). Przykładowo, jeśli dziecko jest podobne fizycznie do rodzica w zakresie cech, których opiekun w sobie nie akceptuje, wówczas reprezentacja psychiczna ciała dziecka będzie znacząco modyfikowana o aspekty konfliktowe dla opiekuna.

Z punktu widzenia rozwoju Ja cielesnego dziecka jest istotne, aby rodzic miał świadomość swojego widzenia dziecka oraz wpływu tego obrazu na ich wzajemną relację (Slade, 2006). Podstawą wystarczająco dobrej opieki jest perspektywa opiekuna, w której widzi on swoje dziecko jako od niego odrębne, ale jednocześnie zależne zarówno pod względem fizjologicznym, jak i psychicznym (Gerhardt, 2010). Dzięki temu dostrzega wyraźnie

² Autor skupił się w opisie na postaci matki jako głównej opiekunki. W niniejszym tekście rozszerzono to zagadnienie na postać „rodzica, opiekuna” w znaczeniu osoby, niezależnie od jej płci, która zajmuje się dzieckiem.

potrzebę bycia dostępnym (fizycznie i emocjonalnie) oraz gotowym do niesienia adekwatnej pomocy. Zakłada to zgodę na „bycie używanym”, ale jednocześnie bez poczucia bycia wykorzystanym przez dziecko (Markson, 1993). Innymi słowy, rodzic użycza niemowlęciu kompetencji własnego umysłu do rozpoznawania i zaspokajania jego psychofizycznych potrzeb, dając możliwość regulowania stanów fizjologiczno-emocjonalnych dziecka. Poradzenie sobie z tym niełatwym, a ciągle obecnym w rodzicielstwie zadaniem wymaga od osoby dorosłej kompetencji radzenia sobie z własnym afektem, zwłaszcza w chwilach największego emocjonalnego pobudzenia.

2.2. Fizyczna bliskość opiekuna a świadomość ciała u dziecka

W pierwszych miesiącach życia dziecko doświadcza swojej cielesności w relacji z opiekunem poprzez psychofizyczną wymianę, począwszy od prostych doznań zmysłowych (bycie trzymanym, słyszenie głosu rodzica) po coraz bardziej zróżnicowane schematy sensomotoryczne (np. podczas karmienia, przewijania, zabawy). Początkowo komunikacja między rodzicem a niemowlęciem w większej mierze odbywa się poprzez dotyk, głos i kontakt wzrokowy. Jeszcze w okresie ciąży i przez kilka miesięcy po porodzie matka doświadcza „pierwotnego matczynego zaabsorbowania”, czyli szczególnego stanu umysłu, w którym myśli, emocje i zachowania dorosłego są intensywnie skoncentrowane na odczytaniu potrzeb niemowlęcia (Winnicott, 1960). Skupiony w ten sposób rodzic jest silnie zmotywowany do opieki nad dzieckiem i intuicyjnie dopasowuje swoje zachowanie do aktualnego stanu dziecka (Murray, 2014).

Allan Schore (2009) podkreśla biologiczną rolę dostrojenia opiekuna do niemowlęcia, tzn. dostosowania swojego zachowania do zmian pobudzenia organizmu dziecka, warunkowanych aktywnością autonomicznego układu nerwowego oraz modulowania własnej zewnętrznej stymulacji sensorycznej do rytmów aktywności niemowlęcia. Poziom wrażliwości rodzica w tym zakresie stanowi zewnętrzny organizator biobehawioralnej regulacji dziecka. Poprzez takie doświadczenie interpersonalne, komunikowane na drodze emocjonalnej, nieświadomej i niewerbalnej, w organizmie niemowlęcia wprost

dochodzi do dojrzewania układu limbicznego, który przetwarza i reguluje bodźce emocjonalno-społeczne, oraz autonomicznego układu nerwowego, odpowiadającego za doświadczanie emocji w aspekcie somatycznym. Zdolność dostrojenia rodzica do aktualnego stanu psychofizycznego dziecka w pierwszych latach jego życia wspiera rozwój najwyższego piętra układu limbicznego, nazywanego „myślącą częścią mózgu emocjonalnego” i składającego się m.in. z przedniej kory zakrętu obręczy, ciała migdałowatego oraz kory oczodołowo-czołowej (Schore, 2009). Są to struktury, które pozwalają na przestrzeni całego życia m.in. emocjonalnie regulować znaczenie bodźców sensorycznych, interpretować zachowania w aspekcie emocjonalnym czy też kontrolować własną uwagę i afekt. Co więcej, wymienione rejony centralnego układu nerwowego odpowiadają również za jakość procesu mentalizowania (por. Allen i in., 2014).

Reprezentacja schematu ciała, która wydaje się ze swej natury oparta na automatyzmach, rozwija się również w kontakcie i poprzez interakcję z opiekunem (por. Lemma, 2014). Początkowo niemowlę w większym stopniu jest poruszane przez drugą osobę, niż samo potrafi się poruszać. Zwłaszcza w pierwszych miesiącach życia dziecko, będąc fizycznie zależne, przeżywa przecież swoją aktywność motoryczną jako nierozzerwalnie połączoną z osobą znaczącą (Lemma, 2014). W okresie niemowlęcym zaspokojenie potrzeby i związana z tym przyjemność tworzą szczególny rodzaj doznania bezgraniczności w doświadczaniu ciała własnego i ciała matki. Intensywnie pojawia się ono w trakcie karmienia: dziecko doświadcza rozluźnienia mięśni ciała i jednocześnie uczucia nasycenia się oraz senności, które stają się źródłem specyficznego wrażenia rozpływania się w ciele matki. Takie kojące przeżycia stanowią dla dziecka źródło zaufania, że jego potrzeby zostają zrealizowane, co daje poczucie siły i wiarę w zaspokajający obiekt (realną osobę i jej obraz wewnętrzny; Mahler i in., 1975). Noworodek potrzebuje odtwarzać iluzję bycia jednością z matką poprzez kontakt wzrokowy oraz dotyk skóra-do-skóry (Lemma, 2014). Wszelkie naruszenia dziecięcego wyobrażenia o jedności z matką wywołują w nim negatywne reakcje, najczęściej wyrażające się płaczem, skłaniającym opiekuna do podejmowania prób odbudowania tego idealnego stanu dla dziecka, na przykład poprzez rytmiczne kołysanie, bliskość i ciepło ciała (McDougall, 2014).

Zdolność osoby dorosłej do odpowiedzi w takich trudniejszych dla dziecka momentach jest warunkiem stworzenia przez nie wewnętrznego obrazu figury przywiązaniowej przynoszącej ukojenie. Tworzy się w jego umyśle rdzenne wyobrażenie poczucia bezpieczeństwa, które jest stanem pozbawionym lęku i niepewności, równocześnie będąc źródłem intensywnej przyjemności, wyrażającej się poczuciem, że „wszystko jest dobrze” i „wszystko będzie dobrze”, komfortem i pozytywnym nastawieniem afektywnym do aktualnej sytuacji i wobec przyszłości. W okresie niemowlęcym tego rodzaju uczucie powstaje w wyniku sytuacji zaspokajania potrzeb dziecka, szczególnie poprzez kontakt fizyczny, który przez opiekuna jest także przeżywany jako komfortowy (Ainsworth i in., 1978). Sposób doświadczania siebie w bliskim kontakcie z opiekunem stanowi fizyczny prototyp zależności psychicznej (Lemma, 2014). Szczegółowo kwestię zależności opisywał Winnicott (1960), różnicując jej zakres chronologicznie – od absolutnej zależności poprzez relatywną zależność w kierunku niezależności. Jej podstawę widział w *holdingu*, dającym poczucie fizyczno-psychicznego zaopiekowania przez wystarczająco dobrą matkę. Tak stworzona „bezpieczna baza” staje się narzędziem regulacji nieprzyjemnych emocji. Tworzy również podstawę do swobodnej i ufniej eksploracji zarówno otoczenia zewnętrznego, jak i wewnętrznego – własnego umysłu (por. Allen i in., 2014), ale również własnych doznań cielesnych. Pozwala swobodnie przyglądać się reakcjom własnego ciała i jego potrzebom, co sprzyja budowaniu pozytywnych reprezentacji ciała.

Rodzic poprzez odpowiednią i spokojną stymulację ruchową, m.in. poprzez łagodne podnoszenie czy pewne trzymanie niemowlęcia, uczy je, jak fizycznie „smakuje” poczucie bezpieczeństwa. Opiekun może również uczyć tolerancji silnych przeżyć bez doświadczania stresu poprzez angażowanie dziecka w dynamiczne zabawy ruchowe. Szczególne znaczenie mają tzw. siłowniki (od około 18. miesiąca życia dziecka), polegające na walce na niby, udawanym straszaniu, gonieniu się, mocowaniu, przewracaniu itp. Dziecko uczy się wtedy w bezpiecznych warunkach radzenia sobie z emocjami o wysokim stopniu pobudzenia oraz poznaje możliwość kontrolowania własnych agresywnych impulsów (Murray, 2014). W ciągu kolejnych miesięcy i lat schemat ciała jest wspierany emocjonalnym stosunkiem

opiekuna do sprawczości dziecka, np. pewnością rodzica, że dziecko poradzi sobie w wymagającym zadaniu ruchowym. Rodzic jest wówczas lustrem, w którym dziecko poszukuje emocjonalnych wskazówek wyznaczających kierunek jego postępowania. Niewerbalne i werbalne okazywanie przez opiekuna zachęty wobec sytuacji eksplorowanych przez dziecko wzmocni je w tym zachowaniu, dając poczucie bezpieczeństwa. Negatywne emocje rodzica oraz jego własna niepewność będą sygnałem ostrzegawczym i dziecko może się wycofać z eksploracji. W ten sposób jest w stanie wartościować nie tylko otoczenie, ale również siebie i swoje cielesne kompetencje.

Rozwój Ja cielesnego i rolę opiekuna w tym procesie można również ująć w świetle koncepcji procesu separacji-indywiduacji Margaret Mahler (1975). Autorka opisuje okres między 4.–5. a 36. miesiącem życia dziecka. Początkowo jego zadaniem rozwojowym jest stworzenie wyobrażenia własnego ciała, co pozwala na odróżnienie się od matki i wyjście z fazy symbiozy z nią oraz z jej ciałem. Ze strony opiekunów istotne jest umiejętne reagowanie na poszczególne fazy tego procesu (fazy różnicowania, ćwiczenia, ponownego przybliżania się), które polega na wycofywaniu się, kiedy dziecko nie potrzebuje pomocy, i byciu dostępnym, kiedy dąży ono do kontaktu. Ważnym aspektem tzw. macierzyńskiej wrażliwości jest pozwalanie dziecku na własną aktywność bez ingerowania z zewnątrz (Ainsworth i in., 1978). Wspieranie dziecka w dążeniu do odrębności cielesnej zachodzi poprzez respektowanie granic jego intymności, akceptację odmienności jego przeżyć, także cielesnych, oraz szacunek dla jego seksualności (Mirucka i Sakson-Obada, 2012; Schier, 2009). Katarzyna Schier (2009) zwraca uwagę właśnie na aspekt psychoseksualny w rozwoju Ja cielesnego, nazywając go Ja płciowym i definiując jako tożsamość seksualną kształtującą się w kontakcie dziecka z obojgiem rodziców. Już od okresu niemowlęcego dziecko, chociaż nie ma jeszcze świadomości swojej płciowości, odbiera szereg komunikatów od najbliższych opiekunów na temat swojej seksualności w znacznej mierze na drodze niewerbalnej (np. dotyk, spojrzenie).

W okresie niemowlęcym świat społeczny ograniczony jest głównie do najbliższych. Jeszcze w wieku przedszkolnym dzieci często spostrzegają swoje ciało poprzez identyfikację z ważnymi osobami, lubianymi bohaterami (np. z bajek), angażując się w odgrywanie ról, nie mając dobrze rozwiniętej

zdolności porównywania się z innymi (Hayes i Tantleff-Dunn, 2010). Stopniowo doświadczanie cielesności coraz bardziej rozwija się w kontekście szerszych społecznych oczekiwań, m.in. ze strony rówieśników czy środków masowego przekazu (Piran i in., 2023). Najczęściej okres adolescencji ujmuje się jako szczególnie wrażliwy na wpływ dyskursu kulturowego na sposób przeżywania własnego ciała. Internalizacja ideału szczupłości i fizycznej nieskazitelności jako warunku przesądzającego o wartości osoby prowadzić może do samouprzedmiotowania, skutkującego nieustanną koniecznością monitorowania swojego wyglądu zewnętrznego z pozycji zewnętrznego obserwatora (Fredrickson i Roberts, 1997) kosztem świadomości (poczucia) ciała i pozytywnego obrazu ciała (por. Tylka i Wood-Barcalow, 2015).

3. Opiekun w funkcji wspierającego lustra

W procesie tworzenia się bezpiecznego stylu przywiązania ważną rolę odgrywa rodzicielskie mentalizowanie (Fonagy i in., 2004; Allen i in., 2014; Luyten i Fonagy, 2016), a szczególnie postawa opiekuna do opracowywania doznań somatycznych dziecka, wyrażających się w jego zachowaniu. Adekwatnie rozpoznane i nazwane przez dorosłego pobudzenie cielesne przestaje być dla dziecka dezorientujące i przytłaczające oraz uzyskuje stopniowo psychiczne znaczenie, które może być w dalszym rozwoju samodzielnie przez nie pomyślane, komunikowane i regulowane (Fonagy i in., 2004).

Dziecko o bezpiecznym stylu przywiązania w sytuacji stresu, trudności lub zagrożenia aktywizuje swoje WMO, co przejawia się w zastosowaniu tzw. pierwotnych strategii przywiązaniowych, dzięki którym aktywnie szuka ono poczucia bezpieczeństwa i otrzymuje je od postaci (figury) przywiązania – realnej lub uwewnętrznionej (Bowlby, 2007). Dzięki temu na poziomie biologicznym zostaje przywrócony stan homeostazy organizmu i – co więcej – dziecko ma zapewnioną pomoc w efektywnej regulacji emocjonalnej. W rezultacie staje się ono zdolne do tzw. cielesnego mentalizowania (*embodied mentalizing*; Luyten i in., 2012), czyli postrzegania (doświadczania) swojego ciała jako siedliska emocji, pragnień i uczuć oraz umiejętności refleksowania

cielesnych doznań i ich relacji z intencjonalnymi stanami umysłu własnego i innych osób (Luyten i in., 2012).

Warunkiem powodzenia tej nauki jest dostrzeganie umysłowości dziecka przez rodzica (*mind-mindedness*; Meins, 1997), czyli stała skłonność opiekuna do traktowania swojego niemowlęcia jako osoby posiadającej swój własny świat przeżyć, a nie jako kogoś, kto ma jedynie niezaspokojone potrzeby (np. głodu, snu). Dostrzeganie umysłu dziecka jest pojęciem dwuwymiarowym. Pierwszy wymiar obejmuje tradycyjne pojęcia zaangażowania, responsywności i wrażliwości opiekuna, które zostają przekazane dziecku poprzez odpowiednie komentarze dotyczące jego umysłu. Są one trafne wówczas, gdy opisują stany wewnętrzne (fizjologiczne i emocjonalne) dziecka, rzeczywiście w nim obecne. Przykładowo: 1) rodzic stwierdza, że dziecko chce dostać określoną zabawkę w sytuacji, kiedy rzeczywiście próbuje ono po nią sięgnąć; 2) rodzic komentuje podekscytowanie dziecka, kiedy ono radośnie gaworzy. Drugi wymiar stanowi przeciwieństwo pierwszego i odnosi się do braku umiejętności przyjmowania punktu widzenia niemowlęcia i skłonności do narzucania własnej perspektywy, co wiąże się z dawaniem dziecku komunikatów niedostrojonych do jego stanów wewnętrznych. Wypowiedź niedopasowana zawiera błędną interpretację przeżyć, np. matka komentuje znużenie dziecka zabawką, podczas gdy ono nadal aktywnie się nią bawi. Wyniki badań dowodzą, że obecność trafnych i brak niedostrojonych komentarzy matek wobec ośmiomiesięcznych niemowląt są silnym prognostykiem ufnego przywiązania, ocenianego w chwili ukończenia przez dziecko 15. miesiąca życia (Meins i in., 2012). Co więcej, stosunek komentarzy właściwych do niedopasowanych bardziej zależy od własnych zasobów psychicznych matki niż od właściwości samego niemowlęcia, tzn. cech jego temperamentu (Meins i in., 2012).

Rdzeń rodzicielskiego mentalizowania stanowi aktywność osoby dorosłej, polegająca na odzwierciedlaniu bieżących stanów umysłu dziecka. Już od 2. miesiąca życia dziecko jest coraz żywiej zainteresowane opiekunem, a intuicyjne reakcje rodziców mają charakter przerysowany, co wspiera rozwój niemowlęcia na wielu płaszczyznach, m.in. poczucia łączności oraz powiązania własnych doświadczeń z doświadczeniem innej osoby, co z kolei sprzyja budowaniu bliskiej wzajemnej relacji (Murray, 2014). W optymalnej

formie odzwierciedlenie jest zrównoważone (*contingent*) oraz uwypuklone (*marked*). Odzwierciedlenie zrównoważone polega na możliwie adekwatnym rozpoznaniu stanów umysłowych dziecka, natomiast uwypuklone nieco je przerysowuje, tworząc wyraźną i zaangażowaną ekspresję. Opiekun wyraża tym samym swoje zainteresowanie i uznając wagę przeżyć dziecka, pomaga mu zintegrować, świadomie zauważać i coraz lepiej rozumieć początkowo niejasne stany wewnętrzne (Choi-Kain i Gunderson, 2008).

W refleksji nad rolą opiekuna w nauce mentalizacji wyodrębniono jako osobne pojęcie tzw. rodzicielskie cielesne mentalizowanie (*parental embodied mentalizing*), czyli zdolność rodzica do adekwatnego spostrzegania i rozumienia stanów wewnętrznych (mentalnych) dziecka na podstawie ruchów jego ciała oraz do dostosowania do nich własnych wzorców kinestetycznych (Shai i Belsky, 2011). Wyróżnienie tego aspektu podkreśla fizjologiczny kontekst rozwoju mentalizacji. W kontakcie z bliską osobą dorosłą poprzez fizyczne dostrojenie ruchu, głosu, gestów czy ekspresji mimicznej opiekuna do bieżącej potrzeby dziecka w organizmie niemowlęcia ustala się tzw. punkt nastawczy. Stanowi on fizjologiczne (doznaniowe) źródło informacji o zbyt niskim lub zbyt wysokim poziomie pobudzenia, odpowiadającym za homeostazę organizmu (Gerhardt, 2010). Doznania cielesne w relacji z dorosłym są rejestrowane przez niemowlę w sposób niewerbalny na poziomie czysto fizjologicznym. Okres ten został zdefiniowany z jednej strony jako niemożliwy do zapamiętania, ale z drugiej – niezapomniany (Watt, 2001, za: Gerhardt, 2010), ponieważ jest wprost ustrukturyzowany w ciele („wbudowany w ciało”).

Jak wykazano powyżej, rozwój reprezentacji ciała i stopnia integracji między nimi u małego dziecka jest w wysokim stopniu zależny od jakości pierwszych więzi. Wśród innych czynników istotnych w rozwoju Ja cielesnego warto zaznaczyć wyposażenie biologiczne dziecka (począwszy od jego płci, budowy ciała, istnienia choroby czy trwałej niepełnosprawności, ale także indywidualnych cech wyglądu), które może modyfikować sposób, w jaki opiekun będzie nawiązywał z nim relację. Szczególnie ważną rolę w regulowaniu relacji dziecka ze środowiskiem w codziennych interakcjach, a zwłaszcza w sytuacjach trudnych czy ekstremalnych, pełnią jego genetycznie uwarunkowane cechy temperamentalne (Strelau, 2006). Jednym

z możliwych czynników ryzyka nieprawidłowego rozwoju psychicznego dziecka jest przede wszystkim zbyt duża rozbieżność między temperamentem jego samego i opiekuna (Gabbard, 2009). Odnosząc to zagadnienie do cielesności, można przypuszczać, że zbyt duże niedopasowanie temperamentalne jest w stanie zakłócać rodzicielską zdolność adekwatnego interpretowania zachowań dziecka i negatywnie wpływać na rozwój jego funkcji Ja cielesnego oraz struktury psychicznych reprezentacji ciała. Istnieje wówczas ryzyko, że uwarunkowana biologicznie cecha dziecka, odnosząca się do sposobu przeżywania własnej cielesności (schematu ciała czy też świadomość ciała), będzie rozwijała się z istotnym udziałem negatywnego czynnika środowiskowego.

4. Podsumowanie

W literaturze przedmiotu na temat czynników kształtujących Ja cielesne i jego reprezentacje obecny jest dyskurs o negatywnym wpływie opiekunów (od niepowodzeń w relacji po traumę przywiązaniową) w zakłóceniach rozwoju Ja cielesnego i obrazu ciała (np. Krueger, 2002). Mniej liczne są opracowania na temat rodzicielskich oddziaływań, które wspierają pozytywne doświadczanie własnego ciała w okresie dzieciństwa. U dzieci w wieku przedszkolnym i starszym polegają one głównie na wspieraniu samooceny, ale również wzmacnianiu zdrowego sposobu doświadczania własnego ciała przez rodzica promującego akceptowanie różnych typów ciała, zachęcanie do krytycznego myślenia o mediach społecznościowych i edukowanie w zakresie zrównoważonego podejścia do zdrowia fizycznego i dobrego samopoczucia (Tort-Nasarre i in., 2023). W ostatnich latach pojawiają się również propozycje tzw. rodzicielstwa neutralnego wobec ciała (*body neutral parenting*), w którym temat wyglądu zewnętrznego, wagi ciała i jedzenia nie jest podejmowany, a rodzina wspiera dziecko w koncentrowaniu się na własnych doznaniach somatycznych oraz na docenieniu tego, co jego ciało potrafi (Horton, 2024).

Celem tego tekstu było pokazanie elementów, które składają się na wystarczająco dobrą opiekę, będącą podstawą rozwoju prawidłowego Ja cielesnego

dziecka. Podsumowując, wyraża się ona w następującej postawie rodziców: 1) w przyjęciu fizjologicznej i psychicznej zależności dziecka, 2) w wyznaczaniu odpowiedniego poziomu pobudzenia fizjologicznego organizmu dziecka poprzez psychofizyczne dostrojenie się do niego, 3) w organizowaniu doznań zmysłowych dziecka poprzez odczytywanie jego stanów wewnętrznych i odpowiednie reagowanie na nie, 4) we wspieraniu rozwoju regulacji emocjonalnej u dziecka poprzez odpowiednie odzwierciedlenie jego przeżyć, 5) w pomocy w wyodrębnianiu się autentycznego Ja cielesnego i Ja psychicznego dziecka. Rodzic wspiera w ten sposób swoje dziecko w pozytywnym doświadczaniu swojego ciała w dwóch wymiarach czasowych. Po pierwsze, w wymiarze teraźniejszym, kiedy pomaga dziecku w opracowaniu bieżących stanów somatosensorycznych dokładnie w chwili ich pojawienia się. Pomoc rodzica poprzez cielesne i psychiczne mentalizowanie jest efektywna, o ile następuje w momencie doznawania przez dziecko pobudzenia (Allen i in., 2014), co wymaga od opiekuna dostępności zarówno fizycznej, jak i psychicznej. Po drugie, rodzic współtworzy z dzieckiem jego bardziej trwałe reprezentacje ciała: schemat ciała, obraz ciała i świadomość (poczucie) ciała, a na poziomie najwyższym – tożsamość cielesną (Mirucka, 2018). Warunkiem do pełnienia takiego rodzaju uważnej opieki nad małym dzieckiem jest wyregulowany emocjonalnie stan umysłu osoby dorosłej. Szczególnie wspierające w tym zakresie jest pozostawanie w takich relacjach (m.in. partnerskich, przyjacielskich), w których rodzic może doświadczać mentalizowania (kontenerowania i odzwierciedlenia) własnych przeżyć.

Opisane powyżej rodzicielskie działania wzmacniające Ja cielesne dziecka wyposażają w istotny osobisty zasób na całe życie. Osoba świadoma własnego ciała potrafi rozpoznawać swoje doznania, potrzeby i emocje, przez co może sprawnie mentalizować przeżycia własne i innych ludzi, a zwłaszcza kształtować własną tożsamość na autentycznej podstawie. Stabilne poczucie tego, kim się jest naprawdę, w połączeniu z pozytywnym nastawieniem do siebie, w tym do własnego ciała, stanowi stabilne wewnętrzne oparcie w obliczu kryzysów oraz dynamicznych zmian, jakie niesie ze sobą współczesny świat.

Bibliografia

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Erlbaum.
- Allen, J.G., Fonagy, P., Bateman, A.W. (2008/2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Avalos, L.C., Tylka, T.L., Wood-Barcalow, N. (2005). The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*, 2, 285–297. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.06.002>.
- Badoud, D., Tsakiris, M. (2017). From the body's viscera to the body's image: Is there a link between interoception and body image concerns? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 77, 237–246. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.03.017>.
- Benninghoven, D., Tetsch, N., Kunzendorf, S., Jantschek, G. (2007). Body image in patients with eating disorders and their mothers, and the role of family functioning. *Comprehensive Psychiatry*, 48, 118–123. <https://doi.org/10.1016/j.comp-psych.2006.08.003>.
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brytek-Matera, A. (2008). *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Wydawnictwo Difin.
- Cameron, O. (2001). Interoception: The inside story – a model of psychosomatic processes. *Psychosomatic Medicine*, 63(5), 697–710. <https://doi.org/10.1097/00006842-200109000-00001>.
- Choi-Kain, L.W., Gunderson, J.G. (2008). Mentalization: ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 165, 1127–1135. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07081360>.
- Damasio, A.R. (2011). *Jak umysł zyskał jaźń. Konstruowanie świadomego umysłu*. Dom Wydawniczy REBIS.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., Target, M. (2004). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Other Press. <https://doi.org/10.4324/9780429471643>.
- Fredrickson, B.L., Roberts, T.A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173–206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>.
- Freud, S. (1961). *The Ego and the Id*. W: J. Strachey (red.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (s. 1–59), t. 19. Hogarth Press.

- Gabbard, G.O. (2009). *Psychiatria psychodynamiczna w praktyce klinicznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199271941.001.0001>.
- Geerardyn, F., Walleghem, P. (2005). Françoise Dolto's clinical conception of the unconscious body image and the body schema. W: H. De Preester, V. Knockaert (red.), *Body Image and Body Schema: Interdisciplinary Perspectives on the Body* (s. 299–310). John Benjamins Publishing Company.
- Gerhardt, S. (2010). *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gracka-Tomaszewska, M. (2006). Matczyna reprezentacja dziecka – modele teoretyczne i ich znaczenie dla praktyki klinicznej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 6(4), 193–198.
- Griffies, W.S. (2010). Believing in the patient's capacity to know his mind: A psychoanalytic case study of fibromyalgia. *Psychoanalytic Inquiry*, 30(5), 390–404. <https://doi.org/10.1080/07351690.2010.482389>.
- Hayes, S., Tantleff-Dunn, S. (2010). Am I too fat to be a princess? Examining the effects of popular children's media on young girls' body image. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 413–426. <https://doi.org/10.1348/026151009X424240>.
- Horton, E. (2024). Body neutral parenting: A grounded theory of how to help cultivate healthy body image in children and adolescents. *The Professional Counselor*, 14(1), 30–47. <https://doi.org/10.15241/eh.14.1.30>.
- James, W. (2002). *Psychologia. Kurs skrócony*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krueger, D.W. (2002). *Integrating Body Self and Psychological Self*. Brunner-Routledge.
- Lecours, S., Bouchard, M.A. (1997). Dimensions of mentalisation: Outlining levels of psychic transformation. *International Journal of Psychoanalysis*, 78(5), 855–875.
- Lemma, A. (2014). *Pod skórą. Psychoanalityczne studium modyfikacji ciała*. Wydawnictwo Imago.
- León, M.P., González-Martí, I., Contreras-Jordán, O.R. (2021). What do children think of their perceived and ideal bodies? Understandings of body image at early ages: A mixed study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4871. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094871>.
- Luyten, P., Fonagy, P. (2016). An integrative, attachment-based approach to the management and treatment of patients with persistent somatic complaints. W: J. Hunter, R. Maunder (red.), *Improving Patient Treatment with Attachment Theory: A Guide for Primary Care Practitioners and Specialists* (s. 127–144). Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23300-0_9.

- Luyten, P., van Houdenhove, B., Lemma, A., Target, M., Fonagy, P. (2012). A mentalization-based approach to the understanding and treatment of functional somatic disorders. *Psychoanalytic Psychotherapy*, 26(2), 121–140. <https://doi.org/10.1080/02668734.2012.678061>.
- Mahler, M.S., Pine, F.I., Bergman, A. (1975). *Psychobiological Birth of the Infant*. Basic Books.
- McDougall, J. (2014). *Teatry ciała. Psychoanalityczne podejście do chorób psychosomatycznych*. Oficyna Ingenium.
- Mehling, W.E., Gopisetty, V., Daubenmier, J., Price, C.J., Hecht, F.M., Stewart, A. (2009). Body awareness: Construct and self-report measures. *PLoS ONE*, 4(5), e5614. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208034>.
- Meins, E. (1997). *Security of Attachment and the Social Development of Cognition*. Psychology Press.
- Meins, E., Fernyhough, C., de Rosnay, M., Arnott, B., Leekam, S.R., Turner, M. (2012). Mind-mindedness as a multidimensional construct: Appropriate and nonattuned mind-related comments independently predict infant – other attachment in a socially diverse sample. *Infancy*, 17(4), 393–415. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2011.00087.x>.
- Mirucka, B. (2018). *Podmiot ucieleśniony. Psychologiczna analiza reprezentacji ciała i tożsamości cielesnej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Mirucka, B., Sakson-Obada, O. (2012). *Ja cielesne – od normy do zaburzeń*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moore, C., Mealiea, J., Garon, N., Povinelli, D.J. (2007). The development of body self-awareness. *Infancy*, 11(2), 157–174. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00220.x>.
- Murray, L. (2014). *Psychologia małego dziecka. Jak relacje społeczne wspierają rozwój dziecka w pierwszych dwóch latach życia*. Wydawnictwo Paradygmat.
- Piran, N., Counsell, A., Teall, T.L., Komes, J., Evans, E.H. (2023). The developmental theory of embodiment: Quantitative measurement of facilitative and adverse experiences in the social environment. *Body Image*, 44, 227–245. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.12.005>.
- Rodgers, R.F., Paxton, S.J., Chabrol, H. (2009). Effects of parental comments on body dissatisfaction and eating disturbance in young adults: A sociocultural model. *Body Image*, 6, 171–177. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2009.04.004>.
- Rosenblum, K.L., Dayton, C., McDonough, S. (2006). Communicating feelings: Links between mothers' representations of their infants, parenting, and infant

- emotional development. W: O. Mayseless (red.), *Parenting representations: Theory, Research, and Clinical Implications* (s. 109–148). Cambridge University Press.
- Schier, K. (2009). *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schore, A.N. (2009). Zaburzenia regulacji prawej półkuli mózgowej: podstawowy mechanizm traumatycznego przywiązania i psychopatogenezy stresowego zaburzenia pourazowego. W: S. Murawiec i C. Żechowski (red). *Od neurobiologii do psychoterapii* (s. 71–121). Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.
- Shai, D., Belsky, J. (2011). When words just won't do: Introducing parental embodied mentalizing. *Child Developmental Perspectives*, 5(3), 173–180. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00181.x>.
- Stern, D. (1991). Maternal representations: A clinical and subjective phenomenological view. *Infant Mental Health Journal*, 12(3), 174–185. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199123\)12:3<174::AID-IMHJ2280120305>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199123)12:3<174::AID-IMHJ2280120305>3.0.CO;2-0).
- Strelau, J. (2006). *Temperament jako regulator zachowania. Z perspektywy półwiecza badań*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tort-Nasarre, G., Pollina-Pocallet, M., Ferrer Suquet, Y., Ortega Bravo, M., Vilafranca Cartagena, M., & Artigues-Barberà, E. (2023). Positive body image: a qualitative study on the successful experiences of adolescents, teachers and parents. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 18(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2023.2170007>.
- Tylka, T.L., Wood-Barcalow, N.L. (2015). What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 14, 118–129. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.04.001>.
- Walker, A. (2009). The role of body image in pediatric illness: therapeutic challenges and opportunities. *American Journal of Psychotherapy*, 63(4), 363–376.
- Webb, J.B., Wood-Barcalow, N.L., Tylka, T.L. (2015). Assessing positive body image: Contemporary approaches and future directions. *Body Image*, 14, 130–145. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2015.03.010>.
- Winnicott, D.W. (1960). The theory of the parent-infant relationship. *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585–595.
- Winnicott, D.W. (2011). *Zabawa a rzeczywistość*. Wydawnictwo Imago.

Adaptacyjne funkcjonowanie w obliczu trudności. Teoretyczno-empiryczna i aplikacyjna wartość *resilience* w edukacji

Koncepcja *resilience* już od kilku dziesięcioleci odpowiada na pytania dotyczące długoterminowego i adaptacyjnego funkcjonowania ludzi pomimo szeroko rozumianych przeciwności i trudności. Trudno przecenić jej znaczenie aplikacyjne w kontekście zagrożeń, traumy, stresu, deficytów i ryzyka (Luthar, 2015; Masten, 2014; Wagnild, 2014). Koncepcja ta koncentruje się na fundamentalnej zmienności, potencjale zakresu rozwojowego i w pewnym sensie na zasadzie nadziei i wzrostu (McDonald i Stephenson, 2010). Jest to koncepcja, w której uwypukla się pozytywny wizerunek człowieka oraz podkreśla się znaczenie warunków społecznych, struktur umysłowo-poznawczych i zdolności do działania. Celem rozdziału jest podkreślenie wagi *resilience*, wskazanie odniesień do określonych koncepcji teoretycznych oraz omówienie jej walorów aplikacyjnych w kontekście edukacyjnym.

1. Podatność, ryzyko i zasoby: interakcja paradoksalna?

Kryzysowe doświadczenia, trudne wydarzenia życiowe, ryzyko i nieprzychylny warunki są uważane za prawie niemożliwe do uniknięcia – stanowią one nieodłączną część życia. Wydarzenia takie mogą być uważane

za fatalistycznie lub też są taktowane jako wyzwania, z którymi trzeba sobie radzić. Niektórzy ludzie radzą sobie ze szkodliwymi warunkami życia, nawet zagrożeniami egzystencjalnymi, w taki sposób, że w ich obliczu mogą ewoluować, a nawet psychicznie „wzrastać” (Fooken, 2007; 2009; 2013). Bryan Caplan i Viktor Frankl zwrócili uwagę, że doświadczając silnie traumatycznych, stresujących wydarzeń, możemy spodziewać się wystąpienia nie tylko negatywnych konsekwencji, ale także pozytywnych zmian psychologicznych (Ogińska-Bulik, 2010; Ogińska-Bulik i Juczyński, 2010). Można wtedy mówić o potraumatycznym wzroście. Potraumatyczny rozwój to wszelkie pozytywne zmiany, jakie dokonują się w człowieku, który podejmuje próby poradzenia sobie z następstwami skrajnie traumatycznych wydarzeń życiowych (Calhoun i Tedeschi, 2014). Jeśli zatem spojrzeć na wzajemnie zależną dynamikę czynników ryzyka i ochrony wpływających na rozwój w ciągu całego życia, należy przede wszystkim zapytać o to, czy taka interakcja w ogóle może zaistnieć. Innymi słowy należy rozważyć z jednej strony koncentrację na ryzyku, a z drugiej – akcentowanie wzrostu i ochrony. Czynniki ryzyka związane z podatnością na zagrożenia i czynniki ochrony związane z odpornością to dwa niezależne wymiary, które mogą być wzajemnie skorelowane. Może to oznaczać, że wyeliminowanie lub zminimalizowanie wpływu czynników ryzykownych nie prowadzi jednoznacznie do wzrostu dobrostanu jednostki, podobnie jak pojawienie się odporności nie musi oznaczać mniej lub bardziej wyraźnego wzrostu subiektywnego samopoczucia (Luthar i Zelazo, 2003; Luthar i Zigler, 1991). W przypadku poważnych urazów i obciążeń mogą wystąpić pozornie paradoksalne związki czynników zagrażających i subiektywnie odczuwanej ulgi. Maercker i Zoellner (2004; 2006) proponują szersze spojrzenie na potraumatyczny wzrost, uwzględniając także niekorzystne i/lub iluzoryczne efekty wzrostu (Calhoun i Tedeschi, 2014). Analogicznie do rzymskiego boga Panteonu z dwiema twarzami patrzącymi w przeciwne strony, Janusa, Maercker i Zoellner proponują model janusowego oblicza. Badacze sądzą, że wzrost potraumatyczny może być dla jednostki zarówno korzystny i funkcjonalny, jak i iluzoryczny lub/i dysfunkcjonalny. Jako przykład dysfunkcjonalności przytaczają często spotykane w gabinetach terapeutycznych przypadki osób, które doświadczyły traumatycznych

przeżyć i z wyraźnym bólem na twarzy prezentują siebie jako osoby bardziej dojrzałe i wzbogacone dzięki temu doświadczeniu. Jednocześnie osoby te zaprzeczają, że przeżywają silny dystres i cierpienie (Bokszczanin, 2015).

Cechy pozytywnego rozwoju, które można uznać za wyraz *resilience*, różnią się zatem zarówno u poszczególnych osób (indywidualnie), jak i w trakcie całego życia (wewnątrzindywidualnie). Ponadto można założyć, że w pewnych społecznych lub kulturowych ramach odniesienia, zwłaszcza podczas pracy z grupami marginalizowanymi społecznie, istnieją formy osób pozornie nieprzystosowanych.

2. Psychopatologia dzieci a *resilience*

Jedną z podstawowych zasad psychopatologii rozwojowej jest to, że rozwój atypowy¹ i normatywny najlepiej badać wspólnie. Jednocześnie twierdzi się, że badania nad jednostkami, które pokonują ryzyko i przeciwności, zwiększają rozumienie zarówno prawidłowego rozwoju, jak i niedostosowania (Masten i in., 1990). Mimo iż koncepcja *resilience* zwraca uwagę na pozytywne rezultaty rozwoju, nie zawsze jest to normalnie oczekiwany efekt, a wręcz przeciwnie – bardziej prawdopodobny jest rozwój długoterminowej „podatności na zagrożenia”, czyli pogorszenia dobrostanu i szans życiowych, zwłaszcza jeśli dana jednostka nie dysponuje czynnikami ochronnymi. Z badań empirycznych i praktyki klinicznej wynika, że wiele osób nie jest w stanie uciekać przed patogennym efektem takich czynników lub robi to niewystarczająco skutecznie. Na przykład Cicchetti (2013) wskazuje, że tylko około 10–25% przypadków dzieci narażonych na przemoc odzyskuje coś, co można porównać do normalnego funkcjonowania psychofizycznego. W konsekwencji zjawisko to można nazwać właśnie *resilience*. Biorąc pod uwagę długoterminowy wpływ doświadczenia związanego z wczesnym ryzykiem i obciążeniem, jest znacznie bardziej

¹ Rozwój atypowy – oznaczenie rozwoju innego niż przeciętny, zachodzącego według innych, nieznanych nam praw czy reguł.

prawdopodobne, że ludzie trwale rozwiną lub utrzymają nabyte zaburzenia (Cicchetti, 2010; Cicchetti i Cohen, 1995).

Spośród wielu czynników, które wpływają na trajektorie życiowe osób z grupy ryzyka, jednym z najsilniejszych jest maltretowanie przez osoby sprawujące podstawową opiekę. Maltretowane dzieci wykazują deficyty obejmujące wiele obszarów. Jak zauważył Cicchetti (2002), wywiera ono szkodliwy wpływ na rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny i językowy, a także zakłóca kształtowanie się regulacji emocji, bezpiecznych więzi i przywiązania, autonomicznego i zintegrowanego Ja, efektywnych relacji rówieśniczych i udanej adaptacji szkolnej. W podłużnym badaniu Farber i Egeland (1987), sprawdzając czynniki dotyczące cech rodzicielskich, temperamentu niemowlęcia, interakcji rodzic–dziecko, stresu życiowego oraz wsparcia i okoliczności życiowych, stwierdzili, że spośród 44 dzieci zidentyfikowanych jako maltretowane, żadne nie funkcjonowało właściwie w okresie od niemowlęctwa do przedszkola (Farber i Egeland, 1987). Badania nad maltretowanymi dziećmi podjęli również Bolger i Patterson (2003). Grupę badaną tworzyły dzieci, które były pozytywnie dostosowane w co najmniej jednej z czterech dziedzin: akceptacja przez rówieśników, internalizacja, eksternalizacja i osiągnięcia akademickie. Badania wykazały, że tylko 1 ze 107 badanych dzieci miało prawidłowe dostosowanie we wszystkich wymienionych dziedzinach (Bolger i Patterson, 2003). W kolejnych badaniach, przeprowadzonych przez Cicchetti i Rogoscha (1997), uczestniczyło 213 maltretowanych i niemaltretowanych dzieci pochodzących z rodzin o niskich dochodach. Na podstawie pomiaru funkcjonowania adaptacyjnego tylko 9,8% maltretowanych dzieci zostało zaklasyfikowanych jako dobrze funkcjonujące podczas każdej z trzech rocznych ocen. Mniej niż 2% zostało sklasyfikowanych jako dobrze funkcjonujące w badanym czasie (Cicchetti i Rogosch, 1997).

Cechy osobowościowe również mają znaczenie w procesach ochronnych w zakresie rozwoju dzieci. Cicchetti i Rogosch (1997) wskazali, że samokontrola, jak również pozytywna samoocena są związane ze względnie dobrym funkcjonowaniem dzieci maltretowanych. Bolger i Patterson (2003) stwierdzili, iż maltretowane dzieci o wyższej samokontroli wewnętrznej miały niższy poziom objawów nieprzystosowania. Jak zauważa Cicchetti (2002), maltretowane dzieci, jako grupa, wykazują wiele deficytów

w regulacji emocjonalnej albo uwidaczniają się u nich nadmierne ilości negatywnych emocji z minimalną dawką pozytywnych. Dzieci te mają także problemy z radzeniem sobie w sytuacjach stresowych. Innymi słowy, powtarzające się zakłócenia rozwojowe będące wynikiem maltretowania nie tylko bezpośrednio zwiększają ryzyko nieprzystosowania, ale również działają przeciwko pozytywnym cechom osobowościowym, z ich funkcjami ochronnymi (Cicchetti, 2002; Luthar, 2015).

Ponadto badania Werner (1989) potwierdziły, że dzieci narażone na czynniki ryzyka (np. przedwczesny poród, niestabilna sytuacja rodzinna, chora psychicznie matka) doświadczają więcej problemów z przestępczością czy zdrowiem psychicznym i fizycznym aniżeli dzieci, które nie są narażone na takie czynniki. Jednak wśród najważniejszych odkryć Werner było to, że jedna trzecia wszystkich dzieci wysokiego ryzyka wykazała się odpornością i rozwinęła się w opiekuńczych, kompetentnych i pewnych siebie dorosłych pomimo problematycznych historii życia.

Nie jest więc niespodzianką, że warunki społeczne, biologiczne i psychologiczne właściwości, które są związane ze złym traktowaniem, uruchamiają probabilistyczną ścieżkę epigenezy dla maltretowanych dzieci, charakteryzującą się zwiększonym prawdopodobieństwem niepowodzenia i zakłóceniem skutecznego rozwiązywania najważniejszych zadań życiowych (Cicchetti, 2002; Luthar, 2015; Rogosch i Cicchetti, 2004). Koncepcja *resilience* wyjaśnia, dlaczego część populacji dzieci i młodzieży, mimo że jest narażona na długotrwałe działanie silnych czynników ryzyka, to jednak rozwija się prawidłowo i zachowuje zdrowie psychiczne. Innymi słowy, *resilience* jest tym, co przerywa ścieżkę prowadzącą od czynników ryzyka do zachowań problemowych lub psychopatologii (Borucka i Ostaszewski, 2008).

3. Neurobiologiczne aspekty *resilience*

Do tej pory teoretyczne prace koncentrowały się prawie wyłącznie na psychospołecznych poziomach analizy *resilience*. Rzadziej prowadzono dyskusje na temat teorii, które wyjaśniałyby biologiczne czynniki

wpływające na prawidłowe funkcjonowanie pomimo doświadczenia przeciwności. Pojawiła się zatem potrzeba, aby naukowcy rozważyli wskaźniki neurobiologiczne, które mogą być analizowane zarówno jako zmienne pośredniczące między ryzykiem a odpornością, jak i w kontekście procesów leżących u podstaw podatności i czynników ochronnych. Hipotezy zakładały, że istnieje prawdopodobny związek kilku obszarów mózgu i funkcjonowania biologicznego z odpornością, w tym z emocjami, funkcjami poznawczymi, funkcjami neuroendokrynnymi i immunologicznymi (Curtis i Cicchetti, 2003). Badacze, którzy koncentrowali się na neuronauce i biologicznych czynnikach związanych z *resilience*, podkreślali, że jest to dynamiczny proces, na który wpływ ma samoorganizacja neuronowa i psychologiczna, a także zależności między kontekstem ekologicznym a rozwijającym się organizmem (Curtis i Cicchetti, 2003).

Curtis i Cicchetti (2003) zwrócili uwagę na plastyczność nerwową, która prowadzi do strukturalnej i funkcjonalnej reorganizacji mózgu w odpowiedzi na czynniki środowiskowe. Te zmiany w mózgu mogą mieć znaczący wpływ w określeniu podatności i procesów ochronnych na przyszłą psychopatologię (Curtis i Cicchetti, 2003; Curtis i Nelson, 2003). Ponadto współcześni badacze dzięki technikom neuroobrazowania potrafią również dostrzec zmiany, które zachodzą w zakresie funkcji mózgu i w strukturze tego narządu zarówno pod wpływem zewnętrznej stymulacji, jak w wyniku własnej aktywności człowieka. Pozwala to lepiej dokumentować źródła indywidualnej odporności ludzi. Neuronauka dostarcza między innymi dowodów na istnienie procesu hartowania, uodpornienia na przeciwności losu, poprzez wielokrotną ekspozycję na trudności, które pozostają w granicach zdolności adaptacyjnych systemu nerwowego (Kwiatkowski, 2016).

Jeśli chodzi o procesy ochronne, w tym zdolność do regulowania negatywnych emocji w obliczu zagrożenia, ma to oczywiste znaczenie dla dobrego funkcjonowania jednostki. Różne czynniki środowiskowe wpływają na to, czy ludzie poprawnie lub nieudolnie regulują swoje emocje (Eisenberg i in., 2004; Eisenberg i Spinrad, 2004). Warto także wspomnieć o co najmniej trzech procesach biologicznych, które dla regulacji emocji mogą mieć istotne znaczenie. Pierwszym z nich jest zdolność do szybkiego powrotu do bazowego poziomu aktywacji po negatywnych doświadczeniach. Takie

tendencje „szybkiego powrotu do zdrowia” można zmierzyć, badając odruch zaskoczenia, który jest mimowolną odpowiedzią (szybkie drganie mięśni twarzy i ciała) na nagły i intensywny bodziec wzrokowy, dotykowy lub akustyczny. Badania wykazały, że niekorzystne wpływy środowiskowe oddziałują nie tylko na odruch zaskoczenia, ale także na sieć neuronową, która leży u podstaw tej reakcji (Curtis i Cicchetti, 2003; Luthar, 2015). Drugi proces wiąże się z aktywnością półkul mózgowych. Ogólnie rzecz biorąc, prawa półkula ma większy udział w negatywnym afekcie, a lewa w większym stopniu odpowiada za pozytywne emocje. Wykazano, że osoby ze względnie wysoką aktywacją lewej kory przedczołowej mają niższy poziom negatywnych emocji w reagowaniu na negatywne bodźce (stymulację). Zatem asymetria w funkcjonowaniu mózgu może być zaangażowana w różne zdolności regulowania emocji (Luthar, 2015; Sutton i Davidson, 1997; Wheeler i in., 1993). Trzeci mechanizm biologiczny ma charakter neuroendokrynnny. Przewlekłe narażenie na stresujące doświadczenia prowadzi zwykle do nadmiernej aktywacji osi podwzgórze–przysadka–nadnercza (oś HPA) i wynikającego z niej podwyższenia poziomu kortyzolu. Hiperkortyzolizm może z kolei powodować szkodliwe i czasami patogenne działanie na neurony, a także wpływać na syntezę i wychwyt zwrotny neuroprzekazników (McEwen i Sapolsky, 1995; Watson i Gametchu, 1999). Odkrycia te wskazują na możliwość założenia, że prężni ludzie to ci, którzy w obliczu różnych czynników stresogennych mają tendencję do stosunkowo szybkiego powrotu do podstawowych poziomów funkcjonowania neuroendokrynnego, a tym samym do uniknięcia uszkodzeń powodowanych przez hiperkortyzolizm (Luthar, 2015).

4. Psychoanaliza, psychologia humanistyczna i *resilience*

Psychoanaliza zapewnia interesującą perspektywę, aby rozpoznać rolę ego w radzeniu sobie z obciążeniem. Zgodnie z odkryciami Freuda wydarzenia życiowe – stresujące lub wymagające, a nawet ryzykowne – prowokują ego do stawienia im czoła. *Resilience* przypomina to, co Freud nazwał

„przepracowaniem”: kiedy ego wychodzi na światło dzienne po traumie, jest odpornym ego (Genga i Pediconii, 2017).

Także w psychologii głębi Adlera centralne założenia dotyczące pojęcia „normalnego” dziecięcego poczucia niższości lub wrodzonej/nabytej „niższości” są pod kilkoma względami bliskie konstruktowi *resilience*. Według tego badacza człowiek od wczesnych lat dzieciństwa przeżywa poczucie niskiej wartości. Zakłada, że *quasi*-naturalny stan bycia w pierwszych latach życia jest dla dziecka niepokojący, zwykle prowokuje potrzebę aktywnego przezwyciężenia tej niższości. Zazwyczaj prowadzi do ukształtowania zdrowej osobowości i umiejętności nawiązania społecznych relacji w przyszłości. Według Adlera różne zdarzenia skłaniają ludzi do przezwyciężenia tego stanu niedoboru. Tak więc świadomość własnych braków i słabości z reguły uruchamia dynamiczny i potencjalnie konstruktywny sposób radzenia sobie z nimi, co jest zbieżne z założeniami koncepcji *resilience* rozumianej w kategoriach ochrony i ryzyka. Głównymi czynnikami ochrony są w tym przypadku zachęcanie, społeczny klimat bezpieczeństwa, uczucia i rozwój „poczucia wspólnoty”. Czynniki ryzyka obejmują natomiast nadmierne pobbłaszanie i przewlekłe zniechęcenie (Adler, 2005; Ansbacher i Ansbacher, 1956).

Podejście psychodynamiczne Junga (1933) również wskazuje na pozytywne konotacje z koncepcją odporności. Zakłada ono, że istnieje emocjonalny potencjał wzrostu, tzn. istotne jest odkrywanie tego, co dotychczas tkwiło w jednostce tylko jako pewna zdolność, przeżywanie nieprzeżywanych dotychczas części siebie, odnalezienie swojego przeznaczenia i – co być może najtrudniejsze – realizacja. Emocjonalny potencjał wzrostu rozwija się w ramach procesu indywidualizacji przez całe życie.

W założenia koncepcji odpornościowych wpisuje się też Erikson (1963) ze swoim modelem rozwoju ego w ciągu całego życia. Uczenie się, jak radzić sobie z możliwymi do opanowania i odpowiednimi dla wieku zagrożeniami, ma znaczenie dla rozwoju odporności. W każdym ze stadiów życia człowiek mierzy się z nowym wyzwaniem, związanym z wiekiem (stopniem rozwoju) i sytuacjami społecznymi, w jakich się znajduje. Autor zauważa, że istnieje potencjalne zagrożenie dla stabilności psychicznej, gdyż każdy kryzys, który „normalnie” okazuje się odpowiednio zrównoważonym wyzwaniem (w sensie zdobycia zaufania, autonomii, inicjatywy, osiągnięć,

intymności, generatywności i integracji), wiąże się także z niebezpieczeństwem przeciążenia. Te niepowodzenia mogą oznaczać nieufność, wątpliwości, poczucie winy, niższości, rozpowszechniania ról, izolacji, stagnacji i rozpacz. Pomyślnie rozwiązanie każdego z kryzysów rozwojowych pozwala na wykształcenie zdolności adaptacyjnych na wyższym poziomie.

Odniesienia do *resilience* można również odnaleźć w teorii przywiązania, opracowanej przez Bowlby'ego (1969). Wydaje się, że doświadczenie bezpiecznego przywiązania lub zdolności do utrzymania bliskości w krytycznych sytuacjach życiowych w kontekście koncepcji odporności może być kluczowym zasobem. Bowlby wysunął tezę, że w każdym człowieku istnieje uwarunkowany biologicznie i stanowiący integralną część ludzkiej natury system przywiązania. Jego istnienie wyjaśnia ludzką tendencję do tworzenia silnych więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, a także rzuca światło na powstawanie różnych zaburzeń (emocjonalnych, zachowania, psychicznych). Bowlby zwraca szczególną uwagę na relacje w najwcześniejszym okresie życia w kontekście dalszego funkcjonowania psychospołecznego. Osiągnięcie bezpieczeństwa psychicznego można postrzegać jako kluczowy element odporności, pomimo tego że ramy koncepcji odporności są zasadniczo szersze. Prawidłowy rozwój więzi ma olbrzymie znaczenie, ponieważ z czasem dochodzi do internalizacji doświadczeń z opiekunem i tworzą one swego rodzaju prototyp późniejszych relacji z innymi osobami (Bowlby, 1969; 2008).

W szerokim spektrum różnych podejść teoretyczno-empirycznych warto także bliżej przyjrzeć się związkowi łączącemu *resilience* z psychologią humanistyczną, w szczególności odnosząc się do założeń koncepcji Abrahama Masłowa (1954) i Carla Rogersa (1961). Badacze ci dochodzą do wniosku, że istnieje ludzka odporność na przeciwności losu, która nieodłącznie związana jest z możliwością „samorealizacji”. Według Rogersa istoty ludzkie dążą do optymalnego zdrowia i wymagają odporności w obliczu przeciwności losu. Taka odporność jest wspierana lub pielęgnowana przez bezwarunkowy pozytywny szacunek (formę bezwarunkowej miłości), którego można doświadczyć jako dziecko w relacji z rodzicami. W każdym człowieku tkwią pozytywne pokłady, które na skutek błędów wychowawczych ze strony rodziców, opiekunów, osób znaczących oraz

instytucji odpowiedzialnych za wychowanie człowieka zostały skutecznie zahamowane lub nawet nieodwracalnie zablokowane. Dzięki bezwarunkowemu pozytywnemu szacunkowi jednostka może odkryć swoje „prawdziwe ja”, które może różnić się od „idealnego ja”. Kiedy rozdźwięk między „prawdziwym ja” i „idealnym ja” staje się zbyt duży, wówczas mogą zostać uruchomione mechanizmy obronne (Rogers, 1951; 2012).

W teorii potrzeb Masłowa (1968) odporność łączy się z zaspokajaniem potrzeb, szczególnie potrzeby przynależności. Maslow zauważył, że większość tzw. symptomów problemów emocjonalnych to próby radzenia sobie z niezaspokojonymi potrzebami. Potrzeby samorealizacji pojawiają się po zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu. Jako jedyne należą do potrzeb wzrostu (metapotrzeb) i w przeciwieństwie do potrzeb niedoboru (podstawowych) m.in. dostarczają pozytywnych emocji. Ich realizacja jest procesem długotrwałym, względnie niezależnym od otoczenia, a one same zapewniają zdrowie fizyczne i psychiczne. Te aspekty potrzeb wzrostu również zawierają się w koncepcji *resilience*, w której jednym z analizowanych obszarów są wzrost, pozytywne emocje i dobre funkcjonowanie w zakresie psychicznym, fizycznym i społecznym (Maslow, 1968; Maslow i Lewis, 1987).

Analizując rozwój jednostki w toku życia, można odnieść się do teorii dezintegracji pozytywnej Dąbrowskiego (1975; 1979). Koncepcja ta zakłada procesualność rozwoju, wraz z jego dynamizmem i cyrkularnością. Jednostka rozwija się przez rozluźnienie lub utratę wewnętrznej spójności i tendencję do budowy innej, wyższej struktury. Rozwój przebiega w następujących fazach: od integracji pierwotnej, prymitywnej przechodzi się przez proces dezintegracji jednopoziomowej, następnie wielopoziomowej, spontanicznej (niezorganizowanej) i wielopoziomowej (zorganizowanej), by wreszcie osiągnąć etap integracji wtórnej, w której dochodzi do skonsolidowania struktury psychicznej na wyższym poziomie. Mechanizm twórczego i odpowiedzialnego kształtowania siebie oraz biegu własnego życia można przedstawić jako ciąg różnych czynności poznawczych i działań jednostki ukierunkowanych na własną osobę i otaczającą rzeczywistość, prowadzących do nadrzędnego celu, jakim jest uzyskanie autonomii podmiotowej i integracji ze światem (Wysocka 2015). Teoria ta może być pomocą w zrozumieniu siebie, specyficznych problemów i trudności, z jakimi ludzie

spotykają się na co dzień. W efekcie może prowadzić do rozwoju zdolności odpornościowych i umiejętności radzenia sobie.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wymienione podejścia dostarczyły teoretycznych wyjaśnień ludzkiego zachowania w obliczu stresu, przeciwności i zagrożenia. Kładą one nacisk na analizę zdolności człowieka do kompensacji, pozytywnego myślenia, zasobów, kompetencji i czynników ochronnych. Wszystkie opisane pojęcia, konstrukty teoretyczne i koncepcje są zasadniczo odzwierciedleniem pozytywnych obrazów ludzkiego funkcjonowania. Przedstawione podejścia teoretyczne, jak również badania nad zjawiskiem *resilience* poszerzyły wiedzę na temat związku między czynnikami ryzyka i czynnikami ochronnymi, między szeroko rozumianą podatnością i odpornością w kontekście procesów ontogenetycznych i procesów rozwoju. W efekcie spowodowało to wykorzystanie koncepcji *resilience* w zakresie edukacji i terapii.

5. *Resilience* w edukacji

Charakterystyczne dla pedagogicznego rozumienia *resilience* jest poszerzenie psychologicznego rozumienia pozytywnej adaptacji mimo przeciwności o aspekty uczenia się i nauczania zdolności adaptacyjnych czy „refleksyjnej samoregulacji”, do których mniej lub bardziej świadomie dąży się w radzeniu sobie z niepewnościami i wyzwaniem napotkanymi w procesach edukacyjnych i wychowawczych (Rungius i in., 2018). W tym ujęciu przyjmuje się, że *resilience* edukacyjna (*academic resilience*) odnosi się do zdolności adaptacyjnych, zwiększających prawdopodobieństwo sukcesu w szkole pomimo doświadczenia przeciwności warunkowanych przez wrodzone cechy jednostki, warunki życiowe czy negatywne doświadczenia (Smulczyk, 2016a; 2016b). Konaszewski (2020) wskazuje na szersze pedagogiczne ujęcie *resilience*, opisywanej jako koncepcja, której celem jest analiza osobowościowych, indywidualnych i społecznych aspektów odpornościowych oraz wspieranie umiejętności do radzenia sobie z niepowodzeniami, jak również kształtowanie adaptacyjnych umiejętności oraz procesów uczenia się i nauczania, w zależności od kontekstów

społeczno-instytucjonalnych i organizacyjnych. Zgodnie z obecnymi badaniami czynniki wpływające na edukacyjną funkcję *resilience* mogą być kategoryzowane jako zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania ochronne. Zewnętrznymi czynnikami ochronnymi są na przykład środowiskowe wsparcie społeczne i zasoby dostępne w domu, szkole, społeczności i grupach rówieśniczych. Wewnętrzne czynniki ochronne to indywidualne cechy i właściwości (umiejętności, postawy, przekonania i wartości) jednostki, związane z pozytywnymi wynikami rozwojowymi.

Jedną z propozycji włączenia *resilience* w obszar edukacji jest proponowany przez Konaszewskiego (2020) pedagogiczny model *resilience*. W modelu tym *resilience* ujmowana jest jako wielopoziomowy system z wieloma wymiarami: biologicznym, indywidualnym, społecznym, ekologicznym. W wymiarze biologicznym autor modelu akcentuje związek obszarów mózgu i funkcjonowania neurobiologicznego z *resilience*. Zrozumienie neurobiologicznych mechanizmów odporności może pomóc w opracowaniu nowych, bardziej efektywnych interwencji edukacyjnych. W wymiarze indywidualnym zwraca uwagę na cechę osobowości, która pozwala jednostce mimo różnych przeciwności radzić sobie doskonale ze stresującymi wydarzeniami i osiągać sukces edukacyjny. Wymiar społeczny kładzie nacisk na *resilience* rozumianą jako cechę zbiorowości lub wspólnoty, która jest istotna w sytuacji zmiany lub trudności. Na przykład zaradna rodzina może funkcjonować w sposób bardziej adaptacyjny w obrębie relacji, które z kolei sprzyjają budowaniu więzi w środowisku szkolnym. Wymiar ekologiczny skupia się na roli zakłóceń wymuszających zmianę systemu poza posiadany przez niego próg elastyczności. Może prowadzić do adaptacyjnego funkcjonowania instytucji edukacyjnych czy oświatowych, uwzględniając napotykaną trudności. Pedagogiczny model *resilience* nie tylko pomaga w usystematyzowaniu analiz empirycznych, ale może być również wykorzystany do budowania programów ukierunkowanych na wzmacnianie *resilience* w edukacji na wielu różnych poziomach – od jednostkowego do systemowego.

Programy edukacyjne mające na celu wzmacnianie *resilience* u dzieci i młodzieży wskazują na kształtowanie bezpiecznych i akceptujących relacji z dorosłymi. Są one niezwykle ważnymi czynnikami ochronnymi dla

najmłodszych, którzy dorastają w domach i społecznościach znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (Werner, 2012). W szkołach najważniejsze relacje dzieci nawiązują i utrzymują ze swoimi nauczycielami. Dla wielu uczniów pedagodzy, którzy reprezentują najbardziej znanego dorosłego (poza rodzicami), są tymi, którzy pozwalają im odkrywać i podejmować ryzyko intelektualne, społeczne i emocjonalne (Kesner, 2000; Pianta, 1999). Relacje między nauczycielem a uczniem powinny być pełne zaufania, szacunku i sprawiedliwości. A wsparcie, jakie uczniowie otrzymują od swoich nauczycieli, przyczynia się do rozwoju ich kompetencji behawioralnych, postępu w nauce i sukcesu społecznego (Pianta i Stuhlman, 2004). Uczniowie, którzy czują się doceniani i szanowani przez swoich nauczycieli, są bardziej zaangażowani, zwłaszcza gdy zmagają się z trudnościami rodzinnymi i społecznymi, uczą się lepiej radzić sobie z przeciwnościami (Brophy, 2004; Wentzel, 2016).

Także w teorii salutogenezy Antonovsky'ego (1995) wskazuje się na potrzebę kształtowania działań profilaktycznych i wychowawczych, które powinny obejmować wzmacnianie zasobów i czynników wspierających oraz podtrzymujących zdrowie. Sposoby realizowania działań profilaktycznych adresowanych do młodzieży powinny cechować się zrozumiałością, dawać poczucie sensu uczestniczenia i być dostosowane do wieku. Koncepcja salutogenezy zwraca uwagę na konstrukt teoretyczny, jakim jest poczucie koherencji, które jest ogólną orientacją człowieka, wyrażającą stopień, w jakim jednostka ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że: 1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturuowany, przewidywalny i wytłumaczalny; 2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; 3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania (Antonovsky, 1995). Wzmacnianie koherencji w podejmowanych działaniach wychowawczych i profilaktycznych może w efekcie prowadzić do rozwoju zdolności dostrzegania możliwości w sobie lub w otoczeniu, które pomogą w poradzeniu sobie z trudną sytuacją.

Analizując *resilience* w kontekście edukacyjnym, warto bliżej przyjrzeć się stosowanej nauce o rozwoju (Applied Developmental Science, ADS). ADS jest stosunkowo nową dyscypliną edukacyjną, której celem jest integracja

badan rozwojowych z działaniami politycznymi, profilaktycznymi i interwencyjnymi, które promują pozytywny rozwój i/lub zwiększają szanse życiowe podatnych na przeciwności dzieci i ich rodzin (Lerner i in., 2000a; 2000b). Stosowana nauka o rozwoju i badania prowadzone w ramach idei *resilience* są bardzo zbieżne: oba pola dotyczą koncentracji na zagrożonych niedostosowaniem dzieciach i rodzinach, pozytywnych rezultatach, na normatywnych i nietypowych procesach rozwojowych pojawiających się w różnych kontekstach kulturowych oraz na interwencjach edukacyjno-profilaktycznych i polityce promującej pozytywny rozwój (Lerner i in., 2000a; Weisz i in., 2000). *Resilience* jest szczególnie istotna w obszarze ADS wśród podstawowych pojęć związanych z interwencjami we wczesnym dzieciństwie. Najważniejsze analizy w tym obszarze to: różnice kulturowe w praktyce wychowawczej dzieci, relacje jako podstawa zdrowego rozwoju, samoregulacja dzieci jako krytyczna zdolność wpływająca na wszystkie obszary zachowań, potencjał kształtowania rozwoju człowieka poprzez zmniejszenie ryzyka oraz promowanie czynników ochronnych (Luthar, 2015).

6. Podsumowanie

Podsumowując, należy wskazać, że badacze i praktycy podkreślają, iż czynniki wzmacniające *resilience* zmniejszają ryzyko problemów psychoemocjonalnych, społecznych i behawioralnych wśród dzieci i młodzieży, a rozpoznanie poziomu *resilience* jest niezwykle ważne w przypadku interwencji i oddziaływań edukacyjnych mających na celu jej kształtowanie, zwiększenie i wzmocnienie (Konaszewski, 2020). Przebieg rozwoju jednostki wyznacza skuteczne bądź nieskuteczne radzenie sobie z naturalnymi rozwojowo i wyznaczanymi społecznie trudnościami. Jednostka musi mieć jakieś zasoby, które chronią ją przed zaburzeniami, zaś te powinny zostać ujawnione i uaktywnione w procesie radzenia sobie z trudnościami wyzwaniami czy przeciwnościami. Przedstawiona w rozdziale charakterystyka *resilience* stanowi istotny wkład w rozumienie procesów rozwojowych jednostki. Może być także pomocna w projektowaniu efektywnych oddziaływań metodycznych, mających na celu wspieranie rozwoju zarówno dzieci, młodzieży, jak i dorosłych.

Bibliografia

- Adler, A. (2005). *The Collected Clinical Works of Alfred Adler: Case histories*. T. 9. Alfred Adler Institute.
- Ansbacher, H.L., Ansbacher, R.R. (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. Basic Books, Inc.
- Antonovsky, A. (1995). The salutogenic approach to family system health. *Facta Universitatis: Series Philosophy and Sociology*, 1(2), 89–98.
- Bokszczanin, A. (2015). *Postresowy wzrost i psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży po doświadczeniach klęski powodzi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J. (2003). Sequelae of child maltreatment: Vulnerability and resilience. W: S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 156–181). Cambridge University Press.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2 Pt 1), 587–597.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Volume I: attachment. W: *Attachment and Loss: Volume I: Attachment* (s. 1–401). The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby, J. (2008). *Attachment*. Basic Books.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. Routledge.
- Calhoun, L.G., Tedeschi, R.G. (2014). The foundations of posttraumatic growth: An expanded framework. W: L.G. Calhoun, R.G. Tedeschi (red.), *Handbook of Post-traumatic Growth* (s. 3–23). Routledge.
- Cicchetti, D. (2002). The impact of social experience on neurobiological systems: Illustration from a constructivist view of child maltreatment. *Cognitive Development*, 17(3–4), 1407–1428.
- Cicchetti, D. (2010). Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, 9(3), 145–154.
- Cicchetti, D.E., Cohen, D.J. (1995). *Developmental Psychopathology*, Vol. 1: *Theory and Methods*. John Wiley & Sons.
- Cicchetti, D., Rogosch, F.A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9(4), 797–815.
- Curtis, W.J., Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology*, 15(3), 773–810.

- Curtis, W.J., Nelson, C.A. (2003). Toward building a better brain. W: S.S. Luthar (red.). *Resilience and Vulnerability* (s. 463–488). Cambridge University Press.
- Dąbrowski, K. (1979). *Dezintegracja pozytywna*. Warszawa, Poland: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Dąbrowski, K. (1975). *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*. Warszawa: PTHP.
- Eisenberg, N., Champion, C., Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 50(3), 236–259.
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334–339.
- Erikson, E.H. (1963). *Childhood and Society*. Vol. 2. Norton.
- Farber, E.A., Egeland, B. (1987). *Invulnerability among abused and neglected children*. W: E.J. Anthony, B.J. Cohler (red.). *The Invulnerable Child* (s. 253–288). The Guilford Press.
- Fookien, I. (2007). *Trauma und Resilienz: Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten*. Juventa.
- Fookien, I. (2009). Resilienz und posttraumatische Reifung. W: A. Maercker (red.). *Posttraumatische Belastungsstörungen* (s. 65–85). Springer.
- Fookien, I. (2013). Resilienz und posttraumatische Reifung. W: A. Maercker (red.). *Posttraumatische Belastungsstörungen* (s. 71–93). Springer.
- Genga, G.M., Pediconii, M.G. (2017). *Facing Human Workload: The Resilient Ego: A Psychoanalytic*. <https://core.ac.uk/download/pdf/301303712.pdf> (dostęp: 10.10.2024).
- Jung, C.G. (1933). *Modern Man in Search of a Soul*. Harcourt, Brace.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of school psychology*, 38(2), 133–149.
- Konaszewski, K. (2020). *Pedagogika wrażliwa na resilience: Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowski, P. (2016). Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży. *Wychowanie w Rodzinie*, 13(1), 311–343.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B., Weinberg, R.A. (2000a). Applying developmental science in the 21st century: International scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 24–29.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B., Weinberg, R.A. (2000b). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71(1), 11–20.

- Luthar, S.S. (2015). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental Psychopathology*, Vol. 3: *Risk, Disorder, and Adaptation*, 739–795.
- Luthar, S.S., Zelazo, L.B. (2003). Research on resilience: An integrative review. *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, 2, 510–549.
- Luthar, S.S., Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6–22.
- Maercker, A., Zoellner, T. (2004). The Janus face of self-perceived growth: Toward a two-component model of posttraumatic growth. *Psychological Inquiry*, 15(1), 41–48.
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685–696.
- Maslow, A., Lewis, K.J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14, 987.
- Masten, A.S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20.
- Masten, A.S., Best, K.M., Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>.
- McDonald, J., Stephenson, A.M. (2010). *The Resilience of Hope*. T. 68. Rodopi.
- McEwen, B.S., Sapolsky, R.M. (1995). Stress and cognitive function. *Current Opinion in Neurobiology*, 5(2), 205–216.
- Ogińska-Bulik, N. (2010). Doświadczanie sytuacji traumatycznych a zjawisko potraumatycznego rozwoju u młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 15(3), 33–43.
- Ogińska-Bulik, N., Juczyński, Z. (2010). Rozwój potraumatyczny. Charakterystyka i pomiar. *Psychiatria*, 7(4), 129–142.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R.C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Rogers, C. (2012). *Client Centred Therapy (New Ed)*. Hachette UK.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Counseling*. Houghton-Mifflin.
- Rogosch, F.A., Cicchetti, D. (2004). Child maltreatment and emergent personality organization: Perspectives from the five-factor model. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 123–145.

- Rungius, C., Schneider, E., Weller, C. (2018). Resilienz – Macht – Hoffnung. W: *Resilienz* (s. 33–59). Springer.
- Smulczyk, M. (2016a). Problematyka *academic resilience* – teoria, badania i praktyczne zastosowanie. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 2(23), 165–194.
- Smulczyk, M. (2016b). Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych. *Forum Oświatowe*, 28(2), 203–222.
- Sutton, S.K., Davidson, R.J. (1997). Prefrontal brain asymmetry: A biological substrate of the behavioral approach and inhibition systems. *Psychological Science*, 8(3), 204–210.
- Wagnild, G. (2014). *True Resilience: Building a Life of Strength, Courage, and Meaning: An Interactive Guide*. Cape House Books.
- Watson, C.S., Gametchu, B. (1999). Membrane-initiated steroid actions and the proteins that mediate them. *Proceedings of the Society for Experimental Biology and Medicine*, 220(1), 9–19.
- Weisz, J.R., Hawley, K.M., Pilkonis, P.A., Woody, S.R., Follette, W.C. (2000). Stressing the (other) three Rs in the search for empirically supported treatments: Review procedures, research quality, relevance to practice and the public interest. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7(3), 243–258.
- Werner, E.E. (1989). Children of the garden island. *Scientific American*, 260(4), 106–111.
- Werner, E.E. (2012). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? W: *Handbook of Resilience in Children* (pp. 87–102). Springer US.
- Wentzel, K.R. (2016). Teacher-student relationships. W: *Handbook of Motivation at School* (pp. 211–230). Routledge.
- Wheeler, R.E., Davidson, R.J., Tomarken, A.J. (1993). Frontal brain asymmetry and emotional reactivity: A biological substrate of affective style. *Psychophysiology*, 30(1), 82–89.
- Wysocka, E. (2015). *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji: model teoretyczny i metodologiczny*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zoellner, T., Maercker, A. (2006). Posttraumatic growth in clinical psychology – A critical review and introduction of a two component model. *Clinical Psychology Review*, 26(5), 626–653.

Znaczenie determinacji w różnych obszarach życia jednostki

Wstęp

Grit jest określeniem, którego istotę najlepiej w języku polskim oddaje słowo „determinacja”, choć czasami tłumaczone jest jako „upór”. Jest to konstrukt, który odnosi się do umiejętności podtrzymania zaangażowania oraz wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia długoterminowych celów pomimo przeszkód i trudności. Pojęcie to zostało spopularyzowane przez Angelę Duckworth, która zdefiniowała determinację jako połączenie dwóch aspektów, pozwalających jednostkom osiągać znaczące cele pomimo przeciwności losu. Tymi dwoma wymiarami determinacji są wytrwałość w wysiłku (*perseverance of effort*, PE) i spójność zainteresowań (*consistency of interest*, CI) (Duckworth i in., 2007).

Znaczenie determinacji w życiu osobistym i zawodowym jest nieocenione. Osoby z wysokim poziomem determinacji są bardziej skłonne do podejmowania wyzwań, kontynuowania nauki i samodoskonalenia się, co prowadzi do większego poczucia własnej wartości i satysfakcji z życia. Związki determinacji z osiągnięciami edukacyjnymi są niezaprzeczalne i wykazywane w wielu różnych systemach społecznych i kulturowych, co potwierdzają wyniki badań realizowanych na całym świecie (Arya i Lal, 2018; Datu i in., 2018; Postigo i in., 2020; X. Tang i in., 2019; Yerofeyeva i Nartova-Bochaver, 2020). Charakteryzujący nas poziom determinacji nie tylko pozwala przewidywać osiągnięcia w obszarze edukacji – jest także powiązany z poczuciem własnej skuteczności oraz efektywnością w obszarze zawodowym i zadowoleniem z pracy. Pracownicy z wysokim poziomem

determinacji są bardziej skłonni do podejmowania trudnych zadań, nie zrażają się łatwo po doświadczeniu porażki i aktywnie dążą do poprawy swoich umiejętności (Credé i in., 2017; Duckworth i Quinn, 2009; Eskreis-Winkler i in., 2014). Każdy, kto kiedykolwiek próbował zmodyfikować swoją dietę na bardziej „pro-zdrowotną”, rzucić palenie czy zacząć regularnie biegać, zdaje sobie sprawę, jak istotnym czynnikiem dla powodzenia tego typu przedsięwzięć jest wytrwałość. Jeśli cechuje nas wysoki poziom determinacji, wówczas mamy większe szanse na zaimplementowanie i utrzymanie zdrowych, wymagających długoterminowego zaangażowania nawyków, takich jak regularna aktywność fizyczna i zdrowa dieta (Kolemba, 2021; Totosy de Zepetnek i in., 2021). W codziennym funkcjonowaniu będzie się to bezpośrednio przekładać na jakość naszego życia.

Wyniki wielu badań potwierdzają istotne związki determinacji z szeroko rozumianą satysfakcją z życia, natężeniem pozytywnych emocji oraz dobrostanem psychicznym (Datu i in., 2016, 2021; Disabato i in., 2019; Vainio, Daukantaitė, 2016). Determinacja jest nie tylko predyktorem poziomu samooceny czy subiektywnego poczucia szczęścia, ale w przypadku młodych osób pełni także rolę buforu chroniącego ich przed symptomami depresji (Weisskirch, 2019). Dlaczego by podtrzymać wysiłek i realizować różne zadania pomimo przeciwności losu jest tak ważna w naszym życiu? Ponieważ – jak ujmuje to Angela Duckworth – tam, gdzie talent liczy się raz, wysiłek jest liczony dwa razy (Duckworth, 2016). Takie podejście autorka wyjaśnia następująco: talent plus wysiłek daje umiejętności, umiejętności plus wysiłek daje osiągnięcia. Bez wysiłku talent pozostaje tylko niezrealizowanym potencjałem. Twoje umiejętności bez wysiłku są tylko informacją, co mógłbyś osiągnąć, ale nigdy tego nie zrobisz.

Historia, pomiar determinacji i pojęcia pokrewne

Pojęcie determinacji zyskało na znaczeniu dzięki pracom Angeli Duckworth, psycholożki z Uniwersytetu Pensylwanii. To ona zaimplementowała ten termin do literatury psychologicznej na początku XXI wieku, kiedy prowadziła badania nad czynnikami, które przyczyniają się do osiągnięcia

sukcesu w różnych dziedzinach życia. Na podstawie swoich szeroko zakrojonych badań realizowanych w grupach dzieci, młodzieży i dorosłych stwierdziła, że studenci, których cechował wyższy poziom determinacji, mogli pochwalić się wyższą średnią ocen (GPA) oraz lepszymi wynikami egzaminów osiągnięć szkolnych (SAT). Badanie dzieci w wieku od 7 do 15 lat biorących udział w Narodowym Konkursie Ortograficznym (*National Spelling Bee*) wykazało, że poziom determinacji był istotnym predyktorem szans na awans do dalszych etapów konkursu. Natomiast wśród kandydatów Wojskowej Akademii Stanów Zjednoczonych West Point determinacja pozwalała lepiej przewidywać szanse na ukończenie rygorystycznego letniego programu szkoleniowego niż jakikolwiek inny brany pod uwagę predyktor (Duckworth i in., 2007). Determinacja była silniejszym predyktorem sukcesu w trudnym programie szkoleniowym niż wyniki testów fizycznych czy intelektualnych. Badania Duckworth wykazały również, że osoby z wysokim poziomem tego czynnika są bardziej skłonne do pokonywania przeszkód i kontynuowania wysiłków w obliczu niepowodzeń (Duckworth i Gross, 2014; Duckworth, 2016; Duckworth i in., 2007, 2011; Duckworth i Quinn, 2009). Badaczka w swoich pracach argumentowała, że determinacja jest istotniejsza dla osiągnięcia długofalowego sukcesu niż wrodzone zdolności intelektualne, co stanowiło istotne *novum* w podejściu do badań nad osiągnięciami.

Koncepcja determinacji wykazuje spójność z innymi teoriami o ugruntowanej pozycji, takimi jak teoria atrybucji czy teoria autodeterminacji. Teoria atrybucji (Weiner, 1985) koncentruje się na tym, w jaki sposób jednostki interpretują przyczyny swoich sukcesów i porażek. Atrybucje mają ogromny wpływ na ludzką motywację i wytrwałość w dążeniu do celów. Atrybucje wewnętrzne (np. wysiłek, zdolności) sprzyjają poczuciu kontroli nad rezultatem, co może wzmacniać wytrwałość w dążeniu do celu. W kontekście determinacji osoby, które przywiązują dużą wagę do wewnętrznych przyczyn sukcesu (np. ciężka praca, wytrwałość), będą bardziej skłonne do długofalowego zaangażowania i nie będą łatwo rezygnować w obliczu trudności. Ponadto teoria atrybucji wskazuje, że atrybucje mogą mieć wpływ na sposób, w jaki jednostki reagują na niepowodzenia. Osoby o wytrwałej postawie (posiadające wysoki poziom determinacji) mają tendencję do

przypisywania porażek do czynników, które mogą zostać kontrolowane i poprawione (np. niedostateczny wysiłek, nieadekwatna strategia), co pozwala im na wprowadzenie zmian do swojego działania i na dalsze dążenie do celu. Z kolei atrybucje zewnętrzne, takie jak „nie mam szczęścia” lub „nie nadaję się do tego”, mogą osłabiać motywację i prowadzić do porzucenia wysiłków (Weiner, 1985).

Z kolei teoria autodeterminacji autorstwa Edwarda Ryana i Richarda Deciego (2017) zakłada, że motywacja, aby była efektywna i trwała, musi wynikać z wewnętrznych potrzeb, takich jak poczucie autonomii, kompetencji i relacji z innymi. Jesteśmy bardziej efektywni i wytrwali w dążeniu do celów, które są zgodne z naszymi osobistymi wartościami i interesami. Koncepcja determinacji doskonale wpisuje się w ten model, ponieważ sugeruje, że wytrwałość w dążeniu do celów jest bardziej stabilna, gdy cele te są motywowane wewnętrznie, a nie narzucone zewnętrznie. Determinacja może być rozumiana jako wyraz głębokiej motywacji wewnętrznej, która pozwala na długofalowe zaangażowanie w realizację celów. Przykładem może być sytuacja, w której osoba dąży do osiągnięcia sukcesu w jakiejś dziedzinie nie tylko ze względu na zewnętrzne nagrody, ale także dlatego, że sam proces rozwoju staje się dla niej satysfakcjonujący i daje poczucie pełnej kontroli nad własnym życiem.

Do dzisiaj opracowano wiele narzędzi do oceny determinacji. Dwa podstawowe instrumenty do pomiaru tego konstruktu to stworzona przez Duckworth 12-itemowa skala *grit* (*Grit Scale*; Duckworth i in., 2007) oraz najpopularniejsze narzędzie używane do szacowania poziomu determinacji 8-itemowa krótka skala *grit* (*Grit-S*; Duckworth i Quinn, 2009). Skale te są szeroko stosowane w badaniach naukowych i praktyce psychologicznej. Występują także takie warianty jak 16-itemowa *Physical Education Grit Scale* (Guelmami i in., 2022), *Triarchic Model of Grit Scale* (Datu i in., 2017a) czy *Grit Scale for Children and Adults* (Sturman i Zappala-Piemme, 2017). W odpowiedzi na potrzebę stworzenia narzędzia dedykowanego dla pomiaru determinacji szkolnej powstał kwestionariusz determinacji szkolnej – *Academic Grit Scale* (Clark, Malecki, 2019) wraz z późniejszymi adaptacjami: polską (Kolemba i in., 2024) i chińską (Bei i in., 2024; Tang i in., 2023).

Krytycy ujmowania determinacji jako oddzielnego konstrukt argumentują, że jest on mocno zbieżny z innymi znanymi właściwościami psychologicznymi, takimi jak samodyscyplina czy motywacja wewnętrzna (Credé i in., 2017). Warto jednak zwrócić uwagę, że determinacja może być interpretowana jako szerszy konstrukt, zawierający kilka innych własności psychologicznych jednostki. Jeśli kogoś cechuje wysoki poziom determinacji, to zazwyczaj o takiej osobie można powiedzieć, że jest wytrwała, sumienna, ale także, że ma pasję i odwagę w dążeniu do celu, jak również odporność na niepowodzenia. Każdą z tych zmiennych możemy szerzej opisać i nadać jej konkretne znaczenie w odniesieniu do determinacji. Wytrwałość jest jednym z aspektów determinacji, mierzonym przez narzędzia zaproponowane przez Duckworth (Duckworth i in., 2007; Duckworth i Quinn, 2009). Wytrwałość definiuje się jako ciągły wysiłek, aby coś zrobić lub osiągnąć pomimo pojawiających się trudności. Nic więc dziwnego, że jest to wiodąca cecha u osób o „silnym charakterze”, manifestujących wysoki poziom determinacji. Niezależnie od tego, czy uczymy się nowej umiejętności, czy staramy „wejść na wyższy poziom” w pracy czy sporcie, czy po prostu rozwiązujemy jakiś problem, wytrwałość jest kluczowa dla naszego ciągłego rozwoju. Bez tej cechy jesteśmy skłonni przedwcześnie rezygnować z wysiłku, gdy staje się on zbyt obciążający, co naraża nas na częstsze porażki i niepowodzenia.

Pasja będąca wyznacznikiem spójności zainteresowań jest drugim z aspektów wyróżnianych w narzędziach pomiarowych przez Duckworth. Trudniej jest pozostać zmotywowanym bez silnego pragnienia lub pasji pchającej nas do celu końcowego. Poświęcenie czasu na określenie swoich życiowych priorytetów, refleksję i zrozumienie, co i dlaczego jest dla nas istotne, jest ważnym krokiem w skutecznym wyznaczaniu celów długoterminowych. Wytrwałość może być napędzana przez pasję, która staje się wtedy dla nas swoistym rezerwuarem energii.

Kolejnym pojęciem, które często zestawiane jest z determinacją i pojawia się w jego kontekście, jest sumiennność (Credé i in., 2017; Ion i in., 2017; Ponnock i in., 2020). Sumiennność jako jedna ze składowych wielkiej piątki doczekała się licznych opracowań naukowych, wykazujących jej znaczenie w różnych obszarach życia, jak choćby w pracy (Ion i in., 2017). Sumiennność jest często postrzegana jako nieustanny wysiłek wkładany w realizację

powierzonego zadania, skłonność do przestrzegania zasad i robienia tego, co uznajemy za społecznie słuszne. I choć determinacja oraz sumienność nie są przez niektórych traktowane jako niezależne konstrukty (Ponnock i in., 2020), to jednak sumienność rozpatrywana w ramach determinacji może mieć specyficzne zabarwienie, związane z potrzebą dotrzymywania zobowiązań. Umiejętność wytrwania w zajmowaniu się trudnymi rzeczami, ponieważ tak postępują osoby „odpowiedzialne”, jest jedną ze składowych długoterminowego sukcesu.

Kolejnym szeroko opisywanym w literaturze naukowej pojęciem, które bywa kojarzone z determinacją, jest *resilience* (odporność, prężność psychiczna). Odporność jest uznawana za zdolność do radzenia sobie ze znaczącymi zmianami i do kontynuowania działania pomimo doświadczanych przeciwności i niepewności. Jest interpretowana jako pozytywna, rozwijalna zdolność, która może zmieniać się z czasem (Luthans, 2002; Magnano i in., 2016). Prężność psychiczna uważana jest za własność, która pomaga nam się podnieść i nie poddać rezygnacji, gdy poniesiemy porażkę lub staniemy w obliczu wyzwań, które wydają się zbyt trudne do pokonania. Wysoka odporność pomaga nam szybciej dochodzić do siebie po niepowodzeniach i podejmować kolejne działania. Prawdziwa determinacja łączy się z *resilience* i jest przez nią wspierana, ponieważ określa ona naszą zdolność do kontynuowania działania i podtrzymania wysiłku pomimo doświadczenia porażek i niepowodzeń, co ostatecznie pozwala odnosić sukcesy w dłuższej perspektywie czasowej.

Przejawy determinacji w różnych kulturach

Pojęcie determinacji jest koncepcją uniwersalną, ale jej manifestacje mogą się różnić w zależności od kontekstu kulturowego. W kulturze amerykańskiej często promuje się idee samodzielności i wytrwałości, co można zauważyć w etosie *American dream*. W kulturach azjatyckich, szczególnie w krajach takich jak Japonia, Korea Południowa i Chiny, wytrwałość i determinacja są wysoko cenione, a np. japońska koncepcja *ganbaru* (z jap. ‘starać się, wytrwać w czymś’), oznaczająca nieustępliwość i dążenie do

doskonałości mimo trudności, jest doskonałym przykładem lokalnej manifestacji determinacji (Heine i in., 2001). Japończycy przywiązują dużą wagę do wysiłku i zaangażowania w codziennym życiu, a badania poświęcone temu zagadnieniu jednoznacznie wskazują, że przypisują oni swoje osiągnięcia raczej włożonemu wysiłkowi niż umiejętnościom (Chen i Stevenson, 1995). Dzięki takim przekonaniom porażki są w mniejszym stopniu interpretowane jako zagrożenia dla ego, a bardziej jako wezwania do zwiększenia swoich wysiłków.

Koncepcja determinacji jako szerzej rozumianej wartości jest również obecna w kulturach europejskich. W krajach skandynawskich rozpoznawane i doceniane jest *sisu*. To pochodzące z języka fińskiego pojęcie oznaczające wytrwałość i odwagę w obliczu przeciwności (Lahti, 2019). *Sisu* jest pochwałą fińskiej siły charakteru, wynikającej z życia i radzenia sobie w trudnych warunkach. *Sisu* najczęściej jest rozumiane i opisywane jako zespół takich cech, jak odwaga, nieustępliwość, odporność na trudy i wytrzymałość. Obecnie pojęcie to przeniknęło do kultury masowej i zostało spopularyzowane jako jedna z najważniejszych cech narodowych Finów. Zbliżone w swoim znaczeniu pojęcie pojawia się również w językach ludów z terenów arktycznych: Inuitów i Czukczów.

Znaczenie determinacji w różnych obszarach życia

Istnieje wiele dowodów na związki determinacji z osiągnięciami i radzeniem sobie w takich obszarach naszego życia jak edukacja czy kariera zawodowa. Badania realizowane wśród uczniów chicagowskich szkół średnich pokazują, że determinacja była lepszym predyktorem ukończenia szkoły średniej niż szkolna sumiennosc i motywacja (Eskreis-Winkler i in., 2014). Tang ze współpracownikami (2019), realizując badania wśród fińskich uczniów, wykazał, że determinacja, a konkretnie aspekt wytrwałości w wysiłku (PE) mierzony w ósmej klasie, był powiązany z poziomem osiągnięć szkolnych i zaangażowaniem, wyrażającym się poprzez poziom entuzjazmu, energii wkładanej w naukę oraz pochłonięcia przez zajęcia szkolne. Mierzony efekt był niezależny od innych kontrolowanych wskaźników,

takich jak, sumienność, wytrwałość w nauce, wcześniejsze osiągnięcia czy płeć uczniów. Hwang przeanalizowała związek komponentów determinacji z niedostosowaniem akademickim (określonym przez stopień, w jakim studenci postrzegają swoje problemy akademickie w kontekście zajęć, zadań i egzaminów) w grupie ponad pięciuset studentek z Otwartego Uniwersytetu w Korei. Wyniki pokazały, że wytrwałość w wysiłku (PE) była negatywnie skorelowana z poziomem niedostosowania akademickiego oraz miała pośredni pozytywny wpływ na średnią ocen (Hwang i in., 2018).

Determinacja ważna jest także w karierze zawodowej. W jednym z badań realizowanych przez zespół Eskreis-Winkler (2014), poświęconym pracownikom działów sprzedaży, uzyskano wyniki wskazujące na to, że handlowcy z tych działów odznaczający się wyższym poziomem determinacji dłużej utrzymywali się na swoich stanowiskach. W testowanym przez badaczy modelu uwzględniającym zmienne demograficzne i sumienność determinacja okazała się najlepszym predyktorem – badacze ustalili, że osoby odznaczające się poziomem determinacji wyższym o jedno odchylenie standardowe miały o 40% większe szanse na utrzymanie miejsca pracy w dłuższej perspektywie czasowej. W innym badaniu podobnej grupy zawodowej Dugan i inni (2019) wykazali, że handlowcy cechujący się wyższymi poziomami determinacji osiągają lepsze wyniki sprzedaży i cieszą się większą satysfakcją z pracy niż ich mniej zdeterminowani koledzy. Ponadto sprzedawcy z pierwszej grupy wykazywali również większą samodzielność w działaniu, co jest istotnym czynnikiem, który może wpływać zarówno na ocenę pracownika, jak i jego szanse na awans zawodowy.

Ciekawych informacji na temat związków determinacji z poziomem samozatrudnienia dostarczają dane zebrane przez Bank Światowy w dziewięciu krajach rozwijających się. Wolfe i Patel (2016), analizując te dane, stwierdzili, że osoby z wyższą skłonnością do podejmowania ryzyka wraz ze wzrostem poziomu determinacji były zdecydowanie bardziej skłonne podejmować pracę na własny rachunek¹ – jest to czynnik szczególnie istotny

¹ Na podstawie analizy danych zebranych w ramach badania STEP (realizowanego przez Bank Światowy) w dziewięciu krajach rozwijających się: Armenii, Boliwii, Gruzji, Ghanie, Kenii, Laosie, Sri Lance, Wietnamie i w prowincji Yunnan w Chinach.

w przypadku osób młodych i kobiet. Być może osoby z większą skłonnością do podejmowania ryzyka są bardziej narażone na doświadczanie niepowodzeń. Ponieważ niepoddawanie się w obliczu trudności i niepowodzeń jest w istotnym stopniu powiązane z poziomem determinacji, czynnik ten może mieć istotny wpływ na podejmowanie decyzji o samozatrudnieniu. Okazało się też, że determinacja ma znaczenie jako potencjalny czynnik buforowy chroniący przed spadkiem postrzeganej przez pracownika zdolności do pracy w przypadku doświadczenia nieetycznych zachowań przełożonego (Kabat-Farr i in., 2019). Wśród lekarzy i pracowników medycznych determinacja korelowała ujemnie z poziomem wypalenia zawodowego i ryzykiem obniżonego dobrostanu psychicznego (Halliday i in., 2017; Salles i in., 2014). W kolejnym z badań, poświęconym służbom mundurowym, stwierdzono, że żołnierze o wyższym poziomie determinacji częściej kończyli 24-dniową selekcję do sił specjalnych amerykańskiej armii (ARSOFT). Kurs ten jest na tyle wymagający, że zazwyczaj około połowa przystępujących do niego uczestników odpada przed jego zakończeniem (Eskreis-Winkler i in., 2014).

Co ciekawe, poziom determinacji może odgrywać też istotną rolę w naszym życiu osobistym, na co wskazują wyniki potwierdzające jej związek z prawdopodobieństwem rozwodu. Okazało się, że wysoki poziom determinacji (powyżej $+1$ SD – jednego odchylenia standardowego od średniej) zwiększa szansę na pozostanie w małżeństwie o 17% w stosunku do osób odznaczających się niskim poziomem tej cechy (poniżej -1 SD). Zależność ta odnosi się tylko do mężczyzn, a jednym z sugerowanych przez autorów wyjaśnień tego wyniku jest możliwość, że mężczyznom trudniej jest wytrwać w związku małżeńskim niż kobietom. Determinacja zatem pozwala przewidywać szanse na pozostanie w małżeństwie mężczyzn, ale już nie kobiet (Eskreis-Winkler i in., 2014). Efekt dotyczący płci jest zbieżny z wynikami innych badań. Brent Roberts (2007) na podstawie analiz swojego zespołu stwierdził, że trwałość małżeństwa jest pozytywnie powiązana ze stabilnością emocjonalną, ugodowością i sumiennością, jednakże efekty te w przypadku kobiet i mężczyzn manifestują się z odmienną siłą.

Determinacja sprzyja także budowaniu relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Badania zrealizowane w grupie chińskich uczniów szkół średnich

(klasy 10 i 11) pokazały istotny związek między nią a nasileniem relacji społecznych. Im wyższy był poziom determinacji, tym silniejsze okazywały się relacje z rówieśnikami oraz nauczycielami (Cui i Yang, 2022). W sporcie determinacja jest nieodzownym czynnikiem, jeśli oczekuje się wysokich wyników. Badania w grupie młodych piłkarzy pokazały istotne różnice pomiędzy sportowcami cechującymi się wysokim i niskim poziomem tej własności. Gracze odznaczający się wysoką determinacją poświęcali wyraźnie więcej czasu na grę, treningi i udział w zawodach. Co więcej, uzyskano też wyraźne różnice w wykonaniu testów umiejętności percepcyjno-poznawczych, przy czym bardziej „zdeteminowani” zawodnicy uzyskiwali lepsze wyniki w zadaniach dotyczących podejmowania decyzji i świadomości sytuacyjnej na boisku. Rezultaty te wskazują na potencjalny związek pomiędzy determinacją a poziomem zaangażowania w aktywność sportową oraz rozwojem kluczowych dla danej dyscypliny kompetencji percepcyjno-poznawczych (Larkin i in., 2016). Ważne w tym kontekście jest zachowanie ostrożności przy określeniu rodzaju i kierunku zależności pomiędzy zmiennymi. Ponieważ zaangażowanie w aktywność sportową może być jednym z lepszych sposobów na rozwijanie determinacji, to sposób ten może być traktowany jako predyktor wysokich wyników w sporcie, a dzięki aktywności sportowej ma szansę być skutecznie rozwijany i wzmacniany (Nothnagle i Knoester, 2022). Choć niektórzy badacze zwracają uwagę na potrzebę dalszych badań, by jednoznacznie odnieść się do profitów związanych z determinacją w aktywności sportowej, to jednak nie da się zignorować znaczenia tego czynnika w zawodowym sporcie (Cormier i in., 2021).

Metody rozwijania determinacji

Można przyjąć, że kluczową własnością determinacji, która przyciąga do tego konstruktu tak wielu badaczy na całym świecie, jest jego plastyczność. To, co odróżnia ją od innych pojęć opisujących jednostkę (na przykład cechy osobowości), to brak relatywnie szybko osiąganego stałości w toku rozwoju. Clark i Malecki (2019) uzyskali wyniki wskazujące na to, że starsi

uczniowie (w wieku 11–14 lat) mieli nieco niższy poziom determinacji szkolnej. Credé (2017) stwierdził w swojej metaanalizie, że determinacja zwiększa się wraz z wiekiem, choć Sanders i in. (2022) na podstawie analizy danych osób w wieku 13–78 lat wyciągnęli wniosek, że determinacja na poziomie jednostki może utrzymywać się w czasie, a jej zmienność wiązali bardziej z różnicami między pokoleniami. Niemniej jednak wiele wyników wskazuje na to, że determinacja jest zmienna w czasie, a co najważniejsze – jej zmienność jest powiązana z naszą aktywnością intencjonalną. Badacze tematu są zgodni co do tego, że determinacja może być rozwijana i kształtowana (Duckworth, 2016; Duckworth i in., 2011) głównie we wczesnych etapach rozwojowych, takich jak dzieciństwo i adolescencja, choć wiele przesłanek wskazuje na to, iż poddaje się ona modyfikacjom także w okresie dorosłości. Duckworth (2016) uważa, że istnieją kultury i środowiska, które wspierają rozwój determinacji. Takim wspierającym środowiskiem mogą być na przykład kluby sportowe, jeśli w swojej „kulturze organizacyjnej” mają wpisane zasady niepoddawania się w obliczu trudności, walkę z własnymi ograniczeniami i wspieranie się w dążeniu do realizacji celów. Kultury kolektywistyczne, kładące większy nacisk na ciężką pracę niż na indywidualne cechy i umiejętności przy wnoszeniu „swojego wkładu” w funkcjonowanie społeczności, mogą dodatkowo wspierać rozwój determinacji, szczególnie w okresie edukacji szkolnej. Niemniej jednak jej rozwój wymaga świadomego wysiłku i zastosowania określonych strategii. Wciąż wiele jest do zrobienia w obszarze badań nad czynnikami kształtującymi determinację, dlatego przydatne w tym mogą być następujące wskazówki:

Odnajdź swoją pasję. Łatwiej angażować się i wkładać wysiłek w czynności, które naprawdę cię interesują i mają dla ciebie wartość samą w sobie. Osoby, które znajdują osobiste znaczenie w swoich działaniach, są bardziej skłonne do wytrwałego dążenia do celów (Deci i Ryan, 2000).

Zbuduj swoje poczucie kompetencji. Chętniej angażujemy się w działania i aktywności, w których jesteśmy dobrzy. Pracuj, by stawać się w czymś lepszym i bardziej kompetentnym. Bądź otwarty na informacje zwrotną o swoich postępach, której źródłem może być zarówno twoje otoczenie jak i ty sam (unikaj nadmiernego samokrytycyzmu). Poczucie kompetencji

oparte na wiarygodnej informacji zwrotnej jest bardzo pożądanym odczuciem (Hattie i Timperley, 2007). Jeśli jesteś w czymś dobry, częściej i dłużej będziesz to robił, a dzięki temu swoistemu sprzężeniu zwrotnemu będziesz stawał się w coraz bardziej doświadczony i kompetentny.

Twórz plany, które pozwolą ci porządkować twój wysiłek i oceniać postępy. Kreśl cele długoterminowe i prowadzące do nich punkty kontrolne (cele krótkoterminowe), żeby twój entuzjazm i energia nie rozproszyły się i nie wygasły. Badania pokazują, że osoby, które wyznaczają sobie jasne cele i tworzą szczegółowe plany działania, mają większą szansę na rozwijanie wytrwałości i determinacji (Locke i Latham, 2002). Tworzenie małych, osiągalnych celów pośrednich może również pomóc w utrzymaniu motywacji i poczucia postępu. Stopniowo zwiększaj poziom trudności, podnoś sobie poprzeczkę, by zwiększać swoje możliwości i utrzymać wysoki poziom satysfakcji dzięki obserwowalnym postępom.

Zachowaj wiarę, że postęp, zmiana na lepsze są możliwe. Możesz osiągnąć cel tylko wtedy, jeśli wierzysz, że jest on dla ciebie do osiągnięcia. Przekonania na własny temat, że twoje umiejętności w jakimś obszarze są stałe i nie możesz ich rozbudować, ograniczają cię i będą obniżać twoją determinację (Dweck, 2006). Mózg pozostaje plastyczny, a ludzie mogą się uczyć i rozwijać przez całe życie (Fuchs i Flügge, 2014). Możesz modyfikować swoje kompetencje w różnych dziedzinach przez nieustannie, jeśli tylko włożysz w to odpowiednio duży wysiłek i nie poddasz się niepowodzeniom.

Środowisko, w którym przebywasz, wywiera istotny wpływ na twoją determinację. Przebywaj w stymulującym, zachęcającym do wysiłku i zaangażowania otoczeniu, a wraz z upływem czasu ten aspekt u ciebie również się rozwinie (Duckworth, 2016).

Podsumowanie

Determinacja, definiowana jako kombinacja wytrwałości i pasji w dążeniu do długoterminowych celów jest konstruktem, który doczekał się wielu opracowań i na stałe zakorzenił się w literaturze naukowej. Pozostaje ona ważnym tematem badań psychologicznych i praktyki, zwłaszcza w kontekście

edukacji i rozwoju osobistego. Wśród krytycznych uwag pojawiających się w kontekście determinacji poruszane są kwestie dotyczące nadmiernego upraszczania złożoności czynników wpływających na sukces przez entuzjastów konstruktów. Krytycy argumentują, że sukces jest wynikiem działania wielu zmiennych, w tym talentu, zasobów społeczno-ekonomicznych, wsparcia społecznego oraz szczęścia, a nie tylko wytrwałości i pasji (Credé i in., 2017). W przyszłości badania powinny skupić się na lepszym zrozumieniu interakcji między determinacją a innymi czynnikami, takimi jak inteligencja, zasoby społeczne i ekonomiczne oraz wsparcie społeczne.

Istnieje również potrzeba dalszego rozwijania i udoskonalania narzędzi mierzących determinację, aby wzmocnić ich trafność i rzetelność w różnych kontekstach kulturowych. (Abuhassan Bates, 2015; Peterson, Matthews, & Kelly, 2007; Datu i in., 2017b). Ponadto Jesus Datu (2017b) zachęca do proponowania i testowania alternatywnych modeli determinacji, w większym stopniu uwzględniających kontekst kulturowy. Zdaniem badacza czynniki społeczne, takie jak relacje z rodzicami, przyjaciółmi i znajomymi, są powiązane z większą pasją i wytrwałością w dążeniu do długoterminowych celów we współzależnym, kolektywistycznym otoczeniu. Inni badacze zwracają również uwagę na to, że koncentrując się na indywidualnych cechach, takich jak wytrwałość i pasja, ignoruje się strukturalne i społeczne bariery, które mogą wpływać na możliwości jednostki w osiągnięciu celów. Może to prowadzić do obwiniania jednostek za ich niepowodzenia, bez uwzględniania szerszych czynników społecznych i ekonomicznych (Kwon, 2017; 2021). Wskazując na ograniczenia dwuczynnikowego modelu determinacji, niektórzy badacze zaproponowali inne rozwiązania, takie jak triarchiczny model determinacji, obejmujący spójność zainteresowań, wytrwałość w wysiłku oraz zdolność przystosowania się do sytuacji. (Datu i in., 2018).

Badania przeprowadzone przez Duckworth i innych naukowców wskazują, że determinacja jest istotnym predyktorem sukcesu w różnych dziedzinach życia, w tym w edukacji, karierze zawodowej i sporcie (Duckworth i in., 2007; Duckworth, 2016). Wszystkie te czynniki sprawiają, że determinacja powinna być traktowana jako ważny zasób osobisty, ponieważ nie tylko zwiększa szansę odniesienia sukcesu w różnych obszarach życia, ale jest też powiązana z wieloma aspektami dobrostanu psychicznego, takimi

jak satysfakcja i zadowolenie z życia, poczucie harmonii, niższe zagrożenie depresją czy rzadsze odczuwanie niepokoju (Datu i in., 2021; Jiang i in., 2020; Vainio i Daukantaitė, 2016; Weisskirch, 2019).

Rozpatrywanie determinacji jako swoistego zasobu osobistego jednostki jest szczególnie zasadne ze względu na plastyczność tego konstruktu. Badania osób z różnych środowisk i kultur wskazują na możliwość kształtowania determinacji. Tworzenie swoistej „kultury determinacji” w przestrzeni rodzinnej, środowisku szkolnym i w obszarze zajęć pozalekcyjnych, pozwoli konstruować środowisko wspierające rozwój tej cechy. Zachęcanie dzieci i młodzieży, by nie przerywali podjętej aktywności pomimo przeszkód i trudności, kontynuowali udział w zajęciach pozaszkolnych, kiedy rozwój wymaga więcej wysiłku, jest bardzo ważnym elementem kształtowania środowiska wspierającego ten czynnik. Determinacja, a szczególnie aspekt wytrwałości w wysiłku, może działać jak swoisty „silnik behawioralny”, przekształcając subiektywne przekonania o własnej sprawczości w pozytywną praktykę, a mechanizm ten będzie prowadził do lepszych rezultatów życiowych. Determinacja niewątpliwie jest zasobem, który umiejętnie rozwijany może wspierać rozwój dzieci i młodzieży w XXI wieku.

Bibliografia

- Abuhassàn, A., Bates, T.C. (2015). Grit: Distinguishing effortful persistence from conscientiousness. *Journal of Individual Differences*, 36(4), 205–214. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000175>.
- Arya, B., Lal, D.S. (2018). Grit and sense of coherence as predictors of well-being. *Indian Journal of Positive Psychology*, 9(1). <https://doi.org/10.15614/ijpp.v9i01.11766>.
- Bei, D.L., Liu, Y., Zheng, C.-Z., Yao, C.-K., Luo, J., Ge, Y. (2024). The psychometric properties and measurement invariance of the Academic Grit Scale (AGS) in Chinese adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 1015-5759/a000832. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000832>.
- Chen, C., Stevenson, H.W. (1995). Motivation and mathematics achievement: A comparative study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian high school students. *Child Development*, 66(4), 1215. <https://doi.org/10.2307/1131808>.

- Clark, K.N., Malecki, C.K. (2019). Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction. *Journal of School Psychology*, 72, 49–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.001>.
- Cormier, D.L., Ferguson, L.J., Gyurcsik, N.C., Briere, J.L., Dunn, J.G. H., Kowalski, K.C. (2021). Grit in sport: A scoping review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 1–38. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1934887>.
- Credé, M., Tynan, M.C., Harms, P.D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>.
- Cui, T., Yang, Y. (2022). Social relationships and grit in English as a foreign language learning among high school students: A three-wave longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1038878. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1038878>.
- Datu, J.A. D., McInerney, D.M., Žemojtel-Piotrowska, M., Hitokoto, H., Datu, N.D. (2021). Is grittiness next to happiness? Examining the association of triarchic model of grit dimensions with well-being outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 22(2), 981–1009. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00260-6>.
- Datu, J.A. D., Yuen, M., Chen, G. (2017a). Development and validation of the Triarchic Model of Grit Scale (TMGS): Evidence from Filipino undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 114, 198–205. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.04.012>.
- Datu, J.A. D., Yuen, M., Chen, G. (2017b). Grit and determination: A review of literature with implications for theory and research. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(2), 168–176. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.2>.
- Datu, J.A., Valdez, J.A., King, R.B. (2016). Perseverance counts but consistency does not! Validating the short grit scale in a collectivist setting. *Current Psychology*, 35(1), 121–130. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2>.
- Datu, J.A., Yuen, M., Chen, G. (2018). The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 428–438. <https://doi.org/10.1037/spq0000234>.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Disabato, D.J., Goodman, F.R., Kashdan, T.B. (2019). Is grit relevant to well-being and strengths? Evidence across the globe for separating perseverance of effort and consistency of interests. *Journal of Personality*, 87(2), 194–211. <https://doi.org/10.1111/jopy.12382>.

- Duckworth, A.L. (2016). *Upór: Potęga pasji i wytrwałości*. Galaktyka.
- Duckworth, A., Gross, J.J. (2014). Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), Article 5. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>.
- Duckworth, A.L., Kirby, T.A., Tsukayama, E., Berstein, H., Ericsson, K.A. (2011). Deliberate practice spells success: Why grittier competitors triumph at the National Spelling Bee. *Social Psychological and Personality Science*, 2(2), 174–181. <https://doi.org/10.1177/1948550610385872>.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>.
- Duckworth, A.L., Quinn, P.D. (2009). Development and validation of the short grit scale (grit-s). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>.
- Dugan, R., Hochstein, B., Rouziou, M., Britton, B. (2019). Gritting their teeth to close the sale: The positive effect of salesperson grit on job satisfaction and performance. *Journal of Personal Selling, Sales Management*, 39(1), 81–101. <https://doi.org/10.1080/08853134.2018.1489726>.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Eskreis-Winkler, L., Duckworth, A.L., Shulman, E.P., Beal, S. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00036>.
- Fuchs, E., Flügge, G. (2014). Adult neuroplasticity: More than 40 years of research. *Neural Plasticity*, 2014, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2014/541870>.
- Guelmami, N., Chalhaf, N., Tannoubi, A., Puce, L., Azaiez, F., Bragazzi, N.L. (2022). Initial development and psychometric evidence of physical education grit scale (PE-Grit). *Frontiers in Public Health*, 10, 818749. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.818749>.
- Halliday, L., Walker, A., Vig, S., Hines, J., Brecknell, J. (2017). Grit and burnout in UK doctors: A cross-sectional study across specialties and stages of training. *Postgraduate Medical Journal*, 93(1101), 389–394. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2015-133919>.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Heine, S. J., Kitayama, S., Lehman, D. R., Takata, T., Ide, E., Leung, C., & Matsumoto, H. (2001). Divergent consequences of success and failure in Japan and

- North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 599–615. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.4.599>.
- Hwang, M.H., Lim, H.L., Ha, H.S. (2018). Effects of grit on the academic success of adult female students at Korean Open University. *Psychological Reports*, 121(4), 705–725. <https://doi.org/10.1177/0033294117734834>.
- Ion, A., Mindu, A., Gorbănescu, A. (2017). Grit in the workplace: Hype or ripe? *Personality and Individual Differences*, 111, 163–168. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.012>.
- Jiang, W., Jiang, J., Du, X., Gu, D., Sun, Y., Zhang, Y. (2020). Striving and happiness: Between- and within-person-level associations among grit, needs satisfaction and subjective well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 15(4), 543–555. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639796>.
- Kabat-Farr, D., Walsh, B.M., McGonagle, A.K. (2019). Uncivil supervisors and perceived work ability: The joint moderating roles of job involvement and grit. *Journal of Business Ethics*, 156(4), 971–985. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3604-5>.
- Kolemba, M. (2021). The importance of the grit factor for the functioning and coping of schoolchildren during the first wave of the COVID-19 pandemic. *Kultura i Edukacja*, 132(2), 131–143. <https://doi.org/10.15804/kie.2021.02.09>.
- Kolemba, M., Konaszewski, K., Niesiołędzka, M. (2024). Polish adaptation of Clark and Malecki's academic grit scale. *Current Psychology*, 43, 30072–30080. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06569-2>.
- Kwon, H.W. (2017). The sociology of grit: Exploring grit as a sociological variable and its potential role in social stratification. *Sociology Compass*, 11(12), e12544. <https://doi.org/10.1111/soc4.12544>.
- Kwon, H.W. (2021). What can sociology say about grit? A cross-cultural exploration of the relationships between socioeconomic status, sense of control, and grit. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 7, 237802312110052. <https://doi.org/10.1177/23780231211005216>.
- Lahti, E. E. (2019). Embodied fortitude: An introduction to the Finnish construct of *sisu*. *International Journal of Wellbeing*, 9(1).
- Larkin, P., O'Connor, D., Williams, A.M. (2016). Does grit influence sport-specific engagement and perceptual-cognitive expertise in elite youth soccer? *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1085922>.

- Locke, E.A., Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 57–72. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>.
- Magnano, P., Craparo, G., Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: Which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9–20. <https://doi.org/10.21500/20112084.2096>.
- Nothnagle, E.A., Knoester, C. (2022). Sport participation and the development of grit. *Leisure Sciences*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/01490400.2022.2090037>.
- Ponnock, A., Muenks, K., Morell, M., Seung Yang, J., Gladstone, J.R., Wigfield, A. (2020). Grit and conscientiousness: Another jangle fallacy. *Journal of Research in Personality*, 89, 104021. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.104021>.
- Postigo, Á., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., García-Cueto, E., Muñiz, J. (2020). Temporal Stability of grit and school performance in adolescents: A longitudinal perspective. *Psicología Educativa*, 27(1), 77–84. <https://doi.org/10.5093/psed.2021a4>.
- Roberts, B.W., Kuncel, N.R., Shiner, R., Caspi, A., Goldberg, L.R. (2007). The power of personality: the comparative validity of personality traits, socioeconomic status, and cognitive ability for predicting important life outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313–345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>.
- Salles, A., Cohen, G.L., Mueller, C.M. (2014). The relationship between grit and resident well-being. *The American Journal of Surgery*, 207(2), 251–254. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2013.09.006>.
- Sanders, S., Gedara, N.I. M., Walia, B., Boudreaux, C., Silverstein, M. (2022). Does aging make us grittier? Disentangling the age and generation effect on passion and perseverance. *Journal of Data Science*, 401–411. <https://doi.org/10.6339/22-JDS1041>.
- Sturman, E.D., Zappala-Piemme, K. (2017). Development of the grit scale for children and adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 59, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.004>.

- Tang, H., Zhou, S., Du, X., Mo, Q., Xing, Q. (2023). Validating the Chinese version of the academic grit scale in selected adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 41(2), 153–174. <https://doi.org/10.1177/07342829221129078>.
- Tang, X., Wang, M., J., J., Salmela-Aro, K. (2019). Building grit: the longitudinal pathways between mindset, commitment, grit, and academic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(5), 850–863. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0>.
- Totosy de Zepetnek, J.O., Martin, J., Cortes, N., Caswell, S., Boolani, A. (2021). Influence of grit on lifestyle factors during the COVID-19 pandemic in a sample of adults in the United States. *Personality and Individual Differences*, 175, 110705. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110705>.
- Vainio, M.M., Daukantaitė, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2119–2147. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9688-7>.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>.
- Weisskirch, R.S. (2019). Grit applied within: Identity and well-being. *Identity*, 19(2), 98–108. <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1604345>.
- Wolfe, M.T., Patel, P.C. (2016). Grit and self-employment: A multi-country study. *Small Business Economics*, 47(4), 853–874. <https://doi.org/10.1007/s11187-016-9737-6>.
- Yerofeyeva, V.G., Nartova-Bochaver, S.K. (2020). What is “grit” and why it can be a personal resource? *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(4), 22–31. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090402>.

Tworzenie i transgresja podmiotowych zasobów. Pozytywna perspektywa rozwoju

Twórczość to

zbiór określonych wytworów lub proces stwarzania, wytwarzania, przetwarzania i odtwarzania (naśladowanie, rekonstruowanie, interpretowanie, tworzenie) albo też jest to dyspozycja lub właściwość podmiotowa, nadawanie istnienia w świadomym procesie (Stróżewski, 1983, s. 16).

Twórczość może być rozpatrywana w obrębie czterech kategorii: 1) jako dzieło (wytwór), 2) jako proces, 3) jako zespół specyficznych cech osobowości bądź zespół zdolności i uzdolnień, 4) jako zespół stymulatorów społecznych (społeczny klimat uwarunkowań twórczości) (Strzałecki, 1969). Zgodnie z teorią inwestycyjną Sternberga i Lubarta twórczość wymaga współdziałania sześciu powiązanych ze sobą czynników:

- zdolności intelektualnych (tu m.in. zdolność syntetyzowania i analizowania oraz zdolności praktyczne)¹,

¹ Teoria inteligencji efektywnej Sternberga (*theory of successful intelligence*), opisywanej jako *successful intelligence* – „funkcja równowagi pomiędzy analitycznym, twórczym i praktycznym sposobem przetwarzania danych”. Ludzie inteligentni w sposób efektywny (*successfully intelligent people*) niekoniecznie są dobrzy we wszystkich trzech

- wiedzy,
- stylu myślenia (szczególnie legislacyjnego),
- cech osobowości,
- motywacji o charakterze wewnętrznym,
- środowiska (wspierającego otoczenia społecznego) (Sternberg, 1996; Sternberg, Lubart, 1999).

Twórczość jest cechą ciągłą, to znaczy może występować w różnym nasileniu – od minimalnego, wręcz zerowego, do bardzo dużego, właściwego genialnym dziełom i ich autorom (Nęcka, 2003). Procesy twórcze są pochodną współdziałania dziedziny poznawczej, osobowościowej oraz aksjologicznej. Wskutek tej integracji zapewniona jest stabilność, tożsamość i gotowość do przeciwdziałania wyczerpywaniu się zasobów psychicznych. Dzieje się tak za sprawą: 1) gotowości i umiejętności osiągnięcia sformułowanych celów (samorealizacja); 2) niezależności i autonomicznego systemu wartości (wewnętrzna sterowność); 3) utrzymywania przyjętego kierunku działania, umiejętności neutralizowania lęku, jaki rodzi sytuacja problemowa (silne ego) oraz 4) elastyczności w stosowaniu strategii rozwiązywania problemów, niekonwencjonalnych ujęć, oryginalności, innowacyjności i otwartości poznawczej (giętkość struktur poznawczych). Te cztery czynniki modelu stylu twórczego zachowania (STZ), dotychczas traktowane jako niezależne, stanowią w rzeczywistości funkcjonalną całość, przyczyniając się do realizacji procesu twórczego (Strzałecki, 2012). Wytrwałość to cecha, dzięki której proces twórczy trwa mimo przeszkód, prowadząc do ulepszenia dzieła, tworzenia nowych aktów i w fazie implementacji procesu twórczego do przedstawienia rezultatu aktywności innym ludziom, połączonego często z koniecznością przekonania otoczenia do jego wartości (Nęcka, 2003). Twórczość ma charakter selektywny oraz rozwojowy, opiera się na dokonywanych przez człowieka wyborach oraz przyczynia się do rozwoju (Stasiakiewicz, 1999).

typach myślenia, ale to, co ich wyróżnia, to umiejętność wykorzystywania swojego potencjału. Inteligencja analityczna, twórcza i praktyczna są jednakowo ważne w działaniu zarówno efektywnym, jak i twórczym.

Zasoby osobiste stanowią predyspozycje osobowościowe, które umożliwiają człowiekowi efektywne funkcjonowanie, szczególnie w sytuacjach trudnych i obciążających. Do ważnych zasobów zalicza się m.in. wsparcie społeczne, poczucie własnej wartości, poczucie własnej skuteczności, poczucie koherencji, optymizm, nadzieję, poczucie umiejscowienia kontroli, równowagę emocjonalną, kompetencje społeczne, uzdolnienia, poczucie sensu życia, poczucie humoru oraz umiejętność radzenia sobie z trudnymi sytuacjami (Poprawa, 1996). Według koncepcji zachowania zasobów Hobfolla (2001; 2002) stanowią one czynnik wspomagający rozwój i są niezbędne do psychologicznego przystosowania się, o ile zostaną wykorzystane przez jednostkę do realizacji bieżących potrzeb czy dalszych planów (Hobfoll, 2001). Koncepcja zachowania zasobów Hobfolla wyjaśnia funkcjonowanie człowieka w sytuacji stresu, ale może być stosowana również w znacznie w szerszym zakresie, mającym związek z jego zachowaniem celowym (Łaguna, 2015). Osoby, które mają bogate zasoby, mogą lepiej radzić sobie w sytuacji porażki, w realizacji zadań, mogą osiągać optymalny poziom funkcjonowania i lepiej realizować swoje cele.

Celem opracowania jest ukazanie twórczości i transgresji podmiotowych zasobów w perspektywie pozytywnego rozwoju, który wyraża się w urzeczywistnianiu i realizacji potencjału. Twórczość jest rozumiana jako aktywność i całościowa postawa człowieka w szerokim spektrum zachowań: z jednej strony adaptacyjnych (w tym gotowości na zmianę), z drugiej zaś kreacyjnych i samoaktualizacyjnych, oscylujących w stronę transgresji, a więc przekraczania własnej potencjalności. Aktywność (cało)życiowa dokonuje się również w twórczości codziennej, związanej z potrzebą rozwoju, przekształcania środowiska, z poszukiwaniem sensu życia. Szczególnym zasobem sprzyjającym rozwojowi są kompetencje twórcze, które mają wymiar transgresyjny i samorealizacyjny. Pozytywna perspektywa rozwoju przebiega na drodze od ujawniania posiadanych zasobów i aktualizowania potencjałów – poprzez ich twórcze realizacje – do przekraczania granic. Ja w działaniach transgresyjnych.

1. Istota twórczości

Władysław Tatarkiewicz, analizując dzieje sześciu pojęć, brał pod uwagę dwa główne kryteria twórczości: nowość i energię umysłową. Przy nowości rozważał aspekty relatywności, stopniowalności (ilościowości), jakościowości, pochodzenia i skutków:

Nowość podlega stopniowaniu, jest mniejsza lub większa. Ale nie ma miary, skali, aparatury do mierzenia nowości, jak termometr mierzy stopień temperatury. Możemy powiedzieć, że twórczość jest wysokim stopniem nowości, ale brak znów zjawiska analogicznego do wrzenia, wskazującego, że nowość przeszła w twórczość (Tatarkiewicz, 1976, s. 303).

Nowość osiądana przez ludzi twórczych miewa różne pochodzenie: bywa zamierzona i niezamierzona, impulsywna i kierowana, spontaniczna i osiągnięta metodycznie, jest oznaką różnej ich postawy, wyrazem różnej umysłowości, zdolności, talentów. Energia umysłowa zużyta na wytworzenie nowej rzeczy jest miarą twórczości nie mniej niż sama jej nowość:

Za twórców mamy tych, których dzieła są nie tylko nowe, ale też są objawem szczególnej zdolności, napięcia, energii umysłowej, talentu, geniuszu (Tatarkiewicz, 1976, s. 305).

W najbardziej szerokim znaczeniu twórczość to powoływanie czegoś do istnienia, to dawanie z niczego, to zapoczątkowanie czegoś, czego dotychczas nie było. W węższym znaczeniu twórczość to nadawanie istnienia w świadomym procesie, w którym znamienne rolę odgrywa woła jakiejś osoby, wyznaczającej rozumienie, określony cel i szczególny rodzaj wytworu. Twórczość w ujęciu Marii Gołaszewskiej jest czymś na wskroś osobowym i zrośniętym najściślej z osobowością i w niej należy szukać wyjaśnienia tego, co pozwala człowiekowi realizować dzieła twórcze (Gołaszewska, 1958). Władysław Stróżewski podkreślał dialektyczność procesu twórczego. Dialektyka jest obecna we wszystkim, co się dzieje w ramach procesu twórczego pełnego sprzeczności, napięć, konfliktów. Z niej wyłania się nowy byt, jego istota

i wartość. Stróżewski opisuje wiele dychotomii („linii napięć”) zawartych immanentnie w procesie twórczym: determinizm i konieczność, konsekwencję i nieprzewidywalność, poddanie i dominację, spontaniczność i kontrolę, swobodę i rygor, improwizację i kalkulację i inne. Istota procesu twórczego to ścieranie się tych opozycji i ich komplementarne współdziałanie w dialogu, który prowadzi do powstania czegoś zarazem nowego i wartościowego (Stróżewski, 1983).

2. Twórczość elitarna, wybitna i codzienna

W analizach związanych z twórczością można wyróżnić podejścia, w których określa się ją jako elitarną, twórczość przez duże „T”, wybitną oraz egalitarną – związaną z twórczością przez małe „t”, określaną jako twórczość codzienną, oznaczającą szerokie i powszechne występowanie zdolności twórczych.

Twórczość wybitna jest szczególnym rodzajem twórczości dojrzałej, prowadzącej do powstania dzieł zmieniających w sposób zasadniczy dziedzinę aktywności. Trzecie podejście to twórczość rozwojowa, którą określa pojęcie „mini-t twórczość” (Cropley, 2001; Kaufman i Begetto, 2009; Nęcka, 2001).

W teoriach twórczości codziennej (*everyday creativity*), egalitarnej, twórczości przez małe „t”, twórczość jest postrzegana jako własność podmiotu, powszechna, dostępna, posiada subiektywny i osobisty charakter, jest wyrazem określonego stylu życia (Richards, 1999; Runco, 2005; Craft, 2001). Tworzenie dotyczy tutaj życia codziennego, rozwiązywania problemów osobistych i społecznych, podejmowania wyzwań, realizacji własnego potencjału rozwojowego, stawiania sobie realnych celów i osiągania ich poprzez aktywne, twórcze uczestnictwo w kulturze i w życiu społeczności (Szmidt, 2013). Postawa twórcza stanowi „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego Ja” (Popek, 2000, s. 23). Twórczość egalitarna, określaną przez małe „t”, jako powszechna, dokonuje się w wymiarze osobistym, wartościowana subiektywnie, może dotyczyć każdego człowieka na różnych etapach rozwoju (Richards, 2001; 2007). Ujęcie

egalitarne nawiązuje do systemowego ujmowania twórczości² oraz rozszerza jego perspektywę (Richards, 2007; Craft, 2000; Runco, 2006). W treść takiego ujęcia wpisuje się zarówno osobowość twórcza, jak i wytwory twórczości wynikające z codziennej aktywności człowieka we wszystkich sferach jego życia.

3. Twórczość i transgresja jako pozytywne zasoby rozwoju

Proces rozwoju jest dynamiczny i przebiega według ciągłego mechanizmu zróżnicowania – kreacji (Maslow, 1986; Kozielecki, 1987; Popek, 2001). Systemowe ujęcie i paradygmat interakcji zakładają, że człowiek może funkcjonować bardziej adaptacyjnie (przystosowawczo, zachowawczo) lub bardziej innowacyjnie (postępowo, twórczo) (Popek, 2001). Rozwój zachodzi na drodze procesów adaptacyjnych i transgresyjnych (transgresywnych) (Oleś, 2004, 2011). Pierwsze z nich zmierzają do dostosowania, czyli optymalnego dopasowania wewnątrz jednostki oraz między dyspozycjami indywidualnymi a wymaganiami środowiska. Procesy adaptacji skutkują redukcją rozbieżności między: 1) myślami, uczuciami i zachowaniami jednostki; 2) jej cechami, charakterystycznymi przystosowaniami i systemem Ja; 3) intencjami jednostki a wymaganiami otoczenia. W ten sposób procesy adaptacji odpowiadają za stabilność i integrację osobowości. Procesy transgresji powodują zwiększenie rozbieżności wewnątrz systemu osobowości oraz między osobistymi dyspozycjami a środowiskiem. Tendencje adaptacyjne (homeostatyczne) i transgresywne (nastawione na zmiany) nie wykluczają się, ale mogą również wzajemnie wzmacniać się, zwłaszcza w zakresie obustronnego oddziaływania na siebie procesów integrowania i otwierania się na nowe treści i doświadczenia (Oleś, 2011).

² Systemowość w ujmowaniu w twórczości polega na uwzględnieniu wielości czynników działających łącznie, które wchodząc ze sobą w interakcje, prowadzą do wytworzenia nowego i wartościowego dzieła. Systemowe ujęcie zakłada, że twórczości nie można rozpatrywać w oderwaniu od czynników środowiskowych, społecznych, kulturowych czy ekonomicznych.

Tworzenie i transgresja potencjału rozwojowego sprzyjają ujawnianiu i realizacji potencjalności – co stanowi istotny zasób w przyjętej pozytywnej perspektywie rozwoju. Podobnie jak twórczość perspektywa transgresyjna pozwala ujmować działania człowieka jako aktywność ukierunkowaną na zmiany. Działania transgresyjne wskazują na aktywne negocjowanie między osobą a otoczeniem, które polega na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do realizowania oraz niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla jednostki. Koncepcja transgresyjna Józefa Kozieleckiego zakłada, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel, dążącą do wychodzenia poza możliwości. Orientacja sprawcy transgresji jest perspektywiczna, zakłada nie tyle przystosowanie się do zastanych realiów i działanie w odpowiedzi na aktualnie doświadczane granice, ile „adaptację kreatywną” (Kozielecki, 1987), czyli wbudowywanie innowacji do przyszłego świata. Autor wyróżnia cztery kierunki działań transgresyjnych: 1) autokreacyjne – skoncentrowane na samorozwoju i samorealizacji swych możliwości; 2) twórcze – polegające na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji myślowych i wyobrażeniowych; 3) skierowane ku innym – mające na celu poszerzenie zakresu wolności osobistej, a także zdobycie władzy i kontrolowanie innych; 4) praktyczne, których celem jest zwiększenie produkcji dóbr materialnych. Dokonywanie transgresji osobistych „ku sobie” polega na intencjonalnym rozwijaniu oraz przekraczaniu procesów psychicznych i struktur umysłowych, aby wzbogacać osobiste doświadczenie, wyjść poza dominujący styl życia, ograniczenia umysłowe, charakterologiczne czy wolicjonalne. Działania tego rodzaju można odnieść do samorozwoju, samodoskonalenia, autokreacji czy tworzenia siebie według własnego planu. Istotą ekspansji „ku sobie” jest przejście od tego, co możliwe, do tego, co realne. Działania ku sobie polegają na programowaniu własnego rozwoju i realizacji sformułowanych celów rozwojowych. Istotą tych działań są autokreacja, rozwój kompetencji, uzdolnień i osobowości oraz wzbogacanie doświadczenia. Główną rolę w motywowaniu jednostki do działań przekraczających jej własne możliwości odgrywa potrzeba hubrystyczna (Kozielecki, 1983). Człowiek staje się aktywnym sprawcą, który nie tylko podlega oddziaływaniu świata, ale również świat tworzy (Kozielecki, 1996).

4. Twórczość całościowa jako potrzeba (samo)realizacji człowieka w rozwoju

W opinii Ericha Fromma twórczość jako proces samorealizacji jest integralnie związany z produktywnym charakterem jednostki. Twórczość jest gotowością, by rodzić się na nowo każdego dnia. Człowiekiem rządzi szczególna dychotomia. Obawia się on porzucenia stanu poprzedniego, który daje pewność, i zarazem wciąż pragnie wyprawiać się w poszukiwanie nowych stanów, które mogą dać mu szansę swobodniejszego i pełniejszego wykorzystania własnych sił. Człowiek pozostaje

zawsze rozdarty pomiędzy pragnieniem powrotu do łona, a pragnieniem pełnego narodzenia. (...) Być twórczym oznacza uważać cały proces życia za proces narodzin i nie brać żadnej jego fazy za końcową (Fromm, 1996, s. 53).

W ujęciu humanistycznym twórczość stanowi wewnętrzną i indywidualną predyspozycję (zdolność, właściwość psychiczną) jednostki, zdolnej do realizowania swoich możliwości w procesie twórczym. Według Abrahama Masłowa głębokie doświadczenie mistyczne czy szczytowe (*peak experience*) jako niezwykle intensywne przeżycie związane jest z rozwojem poznania i egzystencjalnego wglądu samorealizującej się osoby, jest odczuwane jako „moment samopotwierdzający się i samouzasadniający, który zawiera w sobie swoją własną wartość” (Maslow, 1986, s. 82). Doświadczenie intensywnych przeżyć, olśnień i głębokich uniesień stanowi intensyfikację doświadczenia, w którym dochodzi do utraty Ja lub wykroczenia poza jego granice. Wszystkie zdolności łączą się wówczas w najbardziej efektywnej integracji i koordynacji, są zorganizowane i zharmonizowane bardziej niż zwykle (Maslow, 1990). Motywacja istnienia aktywizuje dążenia do wzrostu i wzbogacania doświadczeń, a zwłaszcza do realizacji wartości – istnienia (*being-values*). Stosunek osoby do rzeczywistości nacechowany jest niekiedy postawą kontemplacyjną (Maslow, 1990). W nurcie humanistycznym zostały wyodrębnione dwa rodzaje twórczości: oparta na talencie, której wytwory mają wartość społeczną, oraz będąca wynikiem samorealizacji, realizująca się głównie w rozwiązywaniu codziennych problemów życiowych. Abraham Maslow,

charakteryzując ideę twórczego rozwoju, powiązał ją z pojęciem samorealizacji, z koncepcją zdrowia psychicznego oraz teorią potrzeb. Uznał, że dążenie do samorealizacji oparte jest na wewnętrznej motywacji wzrostu i potrzebie robienia tego, do czego jest się przeznaczonym, stawania się coraz bardziej tym, czym człowiek jest na swój własny sposób i czym potrafi się stać. Życie mogłoby być o wiele lepsze – jak twierdził Maslow – gdybyśmy potrafili doceniać to, co mamy, tak jak potrafią to docenić osoby samorealizujące się, i gdybyśmy umieli tak jak one mieć stale poczucie, że los nam sprzyja, i być za to wdzięczni (Maslow, 1986). Rozwijamy się wówczas, gdy „radość rozwoju i niepokój związany z bezpieczeństwem są silniejsze niż niepokój rozwoju i radość bezpieczeństwa” (Maslow, 1990, s. 96). Perspektywa rozwoju twórczej aktywności w ciągu życia pozwala spojrzeć na twórczość jak na szerokie spektrum zachowań adaptacyjnych, które można sprowadzić do rezultatu: od przystosowania się do świata – do przystosowania świata do siebie. Zachowanie te regulowane są przez wiele różnych mechanizmów, które można wyodrębnić, kierując się następującymi kryteriami:

1. cel: od opanowania danej dziedziny do jej przekształcania,
2. nowość: od nowości dla podmiotu do nowości dla świata,
3. wartość: od wartości podmiotowej do obiektywnej,
4. struktura: od tworzenia struktur do ich przekształcania,
5. szybkość: od krótkotrwałych do długotrwałych działań,
6. rezultat: od przystosowania się do świata do przystosowania świata do siebie (Cohen, 1989).

Twórczość można rozpatrywać jako uniwersalny potencjał rozwojowy lub jako aspekt uczenia nowych rzeczy (I poziom lub typ twórczości). Twórczość może oznaczać intencjonalne odróżnianie się od innych, celowe zachowywanie się w oryginalny sposób (II poziom lub typ twórczości). Jeszcze inny sens – z perspektywy wymienionych kryteriów – ma twórczość oparta na wyłaniających się uzdolnieniach w jednej lub kilku dziedzinach, przy pomocy i zachęcie ze strony bardziej kompetentnych osób (III poziom lub typ twórczości). Interakcje między uzdolnieniami i zainteresowaniami a sprzyjającym kontekstem środowiskowym zaznaczają się już pod koniec okresu przedszkolnego. W dalszych okresach życia twórczość opiera się na umiejętności rozwiązywania różnych problemów oraz wrażliwości na różne aspekty

świata (IV poziom lub typ twórczości), czego uczymy się w instytucjach edukacyjnych lub na treningach twórczości. Kolejnym etapem w rozwoju twórczości jest stadium rozwiązywania rzeczywistych problemów danej jednostki, co prowadzi do pojawienia się nowych informacji w danej dziedzinie doświadczenia (V poziom lub typ twórczości). Człowiek zaczyna dostrzegać problemy pozaosobiste oraz luki w obrębie uprawianej przez siebie dziedziny, czuje się zaangażowany i zobowiązany do zrewolucjonizowania tej dziedziny (VI poziom twórczości). W niektórych przypadkach dochodzi nawet do zrewolucjonizowania tej dziedziny (VII poziom twórczości). Twórczość tego typu trwa przez całe dorosłe życie człowieka (Cohen, 1989).

Twórczość jako aktywność(cało)życiowa, realizowana w doświadczeniach indywidualnych, wiąże się z potrzebą rozwoju, przekształcania środowiska, poszukiwaniem i nadawaniem sensu życia, z przeżywaniem codzienności. Charakteryzuje indywidualne doświadczenia życiowe w wymiarze bogactwa ich treści. Twórczość dnia codziennego stanowi dyspozycję umożliwiającą zarówno dostrzeganie, nazywanie i rozwiązywanie problemów, jak również realizację indywidualnych celów życiowych, co kształtuje niepowtarzalną drogę życia. Ekspresja i twórczość stają się równocześnie narzędziami pełniejszego poznawania świata, osobistym jego przyswajaniem (Wojnar, 1996). Każdy obszar aktywności, w którym twórcy uczestniczą, jest przez nich współtworzony. Twórczość (cało)życiowa stanowi przykład aktywności złożonej zachodzącej w przestrzeni poznania, tworzenia (stwarzania) oraz emocji. Dzięki połączeniu składowych całości działania twórcze pozwalają uzyskać dodatkową jakość. Twórczość (cało)życiowa ukazuje sens pracy twórczej, która nadaje sens życiu. Jest ona obecna zarówno w twórczości ludowej, jak i samorodnej. Potwierdza uznanie jej za wartość osobistą, poznawczą i estetyczną. Twórczość (cało)życiowa stanowi potrzebę (samo)realizacji człowieka w jego rozwoju, nadawania sensu własnym doświadczeniom oraz wyborom życiowym. W przestrzeniach indywidualnych doświadczeń ukazana jest realizacja potencjału twórczego i (auto)kreacyjnego. Potrzeba twórcza i potrzeba ekspresji twórczej stanowią wyraz głęboko zakorzenionej tendencji człowieka do podejmowania aktywności twórczej stanowiącej źródło i warunek intencjonalnego rozwoju (Pietrasieński, 1990). Można także powiedzieć, że w twórczości (cało)życiowej człowiek staje się aktywnym sprawcą, który

podlega wprawdzie oddziaływaniu świata, ale również ten świat tworzy (Kozielecki, 1996). Polega to na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do realizowania oraz niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki (Kozielecki, 2001). Działania, dzięki którym człowiek przekracza granice własnej niewiedzy, słabości i trudności, tworzą transgresje psychologiczne (P). Tego typu działania twórcze mają znaczenie przede wszystkim indywidualne – są ważne i wartościowe dla podejmującej je osoby, dając poczucie satysfakcji z pokonanych trudności, rozwiązanych problemów, a tym samym wzmacniając jej poczucie własnej wartości (Kozielecki, 2001).

5. Od (cało)życiowej twórczości – do Autorstwa siebie

Zdaniem Obuchowskiego (1985, s. 66) osobowość staje się „narzędziem spełniania się rozwojowego w oparciu o mechanizm adaptacji twórczej”). Mechanizm ten sprowadza się do aktywnego wybiegania w przyszłość, intencjonalnego i dobrowolnego obierania w niej elementów, których realizacja ma zapewnić poczucie sukcesu, spełnienia i stałość kierunku samorozwoju człowieka (Obuchowski i Błachnio, 2011). Decyzja o rozwoju, o wyborze zadań bliskich czy dalekich to zadanie układu programującego, tranzytywnego, relacyjnego – interakcyjnego, pośredniczącego między jednostką a otoczeniem. Idea rozwoju człowieka jako podmiotu i autora swego własnego życia i własnego Ja pozwalają jednostce za pomocą twórczego i innowacyjnego myślenia odkrywać i tworzyć – wychodzić poza granice naturalnego środowiska, a więc rozwijać kulturę, która zwrócić nie rozwija samego człowieka. Współczesny, szybko zmieniający się świat wywołuje zmiany w ujmowaniu przez człowieka siebie, swojego sensu życia i wynikającej z tego indywidualnej odpowiedzialności: wykorzystania własnego umysłu i jego mocy twórczych (Obuchowski, 2002).

Człowiek-autor postrzega siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot swoich intencji, a świat wokół jako szanse spełniania się (Obuchowski, 2000, s. 104).

Dokonuje się „proces zmiany samookreślenia” osoby (Obuchowski, 2000, s. 22). Jego istotą jest „przystosowanie świata do siebie”, do własnych wymagań, a nawet tworzenie przez osobę tych wymagań zgodnie z prywatną koncepcją świata i siebie samej w tym świecie (Obuchowski, 2002, s. 161). Autorstwo siebie jest rozumiane jako siły podmiotowości, intencjonalności, sensu życia i adaptacji twórczej. Podmiotowość obejmuje:

a) dysponowanie wiedzą o sobie, b) wytyczanie zadań w oparciu o posiadaną wiedzę, c) wybór metody do zadań, d) inteligentną realizację zadań, e) intencjonalną autonomię „do”, f) twórczą interpretację pragnień, g) generowanie osobistego modelu świata, h) projektowanie siebie (Obuchowski i Błachnio, 2011, s. 170).

Podstawowym warunkiem realizacji (cało)życiowej twórczości w podmiotowym i kreacyjnym wymiarze jest intencjonalność i sprawczość (Wróblewska, 2021a; 2021b; 2022a). Pozytywna perspektywa rozwoju przebiega na drodze od ujawniania posiadanych zasobów i aktualizowania potencjałów – poprzez ich twórcze realizacje – do przekraczania granic Ja w działaniach transgresyjnych. Twórczość (cało)życiowa ukazuje występowanie ważnych transgresyjnych przestrzeni rozwoju: (1) związanych ze zdobywaniem wiedzy i osiągnięć naukowych, 2) realizowanych aktywności w zakresie społecznej praktyki, 3) odniesionych do (samo)realizacji. W (cało)życiowej twórczości dokonuje się życiowy proces przebiegający od twórczej interpretacji pragnień do generowania osobistego modelu świata, od projektowania siebie do (samo)realizowania i tworzenia siebie. Doświadczenia społeczne, zawodowe i osobiste ukazują, w jaki sposób twórczość codzienna o charakterze subiektywnym, osobistym stała się twórczością (cało)życiową, a z perspektywy czasu i dokonań – twórczością (u)znaną społecznie, docenioną o wymiarze ponadczasowym. Sama w sobie stanowi ona wartość dodaną. Obejmuje zarówno osobowość twórczą, jak i wytwory twórczości, idee, wynikające z codziennej aktywności (Wróblewska, 2023). Analiza doświadczeń biograficznych twórców ukazuje potencjał sensotwórczy i znaczenie miejsca dla rozwoju tożsamości. Osoba doświadcza przeżyć w spotykaniu z miejscem. Kontekst doświadczeń biograficznych ujawnia

twórcze możliwości człowieka, który poszukuje i odkrywa nowe znaczenia. Miejsce – jego wyjątkowość, potencjał i tożsamość – stanowi fenomen szerokiego spektrum możliwości interpretacyjnych. Miejsce tworzy przestrzeń (do) transgresyjnego rozwoju, w której „człowiek rodzi się dla rozkwitu” (Wróblewska, 2022b). Miejsce ujęte w aspekcie biografii ukazuje wydarzenie graniczne, przełomowe, nadające nowe znaczenie życiowemu doświadczeniu. Jest znaczące i zawiera głębszy sens, odnosząc się do kategorii wartości. Ponadto odniesienie problematyki miejsca do koncepcji transgresyjnej ujawnia i wzbogaca potencjał miejsca o twórcze źródła. Perspektywa transgresyjna pozwala spojrzeć na doświadczenie, w którym jest obecna heurystyka przekraczania granic rzeczywistości fizycznej – w kierunku wewnętrznej transgresji, gdzie człowiek, transcendując, zwraca się ku „światu bez brzegów” (Kozielecki, 1991, s. 16).

6. Twórcze kompetencje jako zasób wspierający rozwój

Adaptacyjny i rozwojowy mechanizm realizacji posiadanego potencjału uaktywnia kompetencje twórcze w perspektywie podmiotowo-transgresyjnej. Kompetencja jako adaptacyjny potencjał podmiotu oznacza dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia, natomiast kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu mówi, że generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację w wyniku interpretacji. Perspektywy podmiotowa i transgresyjna związane są z umiejętnością wychodzenia poza codzienną aktywność, elastycznością i aktywnością ukierunkowaną na zmiany. Polegają one na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są możliwe do realizacji oraz że niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki. Połączenie rozwojowego i transgresyjnego potencjału podmiotu pozwala dokonać charakterystyki kompetencji twórczych w perspektywie indywidualnej. Kompetencje twórcze ujmowane jako potencjał podmiotowy traktują rozwój jako proces otwarty, nie tylko aktualny, ale również wykraczający poza „tu i teraz” – perspektywny. Wyznacznikami twórczych kompetencji są podmiotowe cechy twórcze. Ujęte jako postawa twórcza wyrażają aktywne ustosunkowanie się

do życia i otaczającego świata, którego wyrazem jest potrzeba poznawania, przeżywania oraz świadomego zmieniania zastanej rzeczywistości i własnego Ja (Popek, 1996, 2000). Zdolność transgresji jako wyznacznik twórczych kompetencji to innowacyjny, twórczy, zorientowany na cel sposób myślenia i działania, którego cechą jest wychodzenie poza możliwości (Kozielecki, 2007). Kompetencje twórcze w perspektywie transgresyjnej zawierają zdolności do transgresyjnych działań w sytuacjach zadaniowych i różnych dziedzinach życia, ale także zdolności do poszerzania osobistych zasobów rozwojowych. Opracowany autorski model rozwoju kompetencji twórczych w dorosłości zawiera ich szerokie ujęcie: od adaptacyjnego i rozwojowego – przez podmiotowe i transgresyjne – do zindywidualizowanego. Uwzględnia rozwojowe uwarunkowania różnic podmiotowych interindywidualnych i intraindywidualnych w zasobach twórczych, transgresyjnych i w obszarach życiowej satysfakcji (Wróblewska, 2015a). Model opiera się na rozumieniu twórczości w ujęciu interakcyjnym, które traktuje strukturę twórczości w sposób holistyczny, a składające się na nią poszczególne elementy jako wzajemnie się przenikające (Popek, 2000; 2001). Założono w nim, że twórczość jest procesem związanym z rozwojem i stanowi immanentną jego cechę, a dokonuje się najpełniej w aktach autokreacji. U podstaw procesów twórczych i autokreacyjnych leży potrzeba twórcza, stanowiąca siłę rozwojową i dynamizm wszelkiej aktywności. Podmiotowa kompetencja twórcza odgrywa istotną rolę w realizacji twórczego rozwoju jako jego wyznacznik i regulator. Kompetencje twórcze ujęte jako kategoria opisowa, dynamiczna o charakterze procesualnym i interakcyjnym obrazują wielowymiarowość rozwoju, a jednocześnie jego indywidualny charakter. Twórczy charakter kompetencji podkreśla przyjęty humanistyczny paradygmat twórczości. Tworzy on przestrzeń dla szeroko pojętego twórczego rozwoju, ujmowanego w świetle założeń humanistycznych jako zespół kompetencji podmiotu sprzyjających samorealizacji. Samorealizacja, postrzegana jako metapotreba utożsamiana z samoaktualizacją, oznacza najlepsze wykorzystanie możliwości podmiotowych w określonych warunkach życiowych. Przyjęta rozwojowa (szeroka) perspektywa (tło) ujmowania kompetencji twórczych (podmiotowych zasobów twórczych) pozwala na ich interpretację jako wewnętrznego podmiotowego potencjału (Wróblewska, 2018c; 2020).

Prowadzone autorskie analizy potwierdzają działanie specyficznego mechanizmu, który reguluje funkcjonowanie podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych. Podmiotowe twórcze kompetencje i transgresję można traktować jako istotne zasoby, które zapewniają sukces, innowacyjność i efektywność podejmowanych działań. Kompetencje twórcze ukazane w perspektywie transgresyjnej koncepcji człowieka pozwalają na charakterystykę zachowań, w których przejawia on aktywne i intencjonalne zaangażowanie w zmiany, ich inicjowanie i kreowanie. Współwystępowanie zmiennych odpowiadających cechom twórczej osobowości z wyznacznikami zachowań transgresyjnych tworzy sprzyjające uwarunkowania i pewien rodzaj gotowości do „przekraczania granic” oraz „wychodzenia poza istniejący układ”. Aktywność, odwaga, dominatywność oraz wysokie poczucie wartości Ja, czyli główne wyznaczniki funkcjonowania człowieka z wysokim poziomem podmiotowych cech twórczych, są istotnie związane ze wskaźnikami zachowań transgresyjnych. Aktywność współwystępuje z tendencją do liderowania i rozszerzania wpływów, z brakiem lęku przed trudnymi zadaniami i z potrzebą dominowania nad innymi. Odwaga związana jest z brakiem lęku przed trudnymi zadaniami, tolerancją ryzyka, zainteresowaniem nowymi poglądami, generowaniem i wdrażaniem pomysłów. Dominatywność wiąże się z tendencją do liderowania, rozszerzania wpływów, rywalizacji i z motywacją do „bycia lepszym” niż inni. Wysokie poczucie wartości Ja związane jest z tendencją do rozszerzania praw, liderowania, z potrzebą dominowania nad innymi. Motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, nonkonformizm, orientacja na działanie i na przewyżczanie trudności, otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych zadań, otwartość i akceptacja nowości stanowią o specyfice zachowań transgresyjnych. Wskazują one na aktywne negocjowanie między osobą a jej otoczeniem, mogą stanowić o skuteczności jej działań, sprawstwie czy zaangażowaniu. Odpowiadają charakterystyce proaktywności w poszukiwaniu zmian, dostrzeganiu możliwości, kreowaniu sytuacji oraz inicjatywie. Własna zorganizowana aktywność powoduje, że osoby takie są „twórczymi indywidualistami” i „innowatorami roli”, którzy w perspektywie budują pożądany model skuteczności życiowej własnej osoby (Bańka, 2005). Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych i społecznych jest umiejętność wychodzenia poza codzienną aktywność, elastyczność oraz

(pro)aktywność ukierunkowana na zmiany. Potencjał podmiotowy i kompetencje stanowią istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych oraz nowych modelach realizacji kariery (Wróblewska, 2018a; 2018b).

Uzyskane rezultaty badań własnych, dotyczące mechanizmów rozwoju podmiotowych zasobów twórczych i transgresyjnych, pozwoliły na wyłonienie trzech zasadniczych strategii:

1. twórczo-transgresyjnej (proinnowacyjnej) – z przewagą postawy twórczej, zachowań transgresyjnych i proaktywności. Charakteryzują ją aktywność sprawcza (nonkonformizm), zachowania transgresyjne, synergia motywacyjna / zmotywowana transgresja, motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, orientacja na działanie, otwartość i odwaga oraz innowacyjność;
2. aptacyjno-zachowawczej (przystosowawczej) – z przewagą postawy odtwórczej i zachowań ochronnych. Ujawniają się w niej cechy podmiotowe odtwórcze (konformizm), niski poziom zdolności do zachowań transgresyjnych i zachowawczych (ochronnych), niskie poczucie autonomii, brak zachowań proaktywnych, niski poziom otwartości na zmiany;
3. zintegrowanej – łączącej elementy przystosowawcze i proinnowacyjne. Obejmuje cechy postawy twórczej i odtwórczej, nonkonformizm i konformizm, zachowania transgresyjne oraz ochronne (zachowawcze) (Wróblewska, 2015a; 2015b; 2015c).

Uzyskane rezultaty przemawiają za istnieniem oczekiwanego kierunku związku: im wyższy poziom postawy twórczej i jej składowych, tym silniejsze związki z różnymi przejawami transgresyjności. Cechy podmiotowego nonkonformizmu najsilniej związane z zachowaniami transgresyjnymi to: dominatywność, aktywność, odwaga, spontaniczność, konsekwencja, oryginalność i wysokie poczucie wartości Ja. Konformizm osłabia zachowania celowe, orientację na zadania, aktywność oraz orientację na przezwyciężanie trudności. Im niższy poziom podmiotowych cech twórczych (postawy twórczej), tym słabsza determinacja w realizacji celów, motywacja (pro)twórcza w poszukiwaniu zmian, nonkonformizm, orientacja na działanie i na przezwyciężanie trudności, a także otwartość i odwaga w podejmowaniu nowych

zadań (aktywność ukierunkowana na zmiany). Podmiotowa aktywacja pozytywna i negatywna oraz poziom wykorzystywania posiadanego potencjału rozwojowego i zasobów indywidualnych skutkują dalszymi konsekwencjami, m.in. zadowoleniem z życia, poczuciem życiowej satysfakcji, które stanowią ważne wyznaczniki rozwoju (Wróblewska, 2022c; 2023).

Uzyskane wyniki można odnieść do modelu dobrostanu zaproponowanego przez Carol Ryff (1989) oraz Coreya Keyesa we współautorstwie z Ryff (1996). W przypadku osób z niskim poziomem postawy twórczej i podmiotowej aktywacji negatywnej (konformizm) można przypuszczać, że nie są realizowane ważne dla optymalnego funkcjonowania wymiary dobrostanu, jak samoakceptacja i osobisty rozwój. W miejsce autonomii, panowania nad otoczeniem, poczucia sprawstwa, pozytywnego stosunku do samego siebie (poczucia wartości własnego Ja) osoby te charakteryzuje lękliwość, słaba odporność i wytrwałość, niskie poczucie wartości Ja oraz niesamodzielność. Niski nonkonformizm przy wysokim poznawczym i osobowościowym potencjale do tworzenia może twórczości przeszkadzać bądź ułatwiać adaptację do warunków szkolnych czy rodzinnych i skutkować innym stylem tworzenia (por. Popek, 2001).

7. Kierunki działań zorientowanych na rozwój twórczych kompetencji

Wiedza o uwarunkowaniach rozwoju kompetencji twórczych może stanowić podstawę propozycji działań zorientowanych na ich rozwój. Ważne są wszystkie próby wyjaśniania mechanizmów ujawniania się i realizacji twórczych zasobów podmiotowych celem wspierania tego obszaru. Rodzi to pytania o sposób projektowania i realizacji działań na rzecz twórczego funkcjonowania człowieka, a w tym optymalizowania rozwoju kompetencji twórczych. Problematyka rozwoju twórczego potencjału jest ważna z tego względu, że oprócz mocy wyjaśniającej mechanizmy ludzkiej aktywności twórczej powinna ona mieć związek z tworzeniem programów stymulujących rozwój możliwości twórczych dzieci, młodzieży i dorosłych. Wiedza o twórczości w rozwojowym aspekcie jest ważna dla

praktyki edukacyjnej, zainteresowanej warunkami inicjowania, możliwościami rozwijania dyspozycji twórczych, jak również projektowaniem i realizacją edukacji twórczej i edukacji „ku twórczości”. Pomoc w tworzeniu powinna dotyczyć wspierania rozwoju zdolności twórczych ludzi w każdym wieku. Rozwijanie postawy twórczej odbywa się w przestrzeni interakcyjnej jako wzajemne oddziaływanie czynników podmiotowych oraz zewnętrznych. Uwzględniając interakcyjność, należałoby wzmacniać wpływy, które stwarza otoczenie. Środowisko edukacyjne stanowi czynnik inspirujący podejmowanie działań twórczych. W kontekście wpływu społecznego zasadne i możliwe wydaje się wzmacnianie aspektu motywacyjnego jako istotnego regulatora w różnych sferach działalności człowieka. Należałoby propagować wszelkie inicjatywy edukacyjne służące wspieraniu kompetencji twórczych. Środowisko edukacyjne należy traktować jako ogół wpływów sprzyjających rozwojowi.

Motywacja do podejmowania zachowań twórczych ma ściśle zadaniowy lub poznawczy charakter. Współczesne koncepcje „odmitologizują” spojrzenie na istotę twórczości, podkreślając „zwyczajność” twórczych operacji umysłowych w porównaniu z innymi procesami poznawczymi (Nęcka, 2001). Jeśli twórczość będziemy rozumieć w kategoriach aktywności jednostki, to działanie w określonej sytuacji problemowej będzie zawsze rozwiązywaniem problemu. Trenowanie twórczości jest optymalne przy założeniu, że myślenie i działanie twórcze traktuje się jak każdy inny rodzaj aktywności człowieka (Nęcka, 2001). W twórczości mają udział te same procesy (m.in. uwaga, pamięć, myślenie), które występują w innych formach aktywności. Tym, co pozwala odróżnić aktywność twórczą od innych form zachowania i działania, jest przede wszystkim swoistość stawianego celu (Nęcka, 2001). W oddziaływaniach wspierających twórcze możliwości należy uwzględniać różne sfery, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych, osobistych (intrapersonalnych) i społecznych (interpersonalnych). Oddziaływania treningowe często są zawężone do sfery poznawczej i rozwijania operacji umysłowych (kojarzenie, metaforyzowanie, transformowanie, abstrahowanie) (Góralski, 1996; Nęcka, 1995). Rozwijanie tych procesów jest ważne, ponieważ dzięki nim jest możliwe ćwiczenie twórczych cech myślenia, takich jak płynność,

giętkość, oryginalność oraz zdolności dostrzegania, definiowania i redefiniowania problemów. Powinno się wzmacniać także te cechy podmiotowe, które kształtują postawę otwartości, niezależności, aktywności, ekspresji oraz potrzebę twórczego wyrażania własnego Ja. Pomoc w tworzeniu powinna obejmować pogłębianie (samo)świadomości poziomu wiedzy, umiejętności, motywacji, rozumienie potrzeby rozwoju osobistego oraz wspieranie samorozwoju. Kompetencje do realizacji twórczego i autokreacyjnego rozwoju stają kluczowe w sytuacji, gdy permanentne uczenie się stało się koniecznością i warunkiem czynnego uczestnictwa w różnych sferach życia. Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych i społecznych jest umiejętność „wychodzenia poza”, przekraczania własnych możliwości, aktywność ukierunkowana na zmiany i efektywne zarządzanie osobistymi zasobami. Twórczość staje się zatem indywidualną inwestycją w osobisty rozwój jednostki.

Podsumowanie

Twórczość stanowi zasób osobisty o charakterze złożonym i wielowymiarowym. Ma związek z funkcjonowaniem człowieka w różnych obszarach jego aktywności. Ukazanie twórczości jako zasobu w perspektywie pozytywnego rozwoju ze wskazaniem na jego pozytywne źródła jest wyrazem i służy realizacji podmiotowego potencjału. Twórczość rozumiana jako aktywność i całościowa postawa człowieka może być ujmowana w szerokim spektrum zachowań: od adaptacyjnych, twórczych (z gotowością na zmianę) do kreacyjnych i samoaktualizacyjnych, oscylujących w stronę transgresji i przekraczania własnej potencjalności. Postawa twórcza oraz zachowania transgresyjne stanowią czynniki współwystępujące. Postawa twórcza przejawia się w dostrzeganiu problemów wymagających rozwiązania, w pozytywnym ustosunkowaniu się do tego typu problemów oraz w gotowości i umiejętności ich rozwiązywania. Aktywność (cało)życiowa dokonuje się w twórczości codziennej, związanej z potrzebą (samo)realizacji i uczestnictwa człowieka we własnym rozwoju. Szczególnym zasobem sprzyjającym i wspierającym rozwój są kompetencje twórcze, które mają

wymiar transgresyjny i samorealizacyjny. Ukazane w perspektywie warunkowań rozwojowych, podmiotowo-twórczych, transgresyjnych i zindywidualizowanych pozwalają one na charakterystykę zachowań człowieka aktywnego, zaangażowanego w zmiany, ich inicjowanie i proces kreacji. Podmiot, którego aktywność jest intencjonalna i autonomiczna, dysponuje wiedzą o sobie, wyznacza zadania i w sposób inteligentny dobiera do nich metodę, staje się autorem siebie (Obuchowski, 2002). Uważam, że pozytywna wizja człowieka jako podmiotu uczestniczącego we własnym rozwoju realizuje się na drodze od ujawniania i aktualizowania wewnętrznego potencjału – poprzez zaangażowanie i realizację twórczych całościowych aktywności – do wzbogacania i poszerzania doświadczeń dzięki przekraczaniu granic Ja w działaniach transgresyjnych. Rozwojowe i adaptacyjne możliwości sprawiają, iż człowiek jest zdolny uruchomić proces stawania się kompetentnym w obszarze własnego rozwoju.

Bibliografia

- Bańka, A. (2005). *Proaktywność w karierze. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Print B – Instytut Rozwoju Kariery.
- Caprara, G.V. (2009). Positive orientation: Turning potentials into optimal functioning. *The Bulletin of the European Health Psychologist*, 11(3), 46–58.
- Cohen, L. (1989). A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169–174.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum*. Routledge
- Craft, A. (2001). Little c creativity. W: A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (red.), *Creativity in Education* (s. 45–61). Continuum.
- Cropley, A.J. (2001). *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*. Kogan Page
- Fromm, E. (1996). *Serce człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołaszewska-Naksianowicz, M. (1958). *Twórczość a osobowość twórcy*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Góralski, A. (1996). *Reguły treningu twórczości*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An In-*

- ternational Review*, 50(3), 337–370. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1464-0597.00062>.
- Hobfoll, S.E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307–324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>.
- Kaufman, C., Begetto, R.A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0013688>.
- Kozielecki, J. (1983). Działania transgresyjne. Przekraczanie granic samego siebie. *Przegląd Psychologiczny*, 3(26), 505–517.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1991). *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii – nowe spojrzenie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łaguna, M. (2015). Zasoby osobiste jako potencjał w realizacji celów. *Polskie Forum Psychologiczne*, 20, 5–15. <https://doi.org/10.14656/PFP20150101>.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Przeł. I. Wyrzykowska. Dom Wydawniczy Rebis.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka. Instytut Wydawniczy „Pax”.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (2003). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Książka i Wiedza.
- Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Wydawnictwo Rebis.
- Obuchowski, K. (2002). *Od przedmiotu do podmiotu*. Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Obuchowski, K., Błachnio, A. (2011). Teoria osobowości autorskiej i kwestionariusz POA. W: W. Zeidler (red.), *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy* (s. 169–181). Vizja Press, It.
- Oleś, P. (2004). Niespójność osobowości – wartość adaptacyjna. *Kolokwia Psychologiczne*, 12, 70–90.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Pietrasiniński, Z. (1990). Wiedza i „rola” autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju człowieka. *Przegląd Psychologiczny*, 35(1), 79–89.
- Popek, S. (2000). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Poprawa, R. (1996). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. W: G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Elementy psychologii zdrowia* (s. 101–136). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Richards, R. (1999). Everyday creativity. W: M.A. Runco, S.R. Pritzker (red.), *Encyclopedia of Creativity*. Academic Press.
- Richards, R. (2007). Everyday creativity: Our hidden potential. W: R. Richards (red.), *Everyday Creativity and New Views of Human Nature. Psychological, Social, and Spiritual Perspectives* (s. 22–53). American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/11595-001>.
- Runco, M.A. (2005). Creativity giftedness. W: R.J. Sternberg, J. Davidson (red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 295–311). University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511610455.017>.
- Runco, M.A. (2006). Reasoning and personal creativity. W: J.C. Kaufman, J. Bear (red.), *Creativity and Reason in Cognitive Development* (s. 95–116). Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511606915.007>.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Ryff, C.D., Keyes, C.L.M. (1996). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>.
- Stasiakiewicz, M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sternberg, R.J. (1996). *Beyond IQ: The Triarchic Mind. Successful Intelligence*. Simon and Schuster.
- Sternberg, R.J., Lubart, T. (1999). The concepts of creativity: Prospects and paradigms. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity* (s. 3–15). Cambridge University Press.
- Stróżewski, W. (1983). *Dialektyka twórczości*. Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Strzałecki, A. (1969). *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Strzałecki, A. (2012), Sprawność osobowości. Kontrowersje wokół ogólnego czynnika osobowości twórczej. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 2(48), 85–109.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K.J., Modrzejewska-Świgulska, M. (2016). *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Od twórczość. Przeżycie estetyczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Wróblewska, M. (2015a). *Kompetencje twórcze w dorosłości*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wróblewska, M. (2015b). Creativity in management – Correlates symptoms as determinants of success. *Ekonomia i Zarządzanie*, 7(4), 30–38. <http://dx.doi.org/10.12846/j.em.2015.04.04>.
- Wróblewska, M. (2015c). Podmiotowe kompetencje twórcze i transgresja w perspektywie inwestycyjnej i zarządzania. *Ekonomia i Środowisko*, 1(52), 160–168.
- Wróblewska, M. (2018a). Potencjał podmiotowy i kompetencje jako istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych. W: M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej* (s. 8–30). IBUK Libra.
- Wróblewska, M. (2018b). Proaktywność w rozwoju zawodowym i karierze bez granic. W: M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel (red.), *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej*. (s. 46–63). IBUK Libra.
- Wróblewska, M. (2018c). Expanding the boundaries of self: Self-realization, transgression, and creative competence. *Rocznik Teologii Katolickiej*, 17(2), 163–174. <https://doi.org/10.15290/rtk.2018.17.2.12>.
- Wróblewska, M. (2020). Zasoby, potencjał i możliwości człowieka w perspektywie samorealizacji. *Chowanna*, 5(22), 90–105.
- Wróblewska, H.M. (2021a). Boundaries of sense-creating experiences in the literary works by Karol Wojtyła and the concept of transgression by Józef Kozielecki. *Fides Et Ratio*, 48(4), 236–249. <https://doi.org/10.34766/fetr.v48i4.1004>.
- Wróblewska, H.M. (2021b). Twórczość. Dramat. Transgresja. Przestrzenie intersubiektywnych doświadczeń w mistrzowskim dyskursie. *Przestrzenie Teorii*, 36(16), 273–290, <https://dx.doi.org/10.14746/pt.2021.36.16>.
- Wróblewska, H.M. (2022a). Twórczość jako perspektywa doświadczenia. Synergiczność doświadczeń w twórczości (cało)życiowej. *Kultura i Edukacja*, 3(137), 81–97, <https://doi.org/10.15804/kie.2022.03.05>.

- Wróblewska, H.M. (2022b). Człowiek rodzi się dla rozkwitu. Ku twórczym źródłom potencjału (w) tożsamości miejsca. *Biografistyka Pedagogiczna*, 7(2), 193–188. <https://doi.org/10.36578/BP.2022.07.33>.
- Wróblewska, H.M. (2022c). Kompetencje twórcze w perspektywie pozytywnych zasobów. *Podstawy Edukacji*, 15, 133–146. <https://doi.org/10.16926/pe.2022.15.10>.
- Wróblewska, H.M. (2023). From lifelong creativity to self-authorship: The humanistic and creational dimension of women's citizenship in education – Maria Grzegorzewska and Irena Wojnar. *Educational Studies Review*, 42, 269–290. <https://doi.org/10.12775/PBE.2023.023>.
- Wróblewska, H.M. (2023). Między potencjałem a (samo)realizacją. Tworzenie i transgresja podmiotowych zasobów. *Edukacja*, 2(165), 1–15. <https://doi.org/10.24131/3724.230210>.

Mindfulness, **czyli jak z uważnością** **dbać o ciało i umysł**

Czy też tak masz...?, czyli refleksja zamiast wstępu

Czy zdarza się, że wieczorem, tuż przed snem, masz gonitwę myśli, chcesz usnąć, a w twojej głowie pojawiają się tysiące myśli w tempie jeżdżących samochodów po autostradzie. I im bardziej chcesz przestać myśleć, tym więcej myśli się pojawia. Czasami wystarczy, że pojawi się jedna, która uruchamia spiralę następnych myśli, wzbudzając różne emocje: lęk, obawę, złość, smutek. Może nawet masz wrażenie, że nie panujesz nad myślami, że one po prostu cię porywają i jesteś wobec nich bezsilna. Spirala myśli zdaje się nie mieć końca i tak trwa... czasami aż do świtu. Kolejna noc nieprzespana, kolejny dzień w zmęczeniu i napięciu. Nasze myśli w większości przypadków dotyczą tego, co było, czyli tego, na co już nie mamy wpływu, lub tego, na co jeszcze wpływu mieć nie możemy. Paradoks polega na tym, że życie dzieje się w chwili obecnej, a nasza uwaga funkcjonuje poza autentycznym życiem. A czy zdarza się, że robisz coś automatycznie? Zjadasz szybko śniadanie albo w pośpiechu obiad i nawet nie czujesz smaku, a wieczorem nie pamiętasz, co zjadłeś wcześniej? Jedziesz samochodem z pracy do domu i nagle uświadamiasz sobie, że już jesteś na miejscu, ale drogi nie pamiętasz – nie pamiętasz, co się wydarzyło w trakcie podróży. Wsiadłeś, jechałeś i jesteś. I w zasadzie na automatycznym pilocie

można przeżyć całe życie, nie zauważając nawet, że się żyje. Ale czy o to nam chodzi?

W ostatnim czasie coraz częściej pojęcie uważności (*mindfulness*) pojawia się w różnych sferach naszego życia. Na rynku wydawniczym można znaleźć publikacje naukowe dotyczące uważności, ale także poradniki i przewodniki po *mindfulness*. Aby nie zagubić się w tym gąszczu propozycji, aby świadomie wybierać literaturę, kursy i nauczycieli *mindfulness*, chciałabym zwrócić uwagę Czytelnika na aspekt naukowy i praktyczny uważności. Jakie są teoretyczne założenia *mindfulness* i na co wskazują badania naukowe? Co świadczy o skuteczności uważności? Jak w codzienności, w zabieganym rytmie dnia z uważnością dbać o ciało i umysł? Postaram się na te pytania odpowiedzieć, rozwiązać wątpliwości i wskazać kierunki rozwijania uważności.

1. W kierunku uważności

Słowo *mindfulness* jest angielskim tłumaczeniem terminu *sati*, który pochodzi z języka palijskiego z Półwyspu Indyjskiego, obecnie języka mar-twego, w którym zapisano wiele buddyjskich tekstów. W XIX wieku *sati* zostało przetłumaczone na język angielski jako *mindfulness*. Na język polski słowo bezpośrednio można tłumaczyć jako „pełnię umysłu”, ale przyjęło się określenie „uważność”. Trudność terminologiczna wynika z trzech kontekstów kulturowych, a kompromisem jest rozumienie uważności w kontekście uwagi i bycia uważnym, czyli skoncentrowanym, czujnym, zainteresowanym nauką. Uważność jest procesem psychologicznym, który polega na koncentrowaniu uwagi na wewnętrznych i zewnętrznych bodźcach występujących w danej chwili, można go wypracować przez ćwiczenia i medytacje (Baer, 2003; Kabat-Zinn, 2013; Creswell, 2017; Slagter i in., 2011; Pagnini i Phillips, 2015).

Możliwość ćwiczenia uważności zauważył amerykański naukowiec, mikrobiolog i psychiatra Jon Kabat-Zinn, który łącząc wiedzę z psychologii zachodniej z praktyką medytacji buddyjskiej, opracował w 1979 roku ośmiotygodniowy Program redukcji stresu, w skrócie określany jako MBSR (*Mindfulness – Based Stress Reduction*). Zinn jako pionier i specjalista

zaproponował definicję uważności i określił ją jako „szczególny rodzaj uwagi: świadomej, skierowanej na obecną chwilę i nieosądzającej” (Kabat-Zinn, 2014, s. 4). Ta definicja jest jednocześnie celem, do którego zmierza się podczas wykonywania ćwiczeń i praktyki uważności. Podobnie uważność definiuje autor książki *Uważne współczucie* Paul Gilbert Choden, który stwierdza, że

uwaga jest to świadomy zamiar obserwowania aktywności umysłu w nieocenianym sposobie – zdystansowanie się i zauważenie wszystkiego, co pojawia się w umyśle, oraz niereagowanie na to (Choden, 2019, s. 225).

Uważność to kierowanie uwagi na dany moment w połączeniu z życzliwością, otwartą i zaciekawioną reakcją na to, czego doświadczamy w danej chwili. Rozwijając uważność, mamy możliwość doceniania i cieszenia się danym momentem, a także odczuwania trudności w danej chwili (ból, cierpienia czy lęku). Uważna, współczująca i akceptująca obserwacja tego, co dzieje się w danym momencie, tego, co dzieje się w ciele i umyśle – samo doświadczanie, a nie analizowanie – to podstawa odzyskania równowagi i poczucia szczęścia.

Mindfulness ma swoje korzenie w tradycjach kontemplacyjnych oraz określonych nurtach psychologicznych. Jest połączeniem praktyki medytacji z ćwiczeniami poznawczo-behawioralnymi. Pierwotnie Kabat-Zinn jako uczeń nauczycieli buddyjskich (Philipa Kapleau, Seunga Sahna, Jacka Kornfielda) zaadaptował nauki soto zen, vipassany, hathajogi i adwajta-wedanty do programu redukcji stresu i relaksu (Kathirasan i Rai, 2023). Następnie usunął cele duchowe i wątek religijny, osadził program w kontekście naukowym oraz zmienił jego nazwę na ośmiotygodniowy Program redukcji stresu (MBSR). Program MBSR został rozpowszechniony na świecie i stał się podstawą do opracowywania kolejnych programów z zakresu treningu uważności (Wilson, 2016; Kathirasan i Rai, 2023). Z czasem klasyczny program MBSR ewoluował w kierunku terapii poznawczej opartej na uważności, określanej w skrócie jako MBCT (Mindfulness – Based Cognitivity Therapy), integrując oparty na dowodach naukowych program MBSR z elementami terapii poznawczo-behawioralnej (CBT).

Segal, psycholog poznawczy i specjalista w zakresie leczenia depresji, połączył uważność z technikami z konwencjonalnej terapii CBT. Podkreślił istotną rolę praktyki medytacyjnej w korygowaniu zniekształceń poznawczych (Segal i in., 2002). Program MBCT koncentruje się na akceptacji i świadomości skoncentrowanej na teraźniejszości, co może przyczyniać się do większej elastyczności poznawczej oraz pomagać w leczeniu zaburzeń nastroju i lęku (Troy i in., 2012). W odpowiedzi na rosnące zainteresowanie uważnością powstają kolejne programy w terapii trzeciej fali CBT, która obliguje do systematycznego szkolenia swoich umiejętności i do superwizji. Ścieżka nauczyciela certyfikowanego wymaga wielu lat nauki teoretycznej, ale przede wszystkim systematycznej i ciągłej praktyki własnej, stałej superwizji pod okiem mentorów.

Na grunt polski uważność zaszczerpił Paweł Holas, lekarz psychiatra, nauczyciel akademicki pracujący na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Jako nauczyciel uważności (MBSR, MBCT, MSC), psycho-terapeuta i superwizor terapii poznawczo-behawioralnej był współzałożycielem i pierwszym prezesem Polskiego Towarzystwa Mindfulness. Obecnie w Polsce działa spore grono certyfikowanych nauczycieli¹ w zakresie sześciu programów do pracy z dorosłymi i dwóch programów skierowanych do dzieci i młodzieży: MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction), czyli redukcja stresu oparta na uważności, klasyczny program stworzony przez Jona Kobata-Zinna; MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy), czyli terapia poznawcza oparta na uważności; MBLC (Mindfulness Based Living Course), czyli życie w oparciu o zasady uważności, klasyczny program MBSR wzbogacony o elementy współczucia i życzliwej obecności; *Breathworks*, kurs przystosowany dla osób żyjących z przewlekłą chorobą i bólem, w którym wyróżnia się: MfH (Mindfulness for Health), czyli *mindfulness* dla zdrowia, MfS (Mindfulness for Stress), czyli *mindfulness* w stresie metody Eline Snel „uwaga to działa” oraz „b Mindfulness in School Project”. Wszystkie powyższe programy zostały skonstruowane wokół fundamentalnej zasady

¹ Wykaz nauczycieli certyfikowanych oraz opis możliwości zdobycia certyfikatu nauczycielskiego znajduje się na stronach Fundacji Rozwoju Mindfulness, Polskiego Towarzystwa Mindfulness oraz Mindfulness Association Polska.

uważności, która polega na świadomym obejmowaniu uwagą chwili obecnej, bez osądzania i reaktywnego, wymuszonego trybu działania w celu podejmowania reakcji adekwatnej do sytuacji.

2. Na co może działać uważność?

O skuteczności programów uważności świadczą liczne badania podejmowane przez grono badaczy i badaczek. Do 2020 roku opublikowano ponad 16,5 tys. artykułów naukowych na ten temat, a liczba nowych publikacji rośnie z roku na rok, osiągając ponad 2800 rocznie. Od 1979 roku, od momentu powstania MBSR, przeprowadzono wiele badań porównawczych, których wyniki pozwalają ocenić skuteczność *mindfulness*. Metaanaliza dziewiętnastu badań dotyczących skuteczności uważności pokazała, że uważność jest efektywną formą wsparcia psychoterapii poznawczo-behawioralnej w przypadku zaburzeń nastroju, zaburzeń lękowych, zaburzeń układu pokarmowego, chronicznego bólu, chorób układu krążeniowego i oddechowego, chorób skóry, chorób nowotworowych, zaburzeń snu i odżywiania. Obniża także ryzyko nawrotu depresji oraz uzależnienia. Praktykowanie uważności prowadzi do zmiany nawykowych zachowań, poprawy koncentracji, zwiększenia pewności siebie, lepszego rozumienia siebie oraz wzrostu poziomu odpowiedzialności za własne życie. Może także przeciwdziałać automatycznemu, chorobotwórczemu cyklowi reakcji na stres oraz wspierać organizm w zdrowieniu (Grossman i in., 2004).

Badania pokazują, że interwencje oparte na uważności, takie jak program redukcji stresu (MBSR), mają obiecujące wyniki w łagodzeniu objawów lęku. Przełomowe w tym obszarze badanie przeprowadziła Britta Hölzel ze współpracownikami (2013). Jego celem była analiza wpływu treningu uważności na regulację emocji osób cierpiących na uogólnione zaburzenie lękowe. Uczestnicy zostali podzieleni na grupę interwencyjną, którą poddano ośmiotygodniowemu programowi uważności, oraz grupę kontrolną, która nie przechodziła interwencji lub była poddana alternatywnej terapii. Poziom objawów lękowych oceniano przed treningiem i po nim. Wykorzystano także funkcjonalny rezonans magnetyczny (fMRI), aby monitorować

zmiany w aktywności mózgowej. Uczestnicy programu uważności zgłaszali zmniejszenie objawów lękowych w porównaniu z grupą kontrolną. Zaobserwowano zmniejszoną aktywność w ciele migdałowatym (strukturze kluczowej dla przetwarzania emocji) zwłaszcza lęku i stresu. Wzrosła funkcjonalna łączność między korą przedczołową (odpowiedzialną za kontrolę poznawczą i regulację emocji) a ciałem migdałowatym, co wskazuje na poprawę zdolności regulacji emocji (Hölzel i in., 2013). Były to przełomowe badania w zrozumieniu biologicznych mechanizmów działania uważności i stanowiły ważny krok w integracji praktyk uważności z terapiami dla zaburzeń lękowych.

Praktykowanie uważności bezpośrednio wpływa na zdrowie fizyczne m.in. poprzez zmniejszenie ryzyka wystąpienia nadciśnienia i poprawę stanu odpornościowego organizmu (Carmody i Baer, 2008). Badania pokazały, że pacjenci, którzy uczestniczyli w kursach uważności, odczuwali istotnie mniejszy ból niż osoby z grupy kontrolnej. Oznacza to, że uważność może pomagać w łagodzeniu subiektywnego odczuwania bólu. Także najnowsze badania pokazują, że MBSR może być skuteczną metodą wsparcia dorosłych osób autystycznych, pomagając im lepiej radzić sobie ze stresem (Agius, i in., 2024). W obliczu rosnącej liczby osób dotkniętych demencją badania wskazują, że uważność może stać się istotnym elementem w strategiach prewencyjnych zapobiegających chorobie Alzheimera (Giulietti i in., 2023).

W badaniu przeprowadzonym przez Dasanayakę i współpracowników (2023) analizowano związek między regularną medytacją a markerami biologicznymi związanymi ze starzeniem. Wyniki wykazały, że osoby regularnie medytujące miały znacząco dłuższe telomery w porównaniu z grupą kontrolną, co sugeruje, że medytacja może spowalniać procesy starzenia komórkowego. Medytujący wykazywali wyższy poziom ekspresji genów związanych z aktywnością telomerazy (enzymu odpowiedzialnego za regenerację telomerów), co może wspierać zdrowie komórkowe. Zależność między długością telomerów a czasem trwania medytacji była statystycznie istotna, wskazując na efekt „dawkowo-zależny” – im dłużej ktoś medytował, tym bardziej widoczne były pozytywne efekty. Badanie opierało się na analizie 30 medytujących i 30 niepraktykujących, z dopasowaniem uczestników pod względem wieku, płci i poziomu wykształcenia. Z badania wykluczono

osoby z chorobami przewlekłymi, nałogami czy specyficznymi czynnikami mogącymi zaburzyć wyniki (Dasanayaka i in., 2023)

Techniki medytacyjne uwzględniają holistyczne podejście i rozumienie człowieka (Radoń, 2023). Obserwacja fali mózgowych osób medytujących pokazała, że systematyczne i wieloletnie praktykowanie medytacji prowadzi do pozytywnych zmian neurologicznych, takich jak pogrubienie kory mózgowej w obszarach odpowiedzialnych za uwagę i podejmowanie decyzji, zwiększenie obszarów mózgu odpowiedzialnych za regulację emocji oraz lepszą synchronizację fal alfa, które związane są ze stanem relaksu, uspokojenia. Fale alfa u osób medytujących przez 7 lat były bardziej intensywne, co wskazuje na aktywniejsze przeżywanie pozytywnych emocji. U osób dłużej medytujących zwiększa się także aktywność fal typu beta, które są związane ze świadomością, koncentracją i uczeniem się (Radoń, 2023).

Na poziomie psychicznym medytacja może wpłynąć także na obniżenie poziomu stresu. We współczesnych czasach człowiek stoi wobec ciągłych oczekiwań społecznych, coraz liczniejszych zobowiązań wobec rodziny, środowiska zawodowego, przyjaciół czy znajomych. Ciągła i stała chaotyczność oraz nieprzewidywalność, funkcjonowanie w zmienności i zaskoczeniu powodują, że żyjemy w stresie. Dodatkowo stale korzystamy i jesteśmy otoczeni technologiami, które zajmują nasz umysł. Komunikaty płynące z ciała w sytuacji stresującej są jasne – szybciej bije serce, oddech staje się płytki, naczynia krwionośne się zamykają, źrenice się rozszerzają, mięśnie napinają – wszystko po to, aby ratować się w sytuacji zagrożenia (Schultchen i in., 2019). Medytacja jest kluczem do przywrócenia prawa do spokojnego, skupionego i pokojowego umysłu. Medytacja jednocześnie aktywuje układ przywspółczulny oraz ogranicza reakcję walki i ucieczki w organizmie, a lęk zostaje bezpiecznie wycofany. Upraszczając, medytacja uspokaja układ współczulny i aktywuje układ przywspółczulny, czyli spowalnia tętno, częstość oddechów, obniża ciśnienie krwi, pocenie się i wszelkie inne reakcje typowe dla sytuacji walki lub ucieczki. Medytacja poprawia oddychanie, zwiększa pobór tlenu, poprawia przepływ składników odżywczych i wspomaga krążenie (Stonier, 1997).

Badania dowodzą, że medytacja pozwala przerwać błędne zapętlenie pacjenta, który nie wykazuje objawów klinicznych bólu, ale żyje w napięciu

przed bólem, napinając mięśnie, co nieświadomie powoduje jego pojawienie się w miejscu pierwotnego bólu. Aby wyjść z tego błędnego koła, w medytacji można odłączyć się od negatywnych myśli i fizycznych doznań. Wymusza ona uważne uświadomienie sobie, ile bólu odczuwamy rzeczywiście, a ile generują procesy myślowe. Ponadto niepotrzebne aktywowanie reakcji walki lub ucieczki może spowodować nadmierne uwalnianie szkodliwych hormonów stresu, co sprzyja rozwijaniu się bólu. Kortyzol może znacznie podnieść ciśnienie krwi, rozwinąć stan zapalny, przyspieszyć tętno i przyczynić się do sprzężenia zwrotnego oczekiwania na ból. Badania pokazują, że medytacja istotnie redukuje poziom kortyzolu, przez co zmniejsza się poziom odczuwanego bólu. Ponadto praktyka medytacyjna uwalnia endorfiny, które działają skuteczniej niż najlepszy środek przeciwbólowy. Medytacja zwiększa między innymi poziom melatoniny oraz serotoniny (Dasanayaka i in., 2023).

Aplikacyjną wartość treningu uważności pokazuje także nurt badań dotyczący wsparcia grup zawodowych. Wyniki potwierdziły, że MBSR jest skutecznym narzędziem w walce z wypaleniem zawodowym lekarzy i pielęgniarek. Co więcej, program sprzyja także poprawie jakości opieki nad pacjentami. Dzięki redukcji stresu lekarze stają się bardziej obecni i empatyczni w kontakcie z pacjentami, co przekłada się na lepsze wyniki leczenia (Chmielewski in., 2021; Green i Kinchen, 2021).

Skupienie się na chwili obecnej bez oceniania zyskuje coraz większą popularność nie tylko w obszarze zdrowia psychicznego, ale także w sporcie. Coraz więcej sportowców korzysta z uważności, aby poprawić swoje wyniki i móc radzić sobie ze stresem. Przeprowadzone badania wśród piłkarzy wskazują, że sesje uważności są skutecznym narzędziem, które warto wdrożyć na przykład w przerwie meczu piłkarskiego, aby poprawić grę zawodników w drugiej połowie meczu (Zhu i in., 2022). To tylko pierwsze kroki, ale z pewnością zachęcające do podejmowania prób łączenia sportu z technikami opartymi na uważności.

Badania dotyczące skuteczności programów opartych na uważności są stale podejmowane i dotyczą różnych obszarów ludzkiego funkcjonowania. Niektóre z nich zapewne wymagają powtórzenia w większej grupie badawczej, jednak wszystkie pokazują efektywność technik uważności i praktyk medytacyjnych w poprawie kondycji życiowej. Wielu naukowców interesuje

się wpływem, jaki praktyka medytacji może wywierać na funkcjonowanie człowieka, szczególnie w obszarze większej samoświadomości oraz regulacji emocji. Zrozumienie regulacji emocji jest szczególnie ważne ze względu na problem depresji, zaburzeń lękowych, zaburzeń osobowości, uzależnień oraz przemocy (American Psychiatric Association, 1994). Jednak pomimo korzystnego wpływu w niektórych przypadkach korzystanie z programów opartych na uważności jest niewskazane. Nie zaleca się ich osobom, które doświadczyły aktywnego epizodu depresji lub cierpią na inne poważne trudności psychiczne, takie jak na przykład zaburzenie obsesyjno-kompulsyjne. Uważności należy uczyć się wtedy, kiedy nasz stan psychiczny jest względnie stabilny. Dlatego nauczyciele uważności przeprowadzają z każdym uczestnikiem ankietę kwalifikacyjną, aby sprawdzić, czy jest to na pewno dobry moment na rozpoczęcie praktyki *mindfulness*.

3. Jak przebiega trening uważności?

Poniżej zostaną przedstawione podstawowe zasady treningów uważności. Trzeba jednak mieć świadomość, że uważność wymaga ćwiczeń i doświadczania, dlatego są to zawsze treningi umiejętności, a nie terapie leczące. Programy czy treningi uważności składają się zazwyczaj z 8 sesji, trwających ok. 2 godzin w tygodniu oraz ok. 7 godzin jednorazowej praktyki. Większa część każdego spotkania dotyczy praktyki, którą poprzedza krótkie wprowadzenie teoretyczne. Spotkania mają charakter grupowy, uczestniczy w nich od 10 do 12 osób. Uczestnicy wykonują ćwiczenia uważności i omawiają swoje doświadczenia. Jest to płaszczyzna wzajemnej nauki, zrozumienia i uważnego słuchania. Każde z ośmiu spotkań jest poświęcone innemu obszarowi uważności. Uczestnicy otrzymują do domu zadania, których celem jest pogłębienie praktyki. Kursy przebiegają w atmosferze życzliwości, szacunku i poufności. Od uczestników oczekuje się zaangażowania i cierpliwości, otwartości na doświadczenie i przyjęcie postawy początkującego. W treningu uważności nie ma drogi na skróty, nie można w 2 dni stać się mistrzem uważności – po prostu trzeba cierpliwie przejść przez 8 sesji.

Ponieważ kursy oparte są na standaryzowanych procedurach, powinny być podobne w przebiegu i różnić się jedynie w zależności od rodzaju programu. Przewidują one wiele ćwiczeń, więcej praktyki uważności niż dyskusji o niej, ponieważ uważność jest doświadczaniem samym w sobie. Nawet zauważenie braku uważności jest obszarem do doświadczania. Przez 8 tygodni uczestnicy wraz z nauczycielem wspólnie realizują praktyki formalne, do których zaliczamy: medytację leżącą – skanowanie ciała (*body scan*), medytację w ruchu – uważny ruch i uważne chodzenie oraz medytacje siedzące z kierowaniem uważności na oddech, ciało, wrażenia, emocje i otoczenie. Natomiast do praktyk nieformalnych zaliczamy: świadomość przyjemnych i nieprzyjemnych zdarzeń, oddechu oraz rutynowych zajęć. Podczas treningu uważności w ramach zajęć w grupie oraz zadań indywidualnych w domu uczestnik nabywa następujące umiejętności:

- uzmysławianie sobie doświadczeń i doznań zamiast myślenia o nich;
- świadome ukierunkowanie uwagi, poszerzanie i zawężanie pola uwagi;
- dostrzeganie błędzenia umysłu – przyjmowane go jako czegoś naturalnego;
- zauważanie przyjemnych i nieprzyjemnych doznań i pozwalanie, aby było tak, jak jest, zamiast podejmowania prób zmiany;
- reagowanie na stany psychiczne: znudzenie, irytację, zadowolenie, spokój;
- wyrabianie w sobie przyjaznej i troskliwej postawy wobec wszelkich doświadczeń.

Istotną kwestią w treningach uważności jest oddech. Najlepszym sposobem pozostania obecnym jest świadomość oddechu – potężne narzędzie medytacyjne. Kabat-Zinn (2019, s. 76) uważał, że „oddech jest nurtem życia, leczącym ciało i umysł”. W uważności pomocne jest skupienie uwagi na oddechu, stworzenie liny kotwicznej, która wiąże nas z chwilą obecną. Wietnamski mistrz zen Thich Nhat Hanh powiedział, że aby zajrzeć do umysłu, najpierw musimy go uspokoić poprzez oddech. W codzienności nie zwracamy uwagi na oddech, oddychamy płytko, kończąc tor oddechowy na poziomie klatki piersiowej, a nawet gardła. W medytacji obserwujemy oddech, dostrajamy się do niego, stajemy się z nim jednością. Oddech służy otwarciu bramy do chwili obecnej. W ćwiczeniach z uważności celem jest pozostanie przy oddechu tak długo, jak to tylko możliwe. W praktyce

medytacyjnej, kiedy zauważamy, że umysł podąża za myślami, pozwalamy im odejść i łagodnie wracamy uwagą do oddechu. Niezależnie od tego, czy koncentrujemy się na fantazjowaniu, martwieniu, odtwarzaniu wspomnień, tworzeniu listy do zrobienia, z nieskończoną cierpliwością i zrozumieniem delikatnie pozwalamy naszym myślom odejść i kierujemy uwagą do naturalnego rytmu oraz przepływu oddechu.

Każdy ma trudne myśli i uczucia – taka jest natura człowieka. Wraz z praktyką uważności trudności nie znikną, myśli nie przestaną płynąć, ale zmienia się stosunek do tego, czego doświadczamy. Zamiast usuwać z umysłu to, co negatywne, techniki uważności uczą, jak sobie radzić bez walki ze swoim umysłem. W medytacji uczymy się rozpoznawać negatywne myśli, traktując je jako te, które po prostu są. Kiedy w umyśle pojawi się negatywna myśl, nie ma potrzeby identyfikowania się z nią. Po prostu ją „puszczamy” i zwracamy uwagę na teraźniejszość, wracamy do oddechu. Nawet najlepsi nauczyciele uważności bywają nieuważni, bo ciągle uczą się. Ważnym aspektem treningów uważności jest również praktykowanie wdzięczności. Założeniem treningu jest świadome wypracowanie dobrego samopoczucia, dlatego podczas sesji przerywamy działanie w trybie autopilota, które ogranicza możliwość zauważania i doceniania tego, co jest dobre i podnosi na duchu.

Nawykowe działanie może odbierać możliwość świadomego i pełnego przeżywania życia. Dlatego kurs uważności zaczyna się od wychodzenia z trybu autopilota. Jest to pierwszy etap odczuwania pomijanych aspektów codziennego doświadczenia. Podstawowym warunkiem budzenia świadomości jest bycie w kontakcie ze swoim ciałem. Służy temu praktyka zwana skanowaniem ciała. Nie jest ona prosta, ale właśnie w pokonywaniu tej trudności tkwi aspekt dydaktyczny treningów uważności. Naturalne jest, że umysł błądzi, że w czasie skanowania ciała pojawiają się myśli, co nie oznacza, że wykonuje się ją niepoprawnie. Ważny jest moment uchwycenia umykania uwagi i ponownego przekierowania jej na kontakt z bezpośrednio odczuwaną świadomością ciała. Istotą tej praktyki jest ciągła gotowość do zaczynania od nowa stałego monitorowania kierunku uwagi oraz koncentrowania jej na odczuciach w ciele.

Znaczna część automatycznej reaktywności pojawia się w kontaktach z innymi. Dlatego kurs uważności koncentruje się także na uważnej relacji

oraz na utrzymywaniu kontaktu z doznaniem fizycznym podczas interakcji z innymi. Chodzi o naukę nowej jakości komunikacji opartej na obecności w rozmowie. Podczas interakcji z innymi ważny jest kontakt z własnym ciałem. Pomocna w tym względzie jest technika kotwicy, czyli znalezienie takiego miejsca w swoim ciele, które daje poczucie stabilizacji, ugruntowania. Przywoływanie kotwicy w ciele, odczuwanie jej pozwala być obecnym w danej chwili, co sprawia, że rozmowa jest autentyczna, a rozmówca czuje pełne zaangażowanie. Ważne jest także skierowanie uwagi na ciało w ruchu – spacer, ćwiczenia wykonywane z łagodnością. Poprzez ruch można wczuć się w doznania w ciele, rozpoznać nawykowe wzorce reagowania na dyskomfort (napinanie się, usztywnianie, wycofywanie, działanie ponad siły). Uczenie się bycia w niewygodzie, obserwowanie ciała podczas fizycznego dyskomfortu i łagodne reagowanie na takie odczucie jest w efekcie przygotowaniem do akceptowania bólu psychicznego i emocjonalnego oraz świadomego kierowania na niego uwagi.

Trening uważności zaczyna się od rozkładania poszczególnych elementów na czynniki pierwsze by następnie ponownie je ułożyć oraz nadać im nowe znaczenie. Wstępna dekompozycja pozwala lepiej przyjrzeć się poszczególnym myślom i uczuciom oraz doświadczyć je. Pozwala zrozumieć, że stałe jest to, co odczuwamy w danym momencie, który jest zmienny sam w sobie. Postrzeganie świata i siebie z metaperspektywy wydaje się mieć szczególne znaczenie w przypadku terapii. Obserwacje kliniczne potwierdzają, że praktyka uważności pomaga w uzyskaniu szerszej perspektywy i zobaczeniu swoich problemów w innym kontekście. Klienci odnoszą się do doświadczeń jako zdarzeń umysłowych w szerszym polu świadomości, co wpływa na restrukturalizację poznawczą i w rezultacie przynosi poprawę zdrowia psychicznego (Teasdale, 2004).

4. Co robić na co dzień...?, czyli bank pomysłów zamiast zakończenia

Programy oparte na uważności największy nacisk kładą na doświadczanie, praktykę formalną i nieformalną, pracę w grupie i systematyczne

„odrabianie” zadań domowych. Nie sposób opisać szczegółowo przebiegu kursów w zakresie ćwiczenia uważności – można jedynie wskazać podstawowe aspekty i kluczowe zagadnienia, jakie są ich istotą. Pewne jest to, że uważność jest skuteczna w łączeniu ciała i umysłu oraz w byciu w świadomości i obecności w chwili. Przygodę z *mindfulness* można zacząć od lektury. Cykl publikacji autorstwa Jona Kabata-Zinna (2019a; 2019b; 2020; 2022a; 2020b; 2023) jest dobrym źródłem wiedzy dla adepta uważności. Szczególnie godna jest polecenia książka o zachęcającym tytule *Życie, piękna katastrofa* (Kabat-Zinn, 2021). Ciekawe są także publikacje autorstwa filozofa Marcina Fabjańskiego (2018; 2020; 2021), który w myśli starożytnych poszukuje współczesnej praktyki uważności, przekornie pokazuje, że dzięki stoickiej postawie można medytować wśród tłumu ludzi na ulicy.

Można odkrywać uważność w codzienności. Zacząć dzień z wdzięcznością, że się zaczął. Przed wstaniem z łóżka skupić swoją uwagę na oddechu, a po zmianie pozycji na stojącą uświadomić sobie odczucia w swoim ciele. Można wybrać jedną czynność w ciągu dnia, podczas której będziemy przywoływać oddech. Codzienne czynności, jak mycie zębów, wkładanie butów czy zamykanie drzwi, także mogą odbywać się z uważnością. Można ćwiczyć obecność w rozmowie bez planowania tego, co powiemy, gdy przyjdzie nasza kolej. Zauważać, jak zmienia się codzienna droga do pracy. Wykorzystać każdą chwilę, aby w niej trwać. Celebrować życie, cieszyć się każdym doświadczeniem i być przekonanym, że myśli nie są faktami i nie świadczą o nas. Mieć świadomość, że wszystko przemija, każda myśl, każda trudność także. Stałe jest ciało i oddech, który jest zawsze z nami. I życie, które właśnie w tej chwili trwa...

Bibliografia

- Baer, R.A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>.
- Baer, R., Smith, G., Allen, K. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11, 191–206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>.

- Carmody, J., Baer, R. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23–33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>.
- Chmielewski, J., Łoś, K., Łuczyński, W. (2021). Mindfulness in healthcare professionals and medical education, *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 1, 1–13. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01542>.
- Choden, P.G. (2019). *Uważne współczucie*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Creswell, D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>.
- Dasanayaka, N.N., Dushyanthi N.D., Samaranayake, S.N (2023). Associations of meditation with telomere dynamics: A case-control study in healthy adults. *Psychology of Aging*, 14. <https://doi.org/0.3389/fpsyg.2023.1222863>.
- Fabjański, M. (2018). *Stoicyzm uliczny. Jak oswoić trudne sytuacje*. Wydawnictwo Znak Literanova.
- Fabjański, M. (2020). *Zachwyć się! Naucz się medytować od wielkich*. Wydawnictwo Znak Literanova.
- Fabjański, M. (2021). *Uwolnij się. Dobre życie według siedmiu filozofów terapeutów*. Wydawnictwo Znak Literanova.
- Giulietti, M.V., Spatuzzi, R., Fabbietti, P., Vespa, A. (2023). Effects of Mindfulness-Based Interventions (MBIs) in patients with early-stage Alzheimer's disease: A pilot study. *Brain Sciences*, 13(3), 484. <https://doi.org/10.3390/brainsci13030484>.
- Green, A., Kinchen, E.V. (2021). The effects of mindfulness meditation on stress and burnout in nurses. *Journal of Holist Nursing*, 39(4), 356–368. <https://doi.org/10.1177/08980101211015818>.
- Grossman, P., Niemann, L. Schmidt, S., Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7).
- Hölzel, B., Hoge, E.A., Greve, D.N., Gard, T., Creswell, J.D., Brown, K.W., Feldman Barrett, L., Schwartz, C., Vaitl, D., Lazar, S.W. (2013). Neural mechanisms of symptom improvements in generalized anxiety disorder following mindfulness training. *Neuroimage Clinical*, 25(2), s. 448–458. <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2013.03.011>.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Bantam Dell.

- Kabat-Zinn, J. (2019a). *Medytacja to nie to, co myślisz. Dlaczego uważność jest taka istotna*. Czarna Owca.
- Kabat-Zinn, J. (2019b). *Uzdrowiająca moc uważności. Nowy poziom istnienia*. Czarna Owca.
- Kabat-Zinn, J. (2020). *Obudź się. Jak praktykować uważność w codziennym życiu*. Czarna Owca.
- Kabat-Zinn, J. (2021). *Życie. Piękna katastrofa*. Czarna Owca.
- Kabat-Zinn, J. (2022a). *Gdziekolwiek jesteś. Bądź*. Czarna Owca.
- Kabat-Zinn, J. (2022b). *Uważność dla wszystkich. Mądrość, która może zmienić świat*. Czarna Owca.
- Kathirasan, K., Rai, S. (2023). *Introducing Mindfulness-Based Wellbeing Enhancement. Cultural Adaptation and an 8-week Path to Wellbeing and Happiness*. Routledge.
- Pagnini, F., Phillips, D. (2015). Being mindful about mindfulness. *The Lancet Psychiatry*, 2(4), 288–289. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00041-3](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00041-3).
- Radoń, S. (2023). *Medytacja. Pomiędzy teorią a praktyką*. Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy.
- Schultchen, D., Messner, M., Karabatsiakos, A., Schillings, Ch., Pollatos, O. (2019). Effects of an 8-Week body scan intervention on individually perceived psychological stress and related steroid hormones in hair. *Mindfulness*, 10(12), 2532–2543. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01222-7>.
- Segal, Z.V., Williams, J.M., Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression*. Guilford Press.
- Slagter, H., Davidson, R., Lutz, A. (2011). Mental training as a tool in the neuroscientific study of brain and cognitive plasticity. *Frontiers in Human Neuroscience*, 5(17). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00017>.
- Stonier, C. (1997). An investigation into the effects of a counselling and guided imagery programme on the outcome of people with stable angina and following myocardial infarction. W: A. Mizrahi, S. Fulder, N., Sheinman (red.), *Potentiating Health and the Crisis of the Immune System* (s. 177–186). Springer.
- Tomczyk, J., Nežlek, J.B., Krejtz I. (2022). Gratitude can help women at-risk for depression accept their depressive symptoms, which leads to improved mental health. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.878819>.
- Troy, A.S., Schallcross, A.J., Davis, T.S., Mauss, I.B. (2012). History of mindfulness – Based cognitive therapy in associated with increased cognitive reappraisal ability. *Mindfulness*, 4(3), 213–222. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0114-5>.

- Wilson, J. (2016). Mindful America: The mutual transformation of Buddhist meditation and American culture. *Journal of Global Buddhism*, 17, 25–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1305870>.
- Zhu, Y., Sun, F., Li, C., Huang, J., Hu, M., Wang, K., He, S., Wu, J. (2022). Acute effects of mindfulness-based intervention on athlete cognitive function: An fNIRS investigation. *Journal of Exercise Science, Fitness*, 20(2), 90–99. <https://doi.org/10.1016/j.jesf.2022.01.003>.

Noty biograficzne redaktorów książki i autorów rozdziałów

Dr hab. Małgorzata Niesiobędzka – profesor uczelni na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Kierownik Zakładu Psychologii Społecznej, Edukacji i Rozwoju. Autorka ponad 90 artykułów naukowych, dwóch monografii i redaktorka prac zbiorowych. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na problematyce dotyczącej dobrostanu, zasobów indywidualnych i społecznych, społecznej percepcji zjawisk ekonomicznych, uwarunkowań zachowań podatników oraz decyzji konsumenckich. Jest członkiem kapituły w konkursie „Szare komórki” organizowanym przez ASPE, członkiem rady naukowej czasopisma „Edukacja”, redaktorem tematycznym w czasopiśmie „Kultura i Edukacja”. W latach 2006–2008 pełniła funkcję przewodniczącej Białostockiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.

Dr Marcin Kolemba – adiunkt na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, absolwent psychologii stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego, trener biznesu, członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Pracuje z młodzieżą jako tutor oraz koordynator i wykładowca Akademii Licealisty. W ramach pracy naukowo-badawczej koncentruje się na problematyce psychologii pozytywnej. W ostatnich latach realizuje szereg projektów badawczych poświęconych poczuciu szczęścia, dobrostanowi,

radzeniu sobie ze stresem oraz determinacji wśród młodych ludzi. W ramach pracy trenera umiejętności społecznych prowadzi szkolenia z zakresu skutecznej komunikacji interpersonalnej, negocjacji, rozwiązywania konfliktów, negocjacji, budowania zespołów zadaniowych, pracy w grupie i asertywności.

Dr Urszula Bielecka – doktor nauk społecznych w dyscyplinie psychologii (Uniwersytet Warszawski), absolwentka Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, psychoterapeutka. Adiunkt na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Członkini zarządu Podlaskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychodynamicznej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół psychologii klinicznej, w szczególności w obszarze zaburzeń psychosomatycznych, Ja cielesnego, obrazu ciała i relacji *body–mind* oraz mentalizacji. Prowadzi wykłady dotyczące m.in. normy i patologii psychicznej, niedostosowania społecznego, poziomu organizacji osobowości oraz psychoterapii. Poza działalnością badawczo-dydaktyczną zajmuje się psychoterapią indywidualną młodzieży i osób dorosłych w nurcie psychodynamicznym.

Dr Anna Karolczak – doktor psychologii, adiunkt na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Specjalizuje się w społeczno-poznawczym ujęciu osobowości w świetle zdrowia psychicznego i zaburzeń. Jej zainteresowania naukowe obejmują mentalizację, zaufanie epistemiczne oraz dynamikę relacji w integratywnych modelach zachowania. Wiedzę zdobywała w kraju i za granicą, m.in. podczas seminariów i konferencji organizowanych przez Anna Freud Centre czy Pracownię Psychoterapii Humani. Jest autorką wyników badań dotyczących różnic indywidualnych, utraty samokontroli i samoregulacji, również w ujęciu interdyscyplinarnym i w środowisku międzynarodowym.

Mgr Monika Kisielewska – asystent w Zakładzie Psychologii na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, psycholog, psychoterapeuta. W swojej pracy zawodowej łączy badania naukowe z praktyką psychoterapeutyczną. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół Ja

cielesnego i psychicznych reprezentacji ciała, poszukując czynników, które wzmacniają pozytywne doświadczanie i wartościowanie cielesności. Eksploruje również temat zależności pomiędzy szeroko pojętym dobrostanem a strukturą reprezentacji ciała oraz kwestie wykorzystania psychologii cielesności w rozwoju osobistym i edukacji. Założenia teoretyczne weryfikuje podczas prowadzonych przez nią sesji choreoterapii i pracy z ciałem. Angażuje się w działania popularyzujące wiedzę o psychologii cielesności.

Dr hab. Karol Konaszewski – profesor uczelni na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Opublikował trzy monografie naukowe i ponad 90 artykułów naukowych, które dotyczą m.in. problematyki agresji, zdrowia psychicznego, zasobów indywidualnych i społecznych. Był kierownikiem grantów realizowanych z funduszy Narodowego Centrum Nauki, Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej czy Polskiej Akademii Nauk. Pełni funkcję pełnomocnika rektora ds. studentów i doktorantów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi oraz redaktora naczelnego kwartalnika „Edukacja”.

Dr hab. Halina Monika Wróblewska – profesor uczelni na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, pedagog. Główne wątki działalności naukowo-badawczej dotyczą wyznaczników i uwarunkowań rozwoju podmiotowych kompetencji twórczych, doświadczeń twórczych w narracjach i materiałach biograficznych, roli sztuki i twórczej ekspresji w rozwijaniu i wspomaganiu twórczego samorozwoju, tworzenia i transgresji podmiotowych zasobów rozwojowych oraz transgresyjnej istoty twórczości (cało)życiowej w doświadczeniach biograficznych wybitnych twórców. Autorka wielu monografii oraz prac pod redakcją.

Dr hab. Urszula Wróblewska – profesor uczelni na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, pedagog, nauczycielka uważności w nurcie MBCT w życiu, terapeutka zajęciowa, absolwentka studiów podyplomowych z wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wsparcia rodziny, od 2024 dziekan Filii Uniwersytetu w Białymstoku w Wilnie. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół kwestii związanych z historią

kobiet w pedagogice, działalnością organizacji społecznych i edukacyjnych, przemianami obrzędowości szkolnej oraz współczesnymi nurtami z zakresu edukacji zdrowotnej i szeroko pojętego dobrostanu w edukacji. Jest autorką ponad 150 publikacji, realizatorką trzech ministerialnych projektów badawczych, członkinią Stowarzyszenia 100-lecie Kobiet, Towarzystwa Historii Edukacji, Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Stowarzyszenia Edukacji Międzykulturowej. Od 18 lat jest w praktyce medytacyjnej, od 5 lat prowadzi warsztaty, szkolenia i kursy z zakresu praktyki uważności.