

W poszukiwaniu przekonujących „dowodów skuteczności” narracyjnych form wspomagania rozwoju człowieka

URSZULA TOKARSKA

Katedra Psychologii
Akademia Pedagogiczna
Kraków

„Troska o ludzi i ich los powinna być głównym motorem wszystkich naukowych projektów.
Nie zgub tej prawdy w gmatwaniu równań i wykresów”.

Albert Einstein

STRESZCZENIE

W artykule zostają rozważone kontrowersje wokół oceny skuteczności narracyjnych pozaterapeutycznych form wspomagania rozwoju człowieka dorosłego w kontekście odmiennych paradygmatów badawczych. Możliwości przeprowadzenia pełnej, satysfakcjonującej przedstawicieli zróżnicowanych ujęć psychologicznych ewaluacji wzajemnie powiązanych, wieloaspektowych efektów tego rodzaju oddziaływań podlegają wielu istotnym ograniczeniom. Preferowane w klasycznym paradygmacie pozytywistycznym wskaźniki skuteczności (takie jak wymierność, trwałość i powtarzalność efektów czy kontrola zmiennych zakłócających) nie przystają bowiem do fenomenologicznego charakteru – relacjonowanej przez odbiorców oddziaływań narracyjnych – początkowej fazy potencjalnych dalszych zmian. Dlatego też istotnym zadaniem wydaje się rozpatrywanie skuteczności narracyjnych oddziaływań pozaterapeutycznych – wraz z uznaniem doświadczeniowej reprezentacji początkowych zmian za wystarczający argument na rzecz tezy o ich efektywności – w odpowiednio szerokim kontekście teoretycznym, odwołującym się między innymi do hermeneutycznych oraz fenomenologiczno-egzystencjalnych ujęć w obrębie psychologii narracyjnej.

Słowa kluczowe: psychologia narracyjna, narracyjne strategie wspomagania rozwoju, psychologia fenomenologiczno-egzystencjalna, ewaluacja programów edukacyjnych.

WPROWADZENIE

Realizowane w postaci warsztatowej bądź treningowej narracyjne formy wspierania rozwoju człowieka opierają się na założeniu o istotnej roli narracyjnego porządkowania doświadczenia indywidualnego oraz znaczeniu tzw. komunikacji narracyjnej (Bruner, 1986; Giza, 1991; Rosner, 1999; Tokarska, 2002a, 2002b; Trzebiński, 2002; Sarbin, 1986).

Pojęcie „formy oddziaływania narracyjnego” jest rozumiane w tekście jako szersze od poszczególnych metod i strategii, opisujące zarówno narracyjny paradygmat w myśleniu o człowieku, jak i konkretne, odwołujące się do idei narracji strategie i metody pracy uporządkowane w formie programów w określone grupy tematyczne.

Jedną z najbardziej kontrowersyjnych kwestii związanych z zastosowaniem w procesie wspomagania rozwoju człowieka form pracy nawiązujących do idei psychologii narracyjnej stanowi możliwość ewaluacji ich wzajemnie powiązanych, wieloaspektowych rezultatów przejawiających się na poszczególnych pozio-

mach funkcjonowania ich odbiorców. Oprócz sfery poznawczej, emocjonalno-motywacyjnej, decyzyjno-behawioralnej czy komunikacyjno-relacyjnej dotyczą one niejednokrotnie również ich doświadczeń biograficznych oraz egzystencjalno-duchowych otwierając tym samym możliwość uzyskania pogłębionych zmian oraz pojawienia się nowych jakości rozwojowych. Podnosi to zdecydowanie potencjalne walory teoretyczne oraz aplikacyjne narracyjnych form oddziaływań, stawiając zarazem przed intrygującym zadaniem dostarczania przekonujących empirycznych „dowodów ich skuteczności”.

Niniejszy artykuł stanowi prezentację jednej z możliwych strategii wstępnej ewaluacji autorskiej propozycji wykorzystania w procesie wspomaganego rozwoju człowieka narracyjnych form pracy. Propozycja ta, scharakteryzowana bardziej szczegółowo w innych moich opracowaniach (Tokarska, 2000, 2002b, 2004), odwołuje się zarówno do narracji zewnętrznych wobec danego człowieka (baśni, mitów, literatury pięknej – por. Gersie, King 1999; Kornfield, Feldman, 1999; Tokarska, 2005a, 2006b, 2007; Vopel, 2003), jak i możliwości pracy na poziomie jego indywidualnej narracji życia (Keen, Valley-Fox 1989; McAdams, 1994, 1995; Tokarska, 2000, 2002a, 2004; Trzebiński, 2002). Ponieważ obszary potencjalnych zmian dotyczą przede wszystkim samoświadomości uczestników proponowanych form oddziaływań – pojawia się dylemat doboru sposobu ewaluacji ich rezultatów, które niełatwo poddają się klasycznym w psychologii formom operacjonalizacji. Ponieważ potencjalna indywidualna przemiana dotyczy w swym najgłębszym wymiarze sposobu doświadczania siebie samego oraz relacji ze światem – przejawiając się w pierwszej kolejności na poziomie fenomenologicznym – z oczywistych względów nie mogą zostać zaspokojone oczekiwania formułowane w paradygmacie pozytywistycznym. Konieczne staje się zatem sięganie między innymi po rozwiązania metodologiczne proponowane w nurcie psychologii rozumiejącej, nawiązujące do idei hermeneutycznej analizy pozyskanego tekstu, na przykład analizy indywidualnych kategorii pojęciowych pojawiających się w większej ilości, pozyskanych w charakterze informacji zwrot-

nych, wypowiedzi uczestników oddziaływań narracyjnych, a także – na poziomie idiograficznym – w pojedynczych tekstach. Szczególnie pomocne wydaje się tu podejście fenomenologiczno-egzystencjalne do problemów badania i wspomaganego rozwoju osobowego człowieka (Gałdowa, 1997; Straś-Romanowska, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 2000, 2004; Śleszyński, 1998; Tokarska, 2006a).

Istotną kwestią staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, co nowego pojawia się w sposobie doświadczania siebie i świata u uczestników odwołujących się do idei narracji spotkań, a także pytanie o ewentualny charakter owych zmian – przy założeniu o adekwatności pojęcia zmiany do relacjonowanego przez nich doświadczenia.

W artykule zostają poddane analizie zarówno założenia teoretyczne tkwiące u podłoża odmiennych kryteriów skuteczności oddziaływań narracyjnych przyjmowanych przez przedstawicieli zróżnicowanych nurtów myślenia o człowieku, jak i materiał empiryczny pozyskany bezpośrednio od odbiorców tych oddziaływań. Wynikające z odmiennych oczekiwań nieporozumienia prowadzą w nieunikniony sposób do paradoksu wyrażającego się w tym, że określone doświadczenia – które dla konkretnego człowieka mogą stanowić istotne, dające poczucie osobistego wzbogacenia, rozwojowej zmiany bądź jej początku (fakt egzystencjalny), wydarzenie życiowe – dla przedstawicieli klasycznego paradygmatu badawczego pozostają często pozbawionym wartości artefaktem niespełniającym standardowych kryteriów naukowości pomiaru, takich jak wymierność, powtarzalność czy trwałość efektów. Dlatego też głównym zadaniem artykułu jest wykazanie nieprzystawalności przyjmowanych *a priori* w nurcie klasycznym oczekiwań do jednej z odmian uchwyconego wstępnie w moich poszukiwaniach realnego ludzkiego doświadczenia. Kluczowe staje się zatem pytanie o to, co – rezygnując z klasycznej metodologii badań – można zaproponować w zamian?

Najogólniej rzecz ujmując, prezentacja uzyskanych wyników może przyjąć formę swoistego opisu typu doświadczeń (poziom nomotetyczny) relacjonowanych w większej ilości

pozyskanych informacji zwrotnych i/bądź opisu jednostkowych doświadczeń (poziom idiograficzny) dokonanych jednak w obu wersjach nie w języku teorii psychologii egzystencjalnej, jako narzuconej z zewnątrz siatki pojęciowej, a uwzględniających kategorie pojęciowe wyłaniających się z wypowiedzi odbiorców narracyjnych form wspomagania rozwoju w sposób naturalny. Dlatego też w artykule zostają przywołane (po dokonaniu niezbędnych zabiegów porządkujących, klasyfikacyjnych i edytorskich) bezpośrednie wypowiedzi uczestników oddziaływań narracyjnych – z jednej strony potraktowane jako rodzaj ilustracji możliwości osiągania założonych wstępnie potencjalnych celów, z drugiej zaś uwrażliwiające na nowe, uaktywniane w pracy z narracjami, a nie brane wcześniej pod uwagę, istotne obszary ludzkiego doświadczenia.

NARRACYJNE FORMY WSPOMAGANIA ROZWOJU CZŁOWIEKA

Zarysowująca się od dłuższego czasu tendencja do skracania procesu psychoterapii (Czabała, 1997; Jakubowska, 1994) oraz ekspansja różnicowanych odmian (m.in. w postaci profilaktyki oraz psychoedukacji) wspomagania rozwoju człowieka (por. Kaja, 2000, 2003; Kielar, 2003; Straś-Romanowska, 2002, 2003) stwarzają podatny grunt dla procesu poszukiwania nowych form psychologicznych oddziaływań na drugiego człowieka.

Niektóre spośród nich w sposób bezpośredni nawiązują do filozoficznych korzeni psychologii oraz jej ujęć akcentujących znaczenie takich przynależnych jedynie człowiekowi atrybutów, jak samoświadomość, wola czy możliwość intencjonalnego współtworzenia własnej drogi życiowej (Gałdowa, 1992; Straś-Romanowska, 1995, 2002, 2003; 2004; Tokarska, 2006a). Ponieważ „rozwój rzadko bywa przedmiotem pragnienia, jeszcze rzadziej świadomego dążenia” (Sujak, 1992, s. 21), istotnym kryterium doboru strategii wspomagania rozwoju w obrębie usystematyzowanych programów uwzględniających powyższe atrybuty ludzkiego funkcjonowania powinno być

łączenie ich przystępności i atrakcyjności dla odbiorców ze znaczeniem, jakie potencjalnie mogłyby one wnieść w sposób strukturyzacji i restrukturyzacji ich doświadczenia indywidualnego. Wymaga to od osób podejmujących się zadania konstrukcji tego rodzaju programów wspomagania rozwoju wykraczania poza utarte w psychologii sposoby formułowania nie tylko zestawu wzajemnie powiązanych celów, lecz także metod pracy. Jedną z obiecujących propozycji w tym zakresie wydaje się we współczesnej psychologii nurt narracyjny.

Łatwy do zaobserwowania w trakcie warsztatów i treningów bazujących na ideach psychologii narracyjnej żywość oddźwięk ich uczestników oraz podzielane przez ich znaczącą część, relacjonowane w bezpośrednim kontakcie oraz w formie pisemnych informacji zwrotnych, subiektywne przekonanie o wadze stających się ich udziałem doświadczeń, skłaniają do poszukiwania dróg redukującego niepokój o życiowości charakter uzyskiwanych rezultatów naukowego uprawomocnienia owych relacji.

Właściwe podejściu narracyjnemu rozumienie „mowy jako gestu” (Merleau-Ponty, 1999; por. też: Grzegorek, 2005) wyraża się w przekonaniu o możliwości zmieniania ludzkiego myślenia z wykorzystaniem procesów mowy. Zgodnie z bliską ujęciu narracyjnemu teorią konstruktywizmu społecznego, nasze narracje nie tylko odzwierciedlają rzeczywistość, w której żyjemy, lecz również ją tworzą. Przekształcenia w obrębie narracji restrukturyzują myślenie, co pociąga za sobą z kolei zmiany na kolejnych poziomach funkcjonowania: emocjonalnym i działaniowym. O ile – dla porównania – w ujęciu psychologii poznawczej zmiana mówienia stanowi jedynie epifenomen zmiany właściwej, a w terapiach humanistycznych rodzaj medium w procesie poznawania i rozumienia pacjenta (gdzie język nie stanowi bezpośredniego i głównego narzędzia zmiany), o tyle w podejściu narracyjnym przypisuje się jej rolę wiodącą. Wprowadzanie nowych wzorców komunikacyjnych, rezygnacja z dysfunkcyjnych nawyków w mówieniu, eliminowanie niekorzystnych sformułowań i całych struktur narracyjnych stanowią esencję tzw. terapii narracyjnych. Jednocześnie

wyznacznikiem ich odmiany najbliższej omawianym poniżej zagadnieniom pozostaje koncentracja na całościowym, biograficznym kontekście doświadczenia indywidualnego ujmowanego w formę narracji życia, opowieści życia (*life story*), rekonstruowanej pod postacią tzw. narracji autobiograficznej.

Do podstawowych celów narracyjnych oddziaływań pozaterapeutycznych należy między innymi: wzbudzenie nawyku autorefleksji, ze szczególnym uwzględnieniem zakorzenionej w procesach tożsamościowych refleksji autobiograficznej (Pearson, 1998), stanowiącej punkt wyjścia dla doskonalenia tzw. kompetencji biograficznej (Pietrasiński, 1993). Kolejnym celem jest pogłębianie samoświadomości wiodące w kierunku świadomości dojrzałej, pełniące funkcję wyprzedzającą i oceniającą, a nie podążającą i towarzyszącą (Sujak, 1992), a tym samym przeciwdziałanie zagrożeniu dominacji w systemie samowiedzy jednostki tzw. wiedzy spóźnionej (Pietrasiński, 1990). Wszystko to otwiera nowe możliwości dokonywania życiowych wyborów oraz inicjowania działań, zwiększając tym samym szansę na poszerzenie zakresu autonomii życiowej oraz subiektywne podnoszenie jakości życia (Csikszentmihalyi, 1995) pozostającej w tym ujęciu w ścisłym związku z umiejętnością odczytywania znaczenia poszczególnych doświadczeń z własnego życia oraz własnej biografii jako całości (lub nadawania znaczenia tym doświadczeniom i biografii).

Specyfika ujęcia narracyjnego, jako użytecznego dla wspomagania rozwoju niebędącego tożsamym z psychoterapią, wyraża się również w doborze adresatów proponowanych oddziaływań, którymi z założenia pozostają „niezgłaszające się po leczenie” osoby funkcjonujące w granicach szeroko rozumianej normy. O ile nie można wykluczyć – analogicznie do wszelkich form psychoedukacyjnych – nieplanowanego uczestnictwa w nich osób z poważniejszymi problemami natury psychologicznej (a tym samym konieczności podjęcia stosownego do zaistniałej sytuacji postępowania), istotna różnica między narracyjnym wspomaganiem rozwoju a terapią narracyjną wyraża się w nastawieniu na odmienny typ odbiorców. Główny cel narracyjnych oddziaływań pozaterapeutycznych stanowi bowiem nie

rozwiązywanie problemów i sytuacji kryzysowych czy redukcja symptomów zaburzeń (choć przywoływane bywają one jako jeden z wątków opowiadanych historii), lecz pogłębianie procesu autorefleksji oraz znaczące wzbogacenie samowiedzy i samoświadomości uczestników zachodzące w szerszym kontekście biograficznym z nadzieją na wykształcanie umiejętności unikania oraz konstruktywnego rozwiązywania sytuacji trudnych w przyszłości. W takim ujęciu narracyjne formy wspomagania rozwoju pełnią zarazem funkcje profilaktyczne, a ponieważ uwzględniają również – a w niektórych odmianach intencjonalnie akcentują – doświadczenia o charakterze egzystencjalnym, można określić je jako swoistą odmianę profilaktyki problemów egzystencjalnych (Tokarska, 2002b, 2004).

Adresatami programów nastawionych na realizację założenia o znaczącym wpływie narracyjnego porządkowania doświadczeń własnego życia jako formie wspierania rozwoju mogą być osoby z różnych grup wiekowych – od dzieci w wieku przedszkolnym po osoby starsze (Tokarska, 2004). Niniejsze rozważania odnoszą się jednak wyłącznie do odbiorców dorosłych, 120 absolwentów studiów wyższych kontynuujących naukę w ramach studiów podyplomowych (bądź biorących udział w zbliżonych organizacyjnie formach edukacyjnych), którzy uczestniczyli na przestrzeni ostatnich kilku lat w narracyjnych formach oddziaływań usystematyzowanych w postaci warsztatów bądź treningów (m.in. treningu samoświadomości „Drogi do siebie” oraz warsztatu „Życie jako opowieść – narracyjne formy pracy z materiałem autobiograficznym”), objętych ramami 30–40 godzin dydaktycznych, z możliwością kontynuacji podjętej pracy na poziomie grupowym bądź indywidualnym.

STRATEGIE POZYSKIWANIA I ANALIZY INFORMACJI ZWROTNYCH

Sposoby pozyskiwania informacji zwrotnych

Do narzędzi ewaluacji wewnętrznej cyklicznych spotkań narracyjnych należały:

1. **Praca własna między zajęciami**, w której skład wchodziła między innymi część osobista

utrwalana w „Dziennikach Podróży” (zapisywanie między kolejnymi zajęciami refleksji, skojarzeń, problemów, trudnych sytuacji czy ciekawych zdarzeń z życia, które łączyły się bezpośrednio lub pośrednio z podejmowanymi na zajęciach tematami, przynosiły odpowiedzi na sytuacje zaistniałe w życiu zarówno bezpośrednio po zajęciach, jak i w kolejnych dniach). Celem prowadzenia dziennika było między innymi wzbudzanie i doskonalenie umiejętności obserwacji własnych myśli, emocji oraz zdarzeń jako stanowiących istotne, częściowo zależne od prowadzącego dziennik („bohatera opowieści”) komponenty „działającej się historii” (Trzebiński, 2002). „Dziennik Podróży” stanowił element ewaluacji indywidualnej i służył wyłącznie uczestnikom w ich pracy nad sobą, pomagając im trafniej rozpoznawać, porządkować, a następnie przekazywać swoje subiektywne doświadczenia. Nie miała do niego wglądu osoba prowadząca. Na jego podstawie uczestnicy dokonywali ocen swojego procesu poznawania i rozumienia siebie, innych, świata w kontekście narracji, by następnie móc przekształcić je w syntezę dokonywane w ankietach ocen wypełnianych w trakcie ostatniego spotkania.

2. Uogólnienia werbalne dokonywane na podstawie wpisów do dzienników – prezentowane przez ochotników w części wstępnej kolejnych spotkań.

3. Grupowa interpretacja indywidualnie wykonanych prac plastycznych (figurek z plasteliny bądź modeliny, papierowych kolaży, a także indywidualnie dobranych przedmiotów o znaczeniu osobistym, umożliwiających metaforyczną prezentację samego siebie), ilustrujących zróżnicowane wersje własnej autobiograficznej opowieści, charakteryzujących postaci bohaterów indywidualnych historii życia oraz nadających im spójność archetypowych scenariuszy.

4. Pisemne zalecenia zwrócenia uwagi na poszczególne elementy pracy własnej osób chętnych – otrzymywane od prowadzącego zajęcia. Ta część była skierowana indywidualnie do wybranych osób i nie została włączona do opisu o charakterze ogólnym.

5. Rozbudowane wypowiedzi pisemne zebrane od wszystkich uczestników w trakcie ostatniego spotkania w odpowiedzi na następujące pytania:

I. Ogólna ocena opisowa

1. Czy, a jeżeli tak, to co wniosły w Twoje życie spotkania narracyjne?

2. Czy udało ci się zmienić coś pod ich wpływem?

3. Komu (jakiej grupie wiekowej, zawodowej, problemowej) i z wykorzystaniem jakich argumentów poleciłbyś je?

II. Ocena wybranych metod

Którą spośród wymienionych na załączonej liście, poznanych w trakcie spotkań metod uważasz za najciekawszą, najbardziej przydatną dla Ciebie, dającą (ogólnie rzecz ujmując) największą szansę na wprowadzenie pozytywnych zmian? Uzasadnij swój wybór.

III. Rzutowanie w przyszłość

W jaki sposób zamierzasz korzystać z narracyjnych spotkań w przyszłości? Jakie możliwości zastosowania w realnym życiu uzyskanej wiedzy i umiejętności dostrzegasz ze swojej aktualnej perspektywy?

Przyjęte standardy (kryteria) ewaluacyjne

Przy ocenie wartości oddziaływań przyjęto wstępnie następujące kryteria oceny o charakterze jakościowym:

1. **Stopień realizacji założonych wyjściowo celów** – weryfikowanych następnie w trakcie szczegółowej analizy informacji zwrotnych.

2. **Prymat argumentów jakościowych** (opisów zmian dostrzeżonych przez samych uczestników) indywidualnych, jak również w rezultacie dokonanych analiz i klasyfikacji grupowych.

3. **Kryterium trafności jako „zasługiwanie na uznanie”** (Białek, 2005, por. też: Adamiec, 1988), odwoływanie się do subiektywnego doświadczenia i poczucia doniosłości podejmowanego problemu, jego wiarygodności, efektywności oraz sensu zarówno dla poszczególnych uczestników, jak i w kontekście tzw. przekazników grupowo podzielanych sensów (Białek, 2005).

4. **Założenie o wieloaspektowości relacji między celem a metodą;** potraktowanie informacji zwrotnych przede wszystkim jako elementu stymulującego dalszy rozwój uczestników, a w dalszej kolejności istotnej wskazówki ukierunkowującej kolejne indywidualne zadania stawiane przez prowadzącego grupę. Analiza sposobu doświadczania nie tylko jako możliwość obserwacji i kodyfikacji, ale również rozumienia i uczestniczenia w procesie zmiany.
5. **Przydatność i wykonalność proponowanych form pracy** (stopień ich zrozumiałości oraz przystępności na różnych poziomach poznania dla przeciętnego uczestnika grupy).
6. **Ocena przydatności dla i przez uczestników programów** jako istotny punkt wyjścia dla decydentów odpowiedzialnych za kształt i treść tego rodzaju oddziaływań w dalszej w perspektywie czasowej.

Strategie analizy zgromadzonego materiału werbalnego

Podczas analizy pozyskanego materiału werbalnego skoncentrowano się przede wszystkim na dokonaniu analiz treściowych. Wyodrębniono spośród nich między innymi:

- 1) sentencje ogólne przyjmujące formę cytatów oraz wypowiedzi autorskich – rodzaju eksplikacji własnej filozofii życia;
- 2) rozważania na temat ludzkiego rozwoju wraz z ich wstępnymi odniesieniami do własnych doświadczeń biograficznych;
- 3) opisy dostrzeżonych u siebie, odmiennych od dotychczasowych, sposobów funkcjonowania w zróżnicowanych sferach doświadczeń;
- 4) wskazania na subiektywne znaczenie konkretnych metod pracy;
- 5) oceny i podziękowania;
- 6) deklaracje i postanowienia.

Przedmiotem dalszego zainteresowania pozostaje w sposób szczególny trzecia spośród wymienionych powyżej kategorii. Analizy dostrzeżonych przez uczestników, odmiennych od dotychczasowych sposobów funkcjonowania w poszczególnych sferach życia były prowadzone zarówno na poziomie grupowym, jak i indywidualnym (Alexander, 1988; Bartosz, 2000; Bruner, 1990; Frick, 1983; Gałdowa,

1997; Grzegorzczak, 1989; Kvale, 2004; Runyan, 1992; Straś-Romanowska, 1995, 1997, 2004; Tokarska, 1992, 1996, 2000; Tyszka, 1995; Zaborowski, 2000).

Poziom nomotetyczny

1. Wyodrębnianie kategorii pojęciowych (jednostek treściowych) powtarzających się w wypowiedziach co najmniej dwukrotnie, bądź występujących w większości wypowiedzi.
2. Kategoryzowanie wszystkich wyodrębnionych jednostek treściowych w szersze poziomy funkcjonowania (poznawczy, emocjonalny itp.).
3. Poszukiwanie w wypowiedziach potwierdzenia (ilustracji) dla założonych wcześniej jako potencjalne poziomów funkcjonowania.
4. Wyodrębnianie wypowiedzi nietypowych, oryginalnych i zaskakujących, wskazujących na inne – nie brane wcześniej pod uwagę – powtarzające się obszary doświadczeń.

Analizy idiograficzne

1. Uwzględniające kontekst czasowy i biograficzny analizy całości wypowiedzi poszczególnych osób.
2. Poszerzanie zakresu sprawozdań słownych poza ankietę końcową o werbalne rozwinięcie wyodrębnionych, na poziomie idiograficznym, kategorii (np. sukces, porażka, rozwijając się, być panem swego losu, wędrować drogą życia) w zróżnicowanych formach (np. pisanie „Listu do siebie”).
3. Kompletowanie i analiza kolejnych sprawozdań słownych z realizacji wcześniejszych zamierzeń (postanowień, projektów), które będą mogły stanowić w przyszłości punkt wyjścia dla sporządzenia studiów przypadków w formie *short longitudinal studies*.

Powyższe metody umożliwiają dokonywanie analiz zmierzających do udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy badane osoby same zauważają u siebie jakiegokolwiek zmiany oraz pozwalających na rekonstrukcję ich stanu samoświadomości i poziomu motywacji w momencie ukończenia spotkań.

SKUTECZNOŚĆ ODDZIAŁYWAŃ NARRACYJNYCH Z PUNKTU WIDZENIA ICH ODBIORCÓW

Ze względu na specyfikę spotkań (zajęcia psychologiczne odsłaniające wiele indywidualnych przeżyć) nie jest możliwe dokonywanie jawnych form opisów dotyczących poszczególnych uczestników, jak również pisemnego prezentowania wszystkich ich indywidualnych doświadczeń. Przedstawione poniżej fragmenty stanowią rodzaj ilustracji możliwości osiągania celów na założonych wcześniej płaszczyznach funkcjonowania, jak również trudnych do wcześniejszego przewidzenia, dodatkowych obszarach doświadczeń. Skróty literowe odnoszą się do grupy odbiorców, z jakiej pochodzi dana wypowiedź (na przykład E/ – *Studia Podyplomowe z Zakresu Edukacji Emocjonalnej* określonego rocznika, natomiast liczby – do kolejności pozyskanej na danym kierunku oraz skatalogowanej przez mnie werbalnej informacji zwrotnej).

Założone wcześniej obszary potencjalnych doświadczeń

Poziom poznawczy (równoważenie aktywności wewnętrznej i zewnętrznej, kształtowanie nawyku autorefleksji, pogłębianie samoświadomości, klaryfikacja wartości i celów życiowych, określanie własnych potrzeb i marzeń, wzbudzanie względnej niezależności od pełnionych ról społecznych, wielopoziomowa integracja doświadczeń oraz pogłębianie kryteriów definiowania własnej tożsamości):

- „Ponieważ «musiałam», wzięłam się wreszcie za zastanowienie nad sobą, mimo że pewne rzeczy o sobie się wie, to dobrze jest je nazwać, jakoś usystematyzować i ułożyć. Brakowało mi tego” (E/31);
- „Zatrzymałam się na tym treningu w miejscu i zobaczyłam siebie z boku...” (E/28);
- „Zacęłam inaczej spostrzegać siebie, swoje cele, wartości, ale również inaczej patrzę na innych ludzi” (E/2);
- „Zajęcia dały mi świadomość ważności celów życiowych” (E/7);

- „Napisałam sobie kilka wersji mojej księgi. Była to okazja do analizy swojego życia. [...] odkryłam jeszcze jedno wcielenie siebie. Zaskakujące!” (E/21);
- „Nigdy tak o sobie nie myślałam. To jest dla mnie coś zupełnie nowego” (B/3);
- „Zmalały przeciwności – to bardzo budujące” (A/1).

Poziom emocjonalno-motywacyjny (umiejętność korzystania z doświadczeń przeszłości, „domykanie jej”, wybaczenie, świadome wykraczanie poza sferę komfortu psychicznego, bardziej efektywne radzenie sobie z emocjami, zwiększenie intensywności doświadczania emocji, pogłębienie relacji z bliskimi osobami, umiejętność samodzielnej transformacji trudnych emocji, doświadczanie kryzysów jako szansy rozwoju):

- „Po takich zajęciach chce się stawiać sobie nowe cele, pobudzają one i dają poczucie siły i większych możliwości – człowiek staje się szczęśliwszy...” (E/25);
- „Na pewno więcej optymizmu, lepsze radzenie sobie ze złością i mam poczucie, że naprawdę dużo zależy ode mnie” (E/25);
- „[...] zaniepokoiłem się tym i postanowiłem coś zmienić” (E/1);
- „Umacniam się” (B/3);
- „Zrozumiałem, że mogę się zmienić – a wydawało się to niemożliwe” (A/2);
- „Wszystko to stawia przede mną nowe zadania” (B/3);
- „[...] wskazując drogę wewnętrznych zmian” (A/3);
- „[...] pobudza do...” (A/11);
- „duży zastrzyk energii dla mnie” (A/11);
- „Z każdego spotkania pojawiała się jakieś konkretne postanowienie” (A/6);
- „Trochę żałuję, że do końca porządnie tego nie zrobiłam. Jednak myślę, że do tego wrócić. Teraz wiem, jak mogę to zrobić. Trening był dobrym początkiem do wprowadzania zmian w moje życie” (E/31);
- „Zaczynam od zaraz, obmyślam strategię, zbieram doświadczenia, zapobiegam, nadaję kierunek swojej podróży przez życie” (B/3).

Poziom decyzyjno-behawioralny (zwiększenie jasności wyboru, łatwiejsze podejmo-

wanie decyzji, zmiana stosunku do problemów i przeszkód, przewidywanie trudności oraz planowanie strategii ich pokonywania, przepływ energii do działania, większa skuteczność działań, wzrost pewności siebie, stanowczości i wytrwałości w realizacji podjętych działań):

- „Wróciłam do pływania i długich spacerów, na których mam czas tylko dla siebie” (E/21);
- „Poprosiłam o tydzień urlopu, chcę spokojnie pochylić się nad swoim życiem” (B/18);
- „Podjąłem decyzję, że codziennie godzinę czasu przeznaczam na «spotkanie z sobą». Bardzo dobrze mi to robi” (E/19);
- „Ograniczyłam kontakty z osobami, z którymi tak naprawdę nie chciałam spędzać tyle czasu, ile oni ode mnie oczekiwali...” (E/49).

Poziom biograficzny (przekonanie o możliwościach dalszego rozwoju, zaciekawienie nim oraz intencjonalne współtworzenie, zdolność do całościowego i perspektywicznego ujmowania własnego życia, poczucie sprawstwa, wgląd w uwarunkowania własnego rozwoju, umiejętność przeciwdziałania wiedzy spóźnionej, generacyjność – dążenie do przekazywania wiedzy i doświadczenia kolejnym pokoleniom oraz pozostawienia wymiernych efektów własnej aktywności):

- „Zatrzymałam się na tym treningu w miejscu i zobaczyłam siebie z boku...” (E/28);
- „Utwierdzam się w przekonaniu o słuszności obranej drogi” (A/1);
- „Uzmysłowiłam sobie, ile czasu tracę na niepotrzebne rzeczy” (E/8);
- „Uświadomiłam sobie, jak gospodarować sensownie czasem, żeby go nie tracić” (E/11);
- „To [...] refleksja nad tym, co było, jest i będzie” (A/8);
- „Refleksja nad tym, co do tej pory wydarzyło się w życiu” (A/8);
- „Spojrzenie w przyszłość: co wzmacniać, a co eliminować” (A/14);
- „Spojrzenie na swoje życie z innej perspektywy” (A/2);
- „Spojrzeć na życie całościowo, zaakceptować wydarzenia, odnajdować ich sens i cieszyć się nimi” (A/2);

- „Co za odkrycie: próba spojrzenia na swoje życie z innej perspektywy, a wydawało się to niemożliwe!” (A/2);
- „[...] daje możliwość głębszej analizy życia, ukazuje następstwa i konsekwencje podjętych działań, których dopiero teraz jestem świadoma” (B/9);
- „Dopiero teraz mam świadomość tego, co chciałam przeżyć, zobaczyć przeczytać. Zaczęłam realizować swoje marzenia” (A/13);
- „Nadaję kierunek swojej podróży przez życie” (B/3);
- „[...] możliwość ogarnięcia tego, co miałam, mam, i do czego mogłabym dążyć, mam wrażenie, że metody te dały mi szansę na zastanowienie się, jakimi zgłoskami zapisać się mogę w książkach innych ludzi, jakimi chciałam być zapisana, a też [...] możliwość przejścia do kolejnego scenariusza, aby spirala rozwoju była pełna” (B/1);
- „[...] to daje poczucie sprawstwa [...], bo uczę dystansu, choć pisany był [Dziennik – U.T.] na gorąco [...], umacniam się” (B/3);
- „Chcę zmienić swoje życie na lepsze” (A/12).

Poziom egzystencjalno-duchowy (wzrost poczucia znaczenia i sensu, zmiana stosunku do trudności życiowych, do codzienności, zgoda na „życie w procesie”, otwartość na zmiany i paradoksy, dominacja w świecie emocji zaciekawienia, wdzięczności i radości, odnalezienie własnego miejsca w świecie oraz wiodących punktów odniesienia, wzrost zaufania do biegu wydarzeń oraz nadziei na przyszłość):

- „Trening [...] wprowadził w moje życie duchowe pewne uporządkowanie” (A/10);
- „To refleksja nad systemem wartości [...]. Uświadomiłem sobie, co jest ważne, a co mniej, co da się zmienić, a co należy przyjąć za niezmiennie” (A/7);
- „Zmieniłam swoje postrzeganie swojego zwykłego dnia” (E/16);
- „Chcę i jestem dla nich [swoich bliskich – U.T.] bardziej obecna” (B/3);
- „Zaczęłam interesować się pozytywnym spojrzeniem na świat i książki. Nauczyłam się przemieniać moje dramaty w coś, co mnie buduje, ulepsza...” (E/13);

- „Spotkania te ubogają mnie jako człowieka” (A/7);
- „[...] pomagają mi spojrzeć na życie całościowo, zaakceptować wydarzenia, odnajdować ich sens i cieszyć się nimi. Umacniają mnie i utwierdzają moją drogę” (A/2);
- „Po zajęciach staram się trochę «zwolnić tempo», więcej czasu i wysiłku poświęcać rzeczom ważnym” (A/8);
- „Te spotkania są dla tych, którzy są bardzo zabiegani, zapracowani i nie zastanawiają się nad szybkim przemijaniem życia, można odkryć w nich na nowo sens i znaczenie szukania” (A/1);
- „Nieustanna praca nad sobą pozwala nabrać pokory wobec życia i w stosunku do drugiego człowieka” (A/7);
- „Nie muszę już żałować rzeczy, które nieodwracalnie nastąpiły” (B/1);
- „Polecam go zagubionym w wirze zwykłych ludzkich spraw, którzy nie potrafią odnaleźć radości w codziennym życiu” (A/13);
- „Mam poczucie rozwoju siebie, a przy tym wzmocnienia i pomnażania pozytywnej energii” (B/3);
- „Takie treningi powinno się odbywać regularnie w miarę przechodzenia na inne etapy rozwoju osobowego” (A/14).

Kolejne obszary doświadczeń

Wymiar quasi-terapeutyczny (niewielka liczba osób zadeklarowała poprawę nastroju i/bądź redukcję niepokojących je, głównie psychosomatycznych, objawów, niestanowiących odrębnego przedmiotu zainteresowania w trakcie zajęć; większa część zaakcentowała z kolei quasi-terapeutyczny aspekt pracy z opowiadanymi historiami życia):

- „Czasem trzeba wrócić do przeszłości, żeby naprawić teraźniejszość” (A/3);
- „To terapia dla ludzi zagubionych, nieradzących sobie z trudnościami życiowymi” (E/11);
- „Mogę wreszcie działać autentycznie” (A/1);
- „Trening pomógł mi odkryć, kim naprawdę jestem” (A/6);
- „[...] daje możliwość uzyskania pomocy i rozwoju własnej osoby” (A/3).

Przeniesienie na relację pomagania innym ludziom (spontanicznie podkreślany związek między znajomością siebie a możliwościami efektywnego pomagania innym, opartego na pogłębionej empatii oraz poszerzeniu możliwości warsztatowych o znajomość nowych, poznanych niejako od środka form pracy):

- „Jak mogę autentycznie pomagać, kiedy sama lewituję w powietrzu i wydaje mi się, że nie wiem kim jestem?” (A/4);
- „Będę mogła pomóc w odnalezieniu siebie innym – a obecnie młodzież jest bardzo zagubiona” (A/4);
- „[...] ubogaca – wprowadzając nowe metody, nie narażam siebie na rutynę, a dzieci na nudę” (A/7);
- „To [...] poszerzenie możliwości warsztatowych o nowe sposoby przekazywania dzieciom i młodzieży wiedzy o bogactwie, jakim jest życie” (A/7);
- „Pomaga w relacjach z własnymi dziećmi – patrzę na pewne sprawy z punktu widzenia moich dzieci i mam nadzieję...” (B/5);
- „Ludzie mogą być w różnym punkcie [...], warto się temu przyjrzeć, być może pomóc, aby głęboka dolina dla innego nie wydawała się dnem...” (B/1).

OCENA SKUTECZNOŚCI ODDZIAŁYWAŃ NARRACYJNYCH W KONTEKŚCIE ODMIENNYCH PARADYGMATÓW BADAWCZYCH

Relacjonowane przez odbiorców narracyjnych form pracy efekty dotyczą w przeważającej mierze sfery poznawczej oraz przeżyciowej i przejawiają się na poziomie fenomenologicznym. Stajemy zatem przed problemem ich nieprzystawalności do preferowanych w klasycznym paradygmacie pozytywistycznym kategorii wymierności, trwałości i powtarzalności efektów.

Punktem wyjścia wydaje się w obliczu tego rodzaju dylematu poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o rodzaj oczekiwanych zmian oraz o poziom konkretności, jaki jesteśmy skłonni uznać za wystarczająco prawomocny dla orzekania o wystąpieniu nowego rodzaju doświadczenia bądź zainicjowaniu stanowiącej wystarczają-

cy dowód skuteczności zmiany. Przytoczone powyżej wypowiedzi przywołują bowiem typ doświadczeń różniących się od stanu wyjściowego. Przyjmują one jednak, wymykający się klasycznym narzędziom psychologicznego pomiaru, charakter jednostkowy, niepowtarzalny, a na dodatek być może nietrwały. Relacjonowane zmiany, przejawiające się jeszcze (w momencie relacji) w niewielkim zakresie czasowym, pozostają prawdopodobnie w nikłym stopniu dostrzegalne również dla otoczenia (co oczywiście nie podważa ich subiektywnej wagi dla doświadczających osób).

Wydaje się, że przekonujący dla przedstawicieli odmiennych paradygmatów w psychologii sposób ich odczytania i interpretacji – stanowiących następnie podstawę dokonania specyficznego ujmowanej oceny – wymaga spełnienia dwóch podstawowych warunków:

1) uzgodnienia języka, w jakim są one ujmowane (najbardziej stosownym wydaje się tu język psychologii fenomenologiczno-egzystencjalnej, uwzględniający takie pojęcia jak: „doświadczenie wewnętrzne” (Grzegorzczak, 1989); „ogarnianie czasu” (Ricoeur, 1992), „narracja pragnienia” czy „przywracanie intencjonalności” (Śleszyński, 1998);

2) dookreślenia, jakie stadium (etap, fazę) oraz rodzaj ich relacji wzajemnych w zakresie ewentualnej zmiany mamy na myśli (np. rozróżnienie na etap uświadamiania oraz instrumentacji zaproponowane przez Adamca [1988]).

Analiza pozyskanych w formie wypowiedzi pisemnych informacji zwrotnych wskazuje bowiem raczej na pojawienie się wstępnego – decydującego zarazem dla wystąpienia kolejnych – etapu procesu zmiany, określanego między innymi w literaturze przedmiotu jako kombinacja faz „namysłu i wstępnego działania” (Prochaska, DiClemente, 1984) czy ogólniej rzecz ujmując „rozwijania nowej świadomości” oraz „kreowania nowych perspektyw” (LaBier, 1998) bądź też „otwierania się na rozwojowe możliwości” i „odkrywania dróg ich realizacji” (Kornfield, Feldman, 1999; por. też: Czabała, 1997; Jakubowska, 1994; Heatherton, Weinberg, 1992).

Przytaczane informacje zwrotne nie spełniają również kolejnego z istotnych kryteriów preferowanych w podejściu klasycznym, jakim

jest kontrola zmiennych zakłócających, między innymi poszczególnych strategii przekazywania wiedzy oraz predyspozycji osobowościowych osoby prowadzącej grupę. Kryterium to pozostaje również nieadekwatne do referowanego ujęcia narracyjnego. W podejściu narracyjnym odnoszącym się intencjonalnie również do sfer osobowego egzystowania człowieka (podmiotowej i duchowej) jest bowiem preferowany pogłębiony kontakt osobowy oraz wysoki poziom rozwoju własnego ze strony osoby wspierającej, a nie tylko jej specyficznie wąsko rozumiane kompetencje. Odpowiednio wysokiego poziomu funkcjonowania poznawczego oraz motywacji oczekuje się również od odbiorców tego rodzaju oddziaływań. Co więcej, tego rodzaju własności są traktowane wręcz jako istotny warunek skutecznej realizacji celów zakładanych w narracyjnych pozaterapeutycznych formach oddziaływań.

Tego rodzaju niespecyficzny, najsubtelniejszy rodzaj wspomaganie rozwoju człowieka (określany czasem mianem przewodnictwa duchowego [Straś-Romanowska, 2003]) – przynosząc określone ograniczenia, między innymi pod postacią stawianego często narracyjnym formom oddziaływań pozaterapeutycznych zarzutu elitarności, a w konsekwencji nieekonomiczności działań – otwiera zarazem zupełnie nowe możliwości pracy, związane z odwołaniami do niestadialnego, otwartego i nieskończonego charakteru rozwoju człowieka, uwzględniającego jego ukierunkowanie poza takie cele, jak przetrwanie i przystosowanie.

SKUTECZNOŚĆ ODDZIAŁYWAŃ NARRACYJNYCH W ŚWIETLE CELÓW OKREŚLANYCH W PODEJŚCIU NARRACYJNYM

Istotną kwestię w procesie oceny skuteczności oddziaływań psychologicznych stanowi uwzględnienie stadialności procesu zmiany. Najczęściej wymienia się, nie tylko w odniesieniu do psychoterapii: 1) etap przedkontemplacyjny (niewiedzy, zagubienia, chaosu – *precontemplation stage*); 2) fazę namysłu (*contemplation stage*); 3) fazę działania (*action stage*) oraz okres 4) utrzymywania zmiany

(*maintenance stage*) (za: Czabała, 1997). Według LaBiera (1998) ludzie zdolni do znaczącej zmiany samych siebie są zaangażowani w trzy, wzajemnie powiązane, rodzaje zadań, nazywanych przez autora „zmaganiem” (*struggles*). Należą do nich: rozwijanie nowej świadomości (I), kreowanie nowych – zainspirowanych nową świadomością – perspektyw (II) oraz kultywowanie nowych praktyk życiowych (III). W analizowanych raportach słownych obszar I jest reprezentowany najczęściej i najpełniej. Do kategorii II przynależą już mniej liczne wypowiedzi, wymagające czasem dalszego koncepcyjnego wspomagania (Frick, 1982, 1983), między innymi poprzez pozyskiwanie kolejnych wypowiedzi pisemnych rozbudowanych wokół kategorii pojęciowych, jakie pojawiły się w wypowiedziach pierwotnych w sposób spontaniczny. Kategorię III – odwołującą się do wielu, w tym również behawioralnej, sfer funkcjonowania człowieka urzeczywistniających się w podejmowanych każdego dnia wyborach wartości, reakcji, stylu życia – reprezentują najmniej liczne wypowiedzi. Jej ewaluacja może przebiegać na drodze dalszych sprawozdań słownych oraz wspierających je dodatkowych strategii pozawerbalnych. Powinna być ona również w największym stopniu wspomagana w celu utrwalenia efektów podjętych oddziaływań (por. m.in. Kirkpatrick, 1994; Klimczyk-Bryk, Skała, 2001; Kossowska, Sołtyśńska, 2002; Rae, 1999; Vopel, 2004). Może też stanowić punkt wyjścia dla uwzględniających aspekt czasowy studiów przypadku, konstruowanych między innymi w formie tzw. *short longitudinal studies* (Kielar, 2003; Runyan, 1992).

Interesująca analiza relacji wzajemnych pomiędzy sferami poznawczą i motywacyjno-działaniową (na kanwie dawnych pojęć „przemiany bardziej poznawczej lub motywacyjnej”) została zaproponowana przez Adamca (1988). W jego ujęciu uświadomienie i instrumentacja to dwa kierunki uzgadniania wiedzy i działania – relacja między tymi sferami (poznania i podejmowania wynikającej z niego aktywności) ma charakter nienadążania, co oznacza, że „świadomość własnych działań jest opóźniona w stosunku do zmian zachodzących w tych działaniach i odwrotnie – działania dopiero stopniowo, z opóźnieniem,

dostosowują się do zmian w sferze wiedzy lub samowiedzy (racji); wiedza i działania są z sobą [...] związane merytorycznie, ale w sposób elastyczny, a ich więź charakteryzuje się opóźnieniem i bezwładnością” (Adamiec, 1988, s. 140). Zmiana pytania, jakie człowiek zadaje sam sobie, będzie zatem nie tylko potencjalnym przekształceniem jego samowiedzy, ale też prawdopodobnym źródłem przemiany wewnętrznej, zgodnie z wypowiedzią Schafera (1981, za: Rosner, 1999, s. 14), iż „rozwój jednostki można określić przez zmianę pytań, na które poszukuje ona odpowiedzi w swej autonarracji” (por. też mapę spotkania narracyjnego [Tokarska, 2000]). W obrębie narracyjnych form pracy znaczenie zadawania tzw. pytań istotnych jest akcentowane w sposób szczególny.

PODSUMOWANIE

Różne części składowe osobowości w różnym stopniu są podatne na zmianę. Badania podłużne wskazują najczęściej na najwyższą spójność w zakresie zdolności intelektualnych, następnie w zakresie klasycznych cech osobowości (ekstrawersja, stabilność emocjonalna), najmniejszą stabilność wykazują natomiast przekonania na własny temat (Collins, Horn, 1991; Heatherton, Weinberg, 1992, 1994; Niedźwieńska, 2005). McAdams (1994) wyróżnia trzy poziomy analizy struktury osobowości. Należą do nich: cechy o charakterze dyspozycji (I); dążenia osobiste (II) oraz historie życia (III). Zgodnie z podejściem narracyjnym relatywnie najłatwiej można doprowadzić do zmiany na trzecim, najogólniejszym poziomie struktury osobowości. Tego rodzaju, zakotwiczona w procesach tożsamościowych, zmiana może, ale nie musi, warunkować wystąpienie przemian na kolejnych, bardziej specyficznych poziomach.

Zagadnienie użyteczności (efektywności, skuteczności) programów nastawionych na re-alizację założenia o znaczącym wpływie narracyjnego porządkowania doświadczeń własnego życia jako formie wspierania rozwoju powinno być rozpatrywane w kontekście kluczowego pytania, czy reprezentacja doświadczeniowa uczestników tego rodzaju form pracy jest wystarczającym argumentem na rzecz tezy o ich efektywności.

LITERATURA

- Adamiec M. (1988), *Doświadczenie przemiany jako kategoria psychologiczna*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Alexander I.E. (1988), Personality, Psychological Assessment and Psychobiography. *Journal of Personality*, 56, 1, 265–294.
- Bartosz B. (2000), Metody jakościowe – rodzaje, dylematy i perspektywy [w:] M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, 39–52. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Białek E. (2005), *Psychosynteza w edukacji. Wzrastanie samoświadomości człowieka*. Warszawa: Eneteia.
- Bruner J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner J. (1990), Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- Collins L.M., Horn J.L. (red.) (1991), *Best Methods for the Analysis of Change: Recent Advances, Unanswered Questions, Future Directions*. Washington: American Psychological Association.
- Csikszentmihalyi M. (1995), *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Warszawa: Studio Emka.
- Czabała J.Cz. (1997), *Czynniki leczące w psychoterapii*, 134–145. Warszawa: PWN.
- Frick W. (1982), Conceptual Foundations of Self-Actualization. *Journal of Humanistic Psychology*, 22, 4, 33–52.
- Frick W. (1983), The Symbolic Growth Experience, *Journal of Humanistic Psychology*, 1, 406–423.
- Gałdowa A. (1992), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Kraków: Platan.
- Gałdowa A. (red.) (1997), *Hermeneutyka a psychologia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gersie A., King N. (1999), *Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*. Warszawa: Cyklady.
- Giza A. (1991), *Życie jako opowieść*. Warszawa: PAN.
- Grzegorzczak A. (1989), *Etyka w doświadczeniu wewnętrznym*. Warszawa: PAX.
- Grzegorek A. (2005), Jak mówienie zmienia myślenie. Psychologiczne mechanizmy zmiany i sposobu ich osiagania w terapiach narracyjnych [w:] A. Niedźwieńska (red.), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 121–129.
- Heatheron T.F., Weinberg J.L. (1992), Micronarrative Accounts of Successful & Unsuccessful Life Change Experiences. Manuscript submitted for publication [za:] T.F. Heatheron, J.L. Weinberg (red.) (1994), *Can Personality Change?* Washington: American Psychological Association.
- Heatheron T.F., Weinberg J.L. (red.) (1994), *Can Personality Change?* Washington: American Psychological Association.
- Jakubowska U. (1994), Strategie badań nad psychoterapią [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, 86–107. Warszawa: PWN.
- Kaja B. (2000), Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego” [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. II, 11–26. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane.
- Kaja B. (red.) (2003), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. V. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane.
- Keen S., Valley-Fox A. (1989), *Your Mythic Journey. Finding Meaning in Your Life Through Writing & Storytelling*. Los Angeles: IP. Tarcher, Inc.
- Kielar M. (2003), Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganie rozwoju [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. V, 11–24. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane.
- Kirkpatrick D.L. (1994), *Evaluating training programs*. San Francisco: Beret-Koehler.
- Klimczyk-Bryk M., Skała M. (2001), Jak wprowadzić efekty szkolenia w codzienną praktykę. *Zarządzanie i rozwój* 13, 30–31.
- Komorowska H. (1995), *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*. Warszawa: IBE.
- Kornfield J., Feldman Ch. (1999), *Strawa duszy. Opowieści krzepiące ducha i serce*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Kossowska M., Sołtysińska I. (2002), *Szkolenie pracowników a rozwój organizacji*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

- Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*. Białystok: Trans Humana.
- LaBier D. (1998), Transforming Our Lives in a Culture of Disconnection. The Inner Edge: A Resource for Enlightened Business Practice (Columbia: AACN), April, 1, 1, 16–19.
- McAdams D.P. (1994), Can personality change? Levels of Stability and Growth in Personality Across the Life Span [w:] T. Heatherton, J. Weinberg (red.), *Can Personality Change?*, 299–313. Washington: American Psychological Association.
- McAdams D.P. (1995), What We Know When We Know a Person? *Journal of Personality*, 63, 365–396.
- Merlau-Ponty M. (1999), *Proza świata. Eseje o mowie*. Warszawa: Czytelnik.
- Niedźwieńska A. (red.) (2005), *Zmiana osobowości. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pearson C.S. (1998), Deep Change & Spirituals Inteligence. *Inner Edge*, 1, 1, 3–4.
- Pietrasiniński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pietrasiniński Z. (1993), Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowane „roli” autokreacyjnej jednostki [w:] J. Leoński, T. Rzepa (red.), *O biografii i metodzie biograficznej*, 53–57. Poznań: Nakom.
- Prochaska J., DiClemente C. (1984), *The Transtheoretical Approach. Crossing the Tradicional Boundaries of Therapy*. Homewood: Dow Jones-Irwin.
- Rae L. (1999), *Planowanie i projektowanie szkoleń*. Warszawa: Dom Wydawniczy ABC.
- Ricoeur P. (1992), *Filozofia osoby*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Rosner K. (1999), Narracja jako struktura rozumienia. *Teksty Drugie*, 3, 7–17.
- Runyan W. (1992), *Historie życia i psychobiografia*. Warszawa: PWN.
- Sarbin Th. (red.) (1986), *Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct*. New York: Preager Press.
- Straś-Romanowska M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny. Podstawy teoretyczne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Straś-Romanowska M. (1993), Psychologia sensu jako alternatywa wobec psychologii mechanizmów regulacyjnych. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczne*, 9, 97–107.
- Straś-Romanowska M. (1994), Kierunki poszukiwań w dziedzinie psychologicznych badań nad podmiotowością człowieka. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczne*, 11, 137–146.
- Straś-Romanowska M. (red.) (1995), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Warszawa–Wrocław: PWN.
- Straś-Romanowska M. (1997), Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych [w:] A. Gałdowa (red.), *Hermeneutyka a psychologia*, 143–157. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Straś-Romanowska M. (2000), O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii [w:] M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*, 15–32. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Straś-Romanowska M. (2002), Rozwój osobowy a rozwój człowieka. *Studia Psychologica*, 3, 91–104.
- Straś-Romanowska M. (2003), Wspomaganie ludzkiego rozwoju w świetle założeń na temat jego ukierunkowania [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 5, 40–54. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska.
- Straś-Romanowska M. (2004), Podmiotowość człowieka w badaniach narracyjnych [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, 21–37.
- Sujak E. (1992), *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śleszyński D. (1998), *Wędrowka doświadczenia. Podejście fenomenologiczne i egzystencjalne*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Tokarska U. (1992), Analiza materiałów autobiograficznych jako metoda idiograficzna. Psychobiografia Franza Kafki. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczne*, 8, 41–54.
- Tokarska U. (1994), Konstytuowanie się podmiotu przez narrację. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczne*, 11, 59–69.
- Tokarska U. (1996), Kategorie oceny własnego życia a „psychologia szczęścia”. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczne*, 13, 33–45.

- Tokarska U. (2000). *Narracja autobiograficzna w psychologicznym poznaniu i terapii. Studium Teoretyczne*. Nieopublikowana praca doktorska, Uniwersytet Wrocławski.
- Tokarska U. (2002a). Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 221–261.
- Tokarska U. (2002b). Profilaktyka egzystencjalna jako forma przygotowania do radzenia sobie ze zmianami życiowymi [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, 67–73. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tokarska U. (2004). Narracja autobiograficzna we wspomaganii rozwoju człowieka [w:] E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, 285–302. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Tokarska U. (2005a). Narracja autobiograficzna jako „opowieść drogi” w ujęciu C. Pearson [w:] E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 125–140.
- Tokarska U. (2005b). Wspieranie inteligencji duchowej w modelach psychoedukacyjnych [w:] M. Ledzińska, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Psychologia współczesna: oczekiwania i rzeczywistość*, 361–374. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Tokarska U. (2006a). Narracyjne strategie wspomaganii rozwoju osobowego. W druku.
- Tokarska U. (2006b). Wybrane strategie wykorzystania tekstów literackich w narracyjnych oddziaływaniach profilaktycznych. W druku.
- Tokarska U. (2007). Narracyjne formy wspomaganii rozwoju człowieka [w:] B.M. Kaja, A. Molesztak (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 114–133.
- Trzebiński J. (red.) (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tysza T. (1995), *Czy powrót do introspekcji? Zbieranie i analiza danych słownych*. Warszawa: PWN.
- Vopel C. (2003), *Sztuka opowiadania, sztuka słuchania. Praktyczne wskazówki i ćwiczenia*. Kielce: Jedność.
- Vopel C. (2004), Nowe drogi nauki: model dynamicznej nauki [w:] C. Vopel, *Warsztaty – skuteczna forma nauki*, 17–30. Kielce: Jedność.
- Zaborowski Z. (2000), *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.