

*Anna Karłyk-Ćwik*¹

HUMOR JAKO PŁASZCZYZNA OPORU WOBEĆ NEGATYWNYCH DOŚWIADCZEŃ WSPOMAGAJĄCA PROCES RESOCJALIZACJI

Streszczenie

Refleksje i badania nad humorem młodzieży niedostosowanej społecznie w kontekście koncepcji *resilience* wynikają z potrzeby redefinicji procesu pogrążonej w kryzysie polskiej resocjalizacji poprzez otwarcie się teorii i praktyki resocjalizacyjnej na inspirujące koncepcje oraz wynikające z nich nowoczesne rozwiązania. Prezentowane w tekście rozważania mają na celu zainteresowanie badaczy, teoretyków i praktyków resocjalizacji problematyką humoru postrzeganego w kategoriach płaszczyzny oporu umożliwiającej nieletnim odbicie się od dna i uzyskanie oczekiwanego poziomu społecznego przystosowania. Teoretyczne ramy zaprezentowanej analizy adaptacyjnych i kreatywnych funkcji humoru w kontekście resocjalizacji stanowią dwie koncepcje z obszaru psychologii pozytywnej: koncepcja *resilience* oraz koncepcja stylów humoru.

Słowa kluczowe: humor, funkcje humoru, resocjalizacja, płaszczyzna oporu, *resilience*

Humor as a “site of resistance” to negative experiences and a support in the resocialization process

Abstract

Reflections and research on humor in socially maladjusted youth based on the concept of resilience are driven by an urgent need to redefine Polish crisis-ridden resocialization/rehabilitation system by embracing rehabilitative theories and practices inspired by new frameworks and ensuing modern intervention models. The paper presents some thoughts in this

¹Dr Anna Karłyk-Ćwik jest adiunktem w Instytucie Pedagogiki Specjalnej Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Adres e-mail: anna.karlyk-cwik@dsw.edu.pl

respect with an aim of encouraging rehabilitation researchers, theoreticians and practitioners to deal with humor as a “site of resistance” that offers juveniles the springboard for achieving expected levels of social adjustment. It outlines the theoretical framework of adaptation and creative functions of humor in the context of resocialization process. These rely on two concepts of positive psychology, i.e. the concept of resilience and the concept of humor styles.

Keywords: humor, functions of humor, resocialization, “resistance site”, resilience

Wstęp

Rosnące zainteresowanie polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej humorem wynika zarówno z aktualnych potrzeb praktyki resocjalizacyjnej poszukującej nowych, bardziej efektywnych i adekwatnych do zmieniającej się rzeczywistości sposobów postępowania z osobami niedostosowanymi społecznie, jak i z obserwowanego postępu w rozwoju teorii resocjalizacyjnej inspirowanej w coraz większym stopniu dokonaniem psychologii kognitywnej oraz humanistycznej. Rozwijająca się w ramach paradygmatu humanistycznego psychologia pozytywna może stanowić nowy impuls dla oddziaływań resocjalizacyjnych, przesuując punkt ciężkości z eliminowania czynników negatywnych na kształtowanie czynników ochronnych — pozytywnych w osobowości i zewnętrznym środowisku osób społecznie niedostosowanych. Jak twierdzi Irena Mudrecka (2013: 49), „w pedagogice resocjalizacyjnej zasadne i konieczne jest wykorzystywanie wyników prowadzonych w tym nurcie badań, gdyż proces resocjalizacji nie ogranicza się do redukcji zaburzeń rozwojowych i zachowań patologicznych, ale w istocie oznacza odnalezienie własnej drogi życiowej dającej jednostce satysfakcję i będącej w zgodzie z wymaganiami otoczenia społecznego”.

Obserwowany na przestrzeni ostatnich lat dynamiczny rozwój psychologii pozytywnej (Seligman, Csikszentmihalyi 2000; Snyder, McCullough 2000) zaowocował rozkwitem dwóch niezmiernie interesujących z punktu widzenia pedagogiki resocjalizacyjnej koncepcji: koncepcji *resilience* oraz koncepcji stylów humoru. Na styku tych koncepcji, w powstałym wspólnym dla nich obszarze zainteresowań, lokuje się problematyka humoru rozumianego jako płaszczyzna oporu wobec negatywnych doświadczeń, umożliwiająca jednostce stawianie oporu/opieranie się niekorzystnym czynnikom i zagrożeniom.

Zarys koncepcji *resilience* z perspektywy resocjalizacji

Koncepcja *resilience* koncentruje się na wyjaśnianiu fenomenu, jakim jest dobre funkcjonowanie niektórych jednostek pomimo niekorzystnych warunków życia, przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych (Rutter 1987). Tradycję tego podejścia można wywieść z badań Emmy Werner (2000; Werner, Smith 1982) na wyspie Kauai lub z salutogenezy Aarona Antonovsky'ego (2005). Pionierzy problematyki *resilience* (Garmezy 1985; Rutter 1987; Garmezy 1991; Werner 1994) koncentrowali się głównie na zmaganiach ludzi z przeciwnościami losu, kryzysem życiowym czy traumą w kontekście ewentualnego ulegania vs. nieulegania zaburzeniom w sferze zdrowia i rozwoju. Współczesne badania i wynikająca z nich wiedza na temat *resilience* są wielowątkowe (Rutter 1993; Kaplan 1999; Kumpfer 1999; Luthar, Cicchetti, Becker 2000; Fergus, Zimmerman 2005; Ahern 2006). Definicje *resilience* odnoszą się przede wszystkim do okresu dzieciństwa, adolescencji i wczesnej dorosłości. Opisują one sprawne funkcjonowanie w tych okresach życiowych, posiadanie odpowiednich do wieku umiejętności i realizację zadań rozwojowych pomimo wystąpienia przeciwności losu czy działania silnego stresu bądź powrót do zdrowia i odbicie się od dna po traumatycznych zdarzeniach mimo okresowego pogorszenia funkcjonowania (Borucka 2011). W szerszym ujęciu *resilience* została zdefiniowana jako dynamiczny proces, obejmujący wzajemne oddziaływanie całego spektrum czynników ryzyka, podatności oraz czynników chroniących, odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki mimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć. *Resilience* rozumiana jest tu jako proces rozwojowy, za pomocą którego dzieci nabywają umiejętności korzystania z wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, aby osiągnąć dobre przystosowanie (pozytywną adaptację) mimo przeszłych lub obecnie występujących przeciwności losu (Yates, Egeland, Sroufe 2003). Należy zaznaczyć, iż *resilience* nie jest ani stałą cechą jednostek, ani gwarantem nadzwyczajnej odporności chroniącej jednostkę przed wszystkim i w każdej sytuacji. Ann Masten i Jenifer Powell (2003) przekonują, iż procesy *resilience* dotyczą zwykłego rozwoju dzieci i młodzieży, a nie tylko grup dzieci narażonych na ekstremalnie trudne warunki życia czy wyjątkowo niekorzystne koleje losu. Stąd też *resilience* może być rozumiana jako pozytywny lub ochronny proces zmniejszający nieprzystosowanie każdej jednostki doświadczającej niepomyślności losu (Luthar, Zelazo 2003).

Najbardziej znane są trzy modele *resilience*: równoważenia ryzyka (ang. *compensatory model*), redukowania ryzyka (ang. *immunity of protective model*) oraz uodparniania na ryzyko (ang. *challenge model*). W modelu równoważenia ryzyka zakłada się, iż czynniki chroniące bezpośrednio oddziałują na zachowanie, równoważąc wpływ czynników ryzyka. W modelu redukowania ryzyka przyjmuje się, że czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka i zmniejszają (redukuje) ich wpływ na zachowanie, stanowiąc coś na kształt buforu lub tarczy ochronnej. Trzeci model z kolei uodparniania na ryzyko, zakłada, że umiarkowany poziom ryzyka może uodparniać i przygotowywać jednostkę do nowych i trudniejszych wyzwań. W tym przypadku zarówno zbyt mały, jak i zbyt duży poziom ryzyka jest niekorzystny dla zdrowego rozwoju (Borucka, Ostaszewski 2008: 588–589). Podstawowe, opisane powyżej trzy modele zostały uzupełnione przez Stevenсона Fergusa i Marca Zimmermana (2005), którzy zobrazowali dwa dodatkowe warianty modelu redukowania ryzyka. I tak w pierwszym wariacie nazywanym modelem stabilizującym ryzyko (ang. *protective-stabilizing model*) obecność czynnika chroniącego redukuje wpływ ryzyka i utrzymuje częstość niepożądanego zachowania na stałym niskim poziomie (stabilizuje je). Natomiast w drugim wariacie (ang. *protective-reactive model*) obecność czynnika chroniącego redukuje częstość niepożądanego zachowania, ale nie jest w stanie utrzymać go na stałym niskim poziomie. Uzupełnieniem powyższych modeli jest propozycja Michaela Ruttera (1987), który opisuje cztery mechanizmy modyfikowania wpływu ryzyka na ludzkie zachowanie: redukcję wpływu ryzyka, zmianę ekspozycji na działanie czynników ryzyka, przerwanie łańcucha negatywnych zdarzeń, wzmacnianie samooceny i poczucia skuteczności. W tej perspektywie *resilience* jest tym, co przerywa drogę do powstania i narastania zachowań problemowych, a także zapobiega pojawieniu się psychopatologii i dysfunkcji rozwojowych (Skuzza 2014: 162–163).

Zaproponowany przez Fergusa i Zimmermana (2005) dwuwariantowy model redukowania ryzyka nieprzystosowania odgrywa szczególną rolę zarówno w synergetycznym modelu profilaktyki społecznej (Urban 2000), jak i w grupowych oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Jednak najbliższe pedagogom resocjalizacyjnym jest stanowisko zaproponowane przez Sandrę Prince-Embury i Donalda Saklofske (2013: 10), którzy *resilience* rozumieją jako „zdolność przetrwania w sytuacji przeciwności lub odbicie się od negatywnych doświadczeń”. Podejście to opiera się bowiem na przyjęciu założenia, że pozytywna adaptacja społeczna, a więc

uzyskiwany oczekiwany poziom społecznego przystosowania, wymaga osiągnięcia przez jednostkę punktu krytycznego, od którego jest możliwe odbicie, a więc odwrócenie negatywnego procesu socjalizacji. Zdaniem Marka Konopczyńskiego (2008b) wiąże się to ze zdiagnozowaniem tej sfery rozwojowej nieletniego, która może stać się płaszczyną oporu — czyli punktem zwrotnym w procesie jego społecznego funkcjonowania.

Przyjmuje się, że płaszczyną oporu, umożliwiającą odwrócenie niekorzystnego przebiegu socjalizacji dzieci i młodzieży, mogą być czynniki chroniące — wzmacniające procesy *resilience* — mieszczące się w trzech wymiarach: cechy osobowościowe/indywidualne, cechy środowiska rodzinnego oraz cechy środowiska pozarodzinnego, w tym szkolnego, rówieśniczego i lokalnego (Garmezy 1985; Masten 2007). Ann Masten, uwzględniając wcześniejsze prace Normana Garmezeego (1985) oraz dokonując własnego przeglądu badań, wyodrębniła cztery główne kategorie czynników chroniących, które są korelatami pozytywnej adaptacji:

1. cechy indywidualne — dobre funkcjonowanie intelektualne i umiejętności rozwiązywania problemów, skuteczne strategie regulowania emocji i zachowań, zrównoważony temperament we wczesnym dzieciństwie, pozytywny obraz własnej osoby, optymizm, wiara w przyszłość; wiara i poczucie sensu życia, posiadanie uzdolnień i cech cenionych społecznie, takich jak: poczucie humoru, atrakcyjność, talenty;

2. cechy rodziny — stabilne i dające oparcie środowisko rodzinne (ciepło, spójność, posiadanie jasno sprecyzowanych oczekiwań, poczucie więzi z rodzicami, troskliwe wypełnianie obowiązków przez rodziców, rzadkie konflikty małżeńskie, pozytywne związki z dalszymi członkami rodziny), zaangażowanie rodziców w naukę i inne sprawy dziecka, dobre relacje z rodzeństwem, dobry status ekonomiczny rodziny, wykształcenie rodziców (przynajmniej średnie), wiara i przynależność rodziny do Kościoła;

3. cechy społeczności lokalnej — dobre środowisko zamieszkania (wysoki poziom bezpieczeństwa, niski poziom przemocy, dostęp do centrów rekreacyjnych, odpowiednie warunki mieszkaniowe), skuteczna praca szkoły (dobrze przygotowani nauczyciele, dodatkowe zajęcia edukacyjne, szkolne zajęcia pozalekcyjne — sportowe, artystyczne, muzyczne), możliwości zatrudnienia rodziców i nastolatków, dobra opieka zdrowotna, dostęp do służb społecznych (policji, straży pożarnej, opieki medycznej), związki z osobami dorosłymi spoza rodziny (mentorzy, prospołeczni rówieśnicy — liderzy);

4. cechy polityki i kultury społeczeństwa — ochrona zdrowia i bezpieczeństwo dzieci, dbałość o system edukacji i przeznaczanie na nią odpowiednich środków, zapobieganie przemocy i/lub prześladowaniu, np. politycznemu, i ochrona przed nimi, niski poziom społecznej akceptacji dla przemocy (Wright, Masten 2005: 24).

W kontekście pedagogiki resocjalizacyjnej przyjmuje się, że rolę płaszczyzny oporu w procesie twórczej resocjalizacji mogą odegrać zainteresowania, talenty, zdolności twórcze i potencjały, których odkrywanie i rozwijanie przez jednostkę sprzyja, zdaniem Konopczyńskiego (2008b), kształtowaniu odporności psychicznej. Na ich podstawie bowiem jednostka wzmacnia swoją samoocenę, poczucie własnej wartości, poczucie skuteczności, możliwość kontroli nad sobą i otoczeniem, a także kształtuje aspiracje, cele życiowe i ukierunkowuje plany na przyszłość, co w efekcie prowadzi do przeformułowania własnej tożsamości i daje podstawę do odnalezienia swojej własnej drogi życiowej zgodnej z konstruktywną życiową aktywnością. Podobnie Małgorzata Michel (2014: 101–102) efektywność innowacyjnych oddziaływań resocjalizacyjnych uzależnia od ich ukierunkowania na wzmacnianie czynników chroniących i zasobów, które korelują dodatnio z pozytywną adaptacją i mogą stanowić swoistą osłonę nieletnich w sytuacjach trudnych oraz być płaszczyzną oporu przed podejmowaniem zachowań ryzykownych lub minimalizować ich skutki w grupie rówieśników. Rolę czynników ochronnych w resocjalizacji podkreśla również Robert Opora (2009), zdaniem którego identyfikacja tych czynników pozwala w pracy resocjalizacyjnej skoncentrować się na budowaniu ochronnej sieci wsparcia wokół czynników wzmacniających odporność podopiecznego. Autor ten wyróżnia zewnętrzne czynniki chroniące, do których zalicza: poczucie elementarnej stabilności i bezpieczeństwa, edukację szkolną i relacje rówieśnicze, oraz wewnętrzne czynniki chroniące, takie jak: zdolności i zainteresowania, system wartości i kompetencje społeczne. Katalog ten rozszerzają inni autorzy (Borucka, Ostaszewski 2012; Drzewiecka-Krawczyk 2012: 84), którzy w grupie chroniących czynników zewnętrznych lokują te związane ze środowiskiem rodzinnym (np. bezpieczna więź emocjonalna, wsparcie, troska, ciepło, zaangażowanie rodziców w sprawy dziecka, jasny system oczekiwań, zasad oraz stawianie granic), szkolnym (np. dobry klimat społeczny, bogata oferta konstruktywnych zajęć pozalekcyjnych) i rówieśniczym (np. dobre funkcjonowanie w konstruktywnej grupie odniesienia, akceptacja i wsparcie grupy rówieśniczej); zaś w rozbudowanym katalogu czynników

wewnętrznych (indywidualnych) wymieniają, m.in.: poczucie własnej wartości, adekwatną samoocenę, optymizm, pogodne usposobienie, towarzyskość, poczucie sprawstwa i własnej skuteczności, wysoki poziom inteligencji i duże możliwości poznawcze, zdolność uczenia się i właściwe zasoby werbalne, potrzebę osiągnięć, wysokie aspiracje edukacyjne, posiadanie marzeń, planów i celów życiowych, umiejętności społeczne i komunikacyjne, asertywność, umiejętność rozwiązywania problemów, radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych, umiejętności planowania, kontrolę impulsów, właściwą identyfikację emocji i uczuć oraz radzenie sobie z emocjami, a także normatywne przekonania oraz uzdolnienia i talenty.

Obecnie dominuje pogląd wskazujący na interaktywny charakter fenomenu *resilience*. Oznacza to, że na procesy *resilience* składa się zarazem ekspozycja (narażenie) na wiele zagrożeń (czynników ryzyka) i jednocześnie działanie różnych sił pozytywnych (czynników i mechanizmów chroniących) (Mudrecka 2013: 52–54). Wynik tych interakcji nie jest jednak z góry przesądzony, ponieważ zależy on od splotu i siły wielu czynników. Wiele badań wskazuje na to, że choć indywidualne cechy (np. zdolności uczenia się), predyspozycje (np. towarzyskie usposobienie, poczucie humoru) i umiejętności społeczne (np. asertywność) odgrywają kluczową rolę w procesie pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży, to jednak procesy *resilience* zależą również od wykorzystania zewnętrznych zasobów, np. wsparcia przyjaciół, rodziny, naturalnych mentorów (Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik 2011: 15). Przytaczane przez Bronisława Urbana (2012: 160–166) badania amerykańskich naukowców (O'Donnell, Schwab-Stone, Mueyed 2002) dotyczące czynników warunkujących zjawisko *resilience* (odporność) ujawniły ponadto, że nie występuje jednolity wzór czynników protekcyjnych, co oznacza, że te same czynniki raz mogą funkcjonować jako czynniki protekcyjne, a innym razem jako czynniki ryzyka. Zdaniem tego autora: „Obecność tych dwojakiego rodzaju i znaczenia czynników nie oznacza ich równoległego, niezależnego istnienia, lecz układ relacyjny i interakcyjny, który decyduje o ostatecznym efekcie działań terapeutycznych” (Urban 2012: 161).

Reasumując, można za Konopczyńskim (2008a: 212) przyjąć, iż „koncepcja «oporu-elastyczności» ma cechy predysponujące ją do odegrania szczególnej roli w założeniach oddziaływań resocjalizacyjnych, gdyż u swoich podstaw nawiązuje do tych przesłanek osobowych i społecznych, których naprawianie i kreowanie jest związane z mechanizmem wielo-

aspektowego wspierania rozwoju nieletnich, przesuując akcenty z korektywnej modyfikacji ich parametrów osobowych i społecznych na rzecz kreowania i rozwijania osobowego”.

Tak rozumiana koncepcja *resilience* tworzy w przestrzeni resocjalizacyjnej miejsce dla humoru, który choć wymieniany jest obok innych właściwości indywidualnych, m.in.: optymizmu, towarzyskości, atrakcyjności społecznej i pogodnego usposobienia, może jednak pełnić wobec nich rolę nadrzędną polegającą na dynamizowaniu i integrowaniu działania pozostałych czynników chroniących, zarówno tych o charakterze wewnętrznym (np. właściwości osobowości, poczucie własnej wartości, kompetencje społeczne czy zainteresowania), jak też tych o charakterze zewnętrznym (np. bliskie, ciepłe relacje interpersonalne, pozytywny klimat społeczny, zaangażowanie i aktywność społeczna). W tym ujęciu humor może stanowić nie tylko istotny (wyzolowany) czynnik chroniący, ale również tworzyć zintegrowaną płaszczyznę oporu umożliwiającą młodzieży niedostosowanej społecznie stawienie czoła (oporu) przeciwnościom losu i odbicie się od dna.

Koncepcja stylów humoru

Z punktu widzenia psychologii pozytywnej humor odgrywa istotną rolę w stymulowaniu rozwoju oraz budowaniu i utrzymywaniu dobrostanu jednostki (Radomska 2011). Z tego nurtu psychologii wywodzi się kilka koncepcji podejmujących problematykę humoru w kategoriach siły charakteru (Peterson, Seligman 2004), mądrości (Webster 2003; 2007; 2010) oraz stylów humoru (Martin i in. 2003). Dwie pierwsze z powyższych konceptualizacji odnoszą się do humoru w sposób pośredni, traktując go jako jeden z elementów składowych szerszych struktur — jako jedną z dwudziestu czterech zalet charakteru przynależną do cnoty transcendencji (Peterson, Seligman 2004) bądź jako jeden z pięciu kluczowych komponentów mądrości (Webster 2003; 2007; 2010). Ostatnia z tych koncepcji — koncepcja stylów humoru (Martin i in. 2003) — traktuje humor jako nadrzędną, złożoną z określonych typów/stylów strukturę poznawczą i prezentuje dwuwymiarowy model intra-/interpersonalnych oraz adaptacyjnych/nieadaptacyjnych funkcji humoru (Radomska 2011: 215–217). Z tego względu jako podstawę prezentowanych analiz przyjęto koncepcję stylów humoru (Martin i in. 2003).

Z uwagi na niejednorodny i interdyscyplinarny charakter omawianego zjawiska ustalenia definicyjne terminów: „poczucie humoru”, „humor”, „śmiech”, są dosyć skomplikowane.

Poczucie humoru, najogólniej, rozumiane jest jako pozytywna — w subiektywnej ocenie — indywidualna cecha związana ze zdolnością abstrakcyjnego myślenia; jako intelektualna i uczuciowa postawa życiowa; rodzaj otwarcia na komizm, polegający na zdolności i skłonności do postrzegania, tworzenia i wykorzystywania go (poprzez żartowanie i rozśmieszanie innych) oraz rozumienia, przeżywania i reagowania nań szczerym uśmiechem lub śmiechem, będącym wyrazem odczuwanej przyjemności (Grzybowski 2015: 40).

Humor zaś, zdaniem Marii Dudzikowej (1996: 10), jest kategorią „całościową”, gdyż obejmuje definicyjnie i zjawiskowo zarówno cechę osobowości, sferę spostrzegania, kontekst społeczny, jak też sferę panowania nad sytuacją. Jest on okazją do przeżycia katartycznego, a także instrumentem kontroli społecznej i socjalizacji.

Funkcje adaptacyjne/nieadaptacyjne humoru oraz jego społeczne znaczenie podkreśla koncepcja stylów humoru Roda Martina i współpracowników (2003). Punkt wyjścia tej koncepcji stanowi założenie, że istotne w rozumieniu roli humoru w funkcjonowaniu jednostki jest nie tyle nasilenie poczucia humoru, ile raczej sposób i cel, w jakim ludzie się nim posługują, oraz jego inter- i intrapersonalne funkcje w codziennym życiu. Zgodnie z powyższym założeniem humor jest ujmowany w dwóch wymiarach: adaptacyjności oraz funkcji interpersonalnych i intrapsychicznych w życiu jednostki, co prezentuje model stylu poczucia humoru „2 × 2” (Martin i in. 2003). Zgodnie z tym modelem dwa typy humoru: „afiliacyjny” (*affiliative humor*) i „w służbie ego” (*self-enhancing humor*), zostały uznane za ważne dla prawidłowego przystosowania, dobrego samopoczucia/dobrostanu i zdrowia psychicznego jednostki. Natomiast dwa pozostałe: humor „agresywny” (*aggressive humor*) i „samodeprecjujący” (*self-defeating humor*), uważane są za szkodliwe i nieadaptacyjne (Martin 2007: 211).

Ogólnie przyjmuje się, że humor adaptacyjny, występujący w postaci „humoru w służbie ego”, jest sposobem radzenia sobie ze stresem (Lefcourt, Martin 1986), dodaje odwagi do skonfrontowania się z trudnościami (Mishinsky 1977; Dixon 1980), powoduje także redukcję napięcia emocjonalnego, a w sytuacji zagrożenia daje poczucie kontroli i władzy (Ziv 1984). Humor ten poprawia również jakość życia. W stosunku do doświad-

czeń trudnych niweluje ich traumatyczny wpływ poprzez łagodzenie związanych z nimi negatywnych emocji (Lefcourt, Martin 1986) i uintensywnianie pozytywnych (Kuiper, Martin, Dance 1992), co wydaje się szczególnie istotne w kontekście zjawiska *resilience* (McGhee 2010).

Druga postać humoru adaptacyjnego — „humor afiliacyjny” — służy poprawie relacji z innymi przy jednoczesnym zacieśnianiu więzi i minimalizowaniu konfliktów, co w efekcie przyczynia się do wzrostu atrakcyjności społecznej jednostki (Hornowska, Charytonik 2011). Humor afiliacyjny jest więc ważnym czynnikiem protekcyjnym z punktu widzenia koncepcji *resilience*, gdyż wzmacnia nie tylko pozytywne — ochronne więzi społeczne, ale też samoocenę jednostki. Ponadto kreuje on pozytywną atmosferę w grupie, ułatwia porozumienie, rekonstruuje zasady, podnosi morale, tworzy poczucie tożsamości grupowej i motywuje do wspólnej pracy (Ziv 1984; Lefcourt 2001; Martin 2003; Martin i in. 2003).

Odwrotnie sytuacja wygląda w przypadku nieadaptacyjnych typów humoru. Nieadaptacyjna forma posługiwania się humorem może obniżać wartość jednostki bądź innych osób. „Humor agresywny” może służyć poprawie własnego samopoczucia kosztem innych (Zillmann 1983). Agresywną formą komizmu są: kpina, szyderstwo, sarkazm, manipulacje, umyślne wprowadzanie w błąd, piętnowanie itp. Humor ten może być jednak interpretowany jako „wentyl bezpieczeństwa”, bez którego wrogość mogłaby się manifestować w formie bardziej zagrażającej zdrowiu psychicznemu jednostki i harmonii społecznej (Tomczuk-Wasilewska 2009: 45–46).

Drugi z nieadaptacyjnych stylów humoru — „humor samodeprecjonujący” — służy poradzeniu sobie ze stresem związanym ze staraniem się o akceptację otoczenia poprzez obronne zaprzeczanie i tłumienie swoich uczuć oraz dyskredytowanie siebie w celu zyskania i utrzymania akceptacji innych kosztem własnego poczucia wartości (Kubie 1971). Chroni tym samym jednostkę przed bardziej niebezpiecznymi formami autoagresji (Karłyk-Ćwik 2016b: 467–468).

Tak rozumiany humor (zwłaszcza adaptacyjny) odgrywa istotną rolę w rozwoju i funkcjonowaniu człowieka, zarówno w wymiarze intrapsychicznym, gdzie stymuluje rozwój poznawczy i emocjonalny, jak i w wymiarze interpersonalnym, kiedy to dynamizuje rozwój społeczny jednostki. Dzięki temu może nie tylko osłaniać młodego człowieka przed działaniem niekorzystnych czynników rozwojowych, ale przede wszyst-

kim aktywizować, wzmacniać i integrować działanie wewnętrznych i zewnętrznych czynników i procesów ochronnych, a tym samym stanowić siłę napędową konstruktywnego rozwoju i kreowania zdrowej osobowości (McGhee 2010).

Adaptacyjne i kreacyjne funkcje humoru jako płaszczyzny oporu

Do traktowania humoru raczej w kategoriach dynamicznej, zintegrowanej płaszczyzny oporu, stanowiącej ochronną sieć różnych czynników i mechanizmów protekcyjnych niż jako pojedynczego czynnika osłaniającego upoważniają nas wyniki współczesnych badań psychologicznych. Płynące z nich wnioski na temat roli humoru w procesie rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego jednostki (również społecznie niedostosowanej) nie ograniczają się bowiem jedynie do potwierdzenia przystosowawczych funkcji humoru, ale sięgają znacznie dalej — wskazując na kreacyjny (a nie tylko adaptacyjny) potencjał humoru.

Na podstawie wyników dotychczasowych badań można wymienić następujące adaptacyjne i kreacyjne funkcje humoru w poszczególnych sferach rozwoju i funkcjonowania człowieka:

W sferze poznawczej humor może przyczyniać się do usprawniania procesów myślowych, porządkowania i rozbudowy „sieci poznawczej” oraz modyfikowania negatywnych skryptów poznawczych występujących u osób społecznie niedostosowanych (Urban 2012: 9–26) poprzez to, iż:

1. stymuluje myślenie i pobudza intelekt — dopuszczając wielorakie interpretacje, rozszerza sferę niejednoznaczności i ambiwalencji, przez co zmusza do aktywności porządkującej teren własnego działania i elastycznego układania systemów wartości (Adamczuk 1999: 110–111);
2. wzmacnia refleksyjność oraz zdolność dokonywania krytycznej analizy i oceny, przez co rozwija autonomię (samodzielność) (Adamczuk 1999: 110);
3. otwiera umysł na eksperymentowanie poznawcze i ciągłe poszukiwanie — stymuluje aktywność poznawczą (Adamczuk 1999: 112–113);
4. uwrażliwia na problemy i niespójności, przez co wzmacnia spostrzegawczość i koncentrację uwagi (Tomczuk-Wasilewska 2009: 51–52);
5. zwiększa płynność, giętkość i oryginalność myślenia (Ziv 1980: 159–170);

6. kształtuje umiejętność redefiniowania, restrukturalizacji czy „biso-cjacji” (dwójkojarzenia) — ujmowania danego elementu w dwóch różnych kontekstach czy układach odniesienia jednocześnie (Ziv 1980: 159–170);
7. stymuluje zdolność wytwarzania w krótkim czasie dużej liczby jakościowo zróżnicowanych pomysłów, porzucania nawyków myślowych oraz wymyślenia nowych, niekonwencjonalnych rozwiązań — uruchamia myślenie nieszablonowe — rozwijając tym samym wyobraźnię, pomysłowość i kreatywność (Radomska 2003: 85–90);
8. indukuje otwartość myślenia, wyzwala jego formy dywergencyjne (rozbieżne), zwiększa zdolność dokonywania błyskawicznych i częstych zmian kierunku rozumowania, a tym samym prawdopodobieństwo pojawiania się nowych i niezwykłych interpretacji, zwiększając tym samym otwartość i elastyczność osoby (Tomczuk-Wasilewska 2009: 53–55).

W sferze emocjonalnej humor sprzyja równoważeniu emocji przyjemnych i przykrych oraz podwyższaniu jakości i regulowaniu intensywności doświadczeń emocjonalnych, ponieważ:

1. zwiększa odporność na stres — pomaga interpretować trudności jako wyzwania, zwiększa poczucie samoskuteczności, wpływu osobistego i zaangażowanie, umożliwia elastyczne wybieranie bardziej skutecznych strategii radzenia sobie (ukierunkowanych zarówno na problem, jak i na emocje), a także minimalizuje negatywne skutki stresu (również na poziomie fizjologicznym) oraz ułatwia uzyskiwanie wsparcia społecznego (Radomska 2002: 150–166);
2. redukuje napięcie emocjonalne i pomaga w zmaganiu się z trudnymi emocjami (lękiem, złością, smutkiem, niezadowolaniem itp.) (Kottler 2003: 84–87);
3. umożliwia nabranie dystansu do siebie samego i swoich problemów, przez co sprzyja bardziej realistycznej i adekwatnej samoocenie i ocenie sytuacji (Corey 2005: 61–62; Karłyk-Ćwik 2013);
4. rozwija „uśmiechniętą” i optymistyczną postawę wobec życia (Albiseti 2007; Szuman 1947; Tomczuk-Wasilewska 2009: 55–56);
5. zmniejsza ryzyko wypalenia się (również zawodowego), gdyż chroni przed stawianiem sobie zbyt wysokich wymagań przy niewielkich możliwościach wpływu na sytuację, a także przed wyolbrzymianiem porażek, nadmierną obawą przed popełnieniem błędu i perfekcjonizmem (Karłyk-Ćwik 2012: 107);

6. kształtuje charakter i zwiększa odporność na zranienie i krytykę; pozwala na wytworzenie „autoironicznego pancerza”, dzięki któremu, z jednej strony docenia się humor i rozwija umiejętność śmiania się z samego siebie (posiada się „żartoskłonność”), z drugiej zaś strony zachowuje się „żartoodporność”, czyli odporność na krytyczne uwagi, złośliwości i negatywne oceny dotyczące własnej osoby lub pracy (Kmita 2013: 120–121);
7. stymuluje emocje pozytywne, uwalnia energię, wigor i ciepło emocjonalne (Kottler 2003: 85);
8. korzystnie wpływa na zdrowie psychiczne i fizyczne (Tomczuk-Wasilewska 2009: 56–59).

W sferze społecznej natomiast adaptacyjny humor może przeciwdziałać odrzuceniu rówieśniczemu traktowanemu obecnie jako jedna z głównych przyczyn zachowań agresywnych i przestępczych młodzieży (Urban 2012). Humor zatem wspiera proces prawidłowej socjalizacji, między innymi przez to, że:

1. ułatwia tworzenie i pielęgnowanie trwałych więzi emocjonalnych — zbliża ludzi (Corey 2005: 61–62; Ribner 2005: 98);
2. zmniejsza dystans międzyosobniczy, rodzi zaufanie, poczucie porozumienia, harmonii, wzajemnej akceptacji i przynależności (McGhee 1994);
3. zwiększa częstotliwość i czas trwania interakcji społecznych (McGhee 1994);
4. służy skutecznemu wywieraniu wpływu na grupę, a także efektywnemu kierowaniu jej członkami (McGhee 1994);
5. służy rozładowywaniu napięć i łagodzeniu konfliktów (Smith, Harrington, Neck 2000: 606–625);
6. wzmacnia współpracę i solidarność wewnątrz grupy, przez co silnie ją konsoliduje (McIlheran 2006: 267–274; Holmes, Marra 2002: 1683–1710);
7. wzmacnia popularność, atrakcyjność społeczną i autorytet oraz ułatwia pełnienie roli lidera — przywódcy grupy (McGhee 1994);
8. udrażnia komunikację między jednostkami, zwiększa ich gotowość do współdziałania oraz zaangażowanie w osiąganie wspólnych celów, przez co podnosi efektywność grupowego funkcjonowania (McGhee 1994);
9. stanowi bezpieczny nośnik informacji trudnych, które przekazane wprost mogłyby wywołać opór lub agresję — dowcipny podtekst,

aluzja czy insynuacja też może dać adresatowi do zrozumienia, że jesteśmy z niego niezadowoleni, mamy do niego żal albo pretensje (Holmes, Marra 2002: 1683–1710; Tomczuk-Wasilewska 2009: 52–53);

10. stanowi dopuszczalną broń do walki z trudnymi zachowaniami uczniów (np. agresją), a tym samym poszerza ograniczony repertuar bezpiecznych działań dyscyplinujących pozostający do dyspozycji nauczyciela/wychowawcy, a także samych wychowanków — wspomaga wychowanie (Gilly 1987: 96; Lethierry 1998: 94–97);
11. poprawia efekty przyswajania wiedzy, rozwija zainteresowania, angażuje, motywuje do nauki — wspomaga działania edukacyjne (Lethierry 1998: 94–97, 158; Tomczuk-Wasilewska 2009: 51–52);
12. buduje/kreuje pozytywną atmosferę wychowawczą i korzystny klimat społeczny (Dudzikowa 1996; Grzybowski 2015; Karłyk-Ćwik 2016a; Lefcourt 2001; Martin 2003; Martin i in. 2003; Petlák 2007; Ziv 1984).

Powyższe zestawienie stanowi raczej przegląd najważniejszych spostrzeżeń i wyników wybranych badań nad rolą humoru w procesie rozwoju człowieka niż usystematyzowaną i zamkniętą listę funkcji humoru. Jednak pomimo swojej niekompletności ów opis uzmysławia, jak ważną rolę odgrywa humor w procesie rozwoju i przystosowania człowieka. Uzasadnia również stanowisko, że adaptacyjna postać humoru, będąca jednym z istotnych zasobów jednostki i regulatorów procesu przystosowania, może — a wręcz powinna — być rozpatrywana w kategoriach płaszczyzny oporu wobec niekorzystnych czynników i negatywnych doświadczeń, umożliwiającej młodzieży niedostosowanej społecznie odbicie się od dna, a tym samym zwiększającej szansę na pomyślny przebieg jej (re)socjalizacji.

Zamiast zakończenia

W czym zatem tkwi siła czy wręcz magia humoru? Na jakiej podstawie przypisujemy mu moc wpływania na ludzkie losy i prostowania pogmatwanych ścieżek życia? Z czego wreszcie wynika jego resocjalizacyjny potencjał? Niniejsze rozważania stanowiły próbę odnalezienia odpowiedzi na te pytania.

Odpowiedzi, która wybrzmiała, chyba najmocniej, w koncepcji śmiechu Stefana Szumana (1947). Zgodnie z nią istotną rolę w zmaganiu się

młodych ludzi z przeciwnościami losu może odegrać ich radość życia i śmiech stanowiące jeden z elementów humoru konstytuującego postawę życiową określaną jako „hart ducha” (Grzybowski 2015: 291). Postawę tę za Szumanem (1947: 28–29) tak oto opisuje Przemysław Paweł Grzybowski (2015: 291–292): „Tak rozumiany humor posiada osoba, która nie pozwala zastraszyć się rzeczom na serio, mimo że serio je traktuje; która nie daje się obezwładnić wielkim przeżyciom i prawdom, mimo że przeżywa je jako wielkie i istotne. Człowiek obdarzony humorem jest silny, będąc słabym. Jest świadomy ludzkich ograniczeń i wie, że siła możliwości leży w potwierdzaniu życia mimo ograniczeń ludzkiej natury. Humor jest więc stanem dobrego samopoczucia mimo ograniczeń. Jako taki staje się cugłem tragedii, radosnym motywem w dramacie, specjalnym rodzajem ludzkiej godności, umiejętnością oparcia się losowi przy pomocy imponującej dobroduszości i jowialnej odwagi”.

Bibliografia

- Albisetti, Valerio (2007) *Śmiać się całym sercem. Prosta metoda, aby pogodniej żyć*. Kielce: Wyd. Jedność.
- Adamczuk, Elżbieta (1999) *Humor jako środek budzenia refleksji nauczyciela*. [w:] Bogusław Śliwerski, red., *Jak skutecznie nauczać i wychowywać we współczesnej szkole*. Kraków: Wyd. Impuls, s. 110–115.
- Ahern, Nancy R. (2006) *Adolescent resilience: An evolutionary concept analysis*. „Journal of Pediatric Nursing” 21(3): 175–185.
- Antonovsky, Aaron (2005) *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja IPN.
- Borucka, Anna (2011) *Koncepcja resilience: Podstawowe założenia i nurty*. [w:] Wioletta Junik, red., *Resilience: Teoria — badania — praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 11–28.
- Borucka, Anna, Krzysztof Ostaszewski (2008) *Koncepcja resilience: Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. „Medycyna Wieku Rozwojowego” 12(2): 587–597.
- Borucka, Anna, Krzysztof Ostaszewski (2012) *Czynniki i procesy resilience wśród dzieci krzywdzonych*. „Dziecko Krzywdzone” 3(40): 7–22.
- Corey, Gerald (2005) *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*. Warszawa: Wyd. Zysk i S-ka.
- Dixon, Norman F. (1980) *Humour: A cognitive alternative to stress?*. [w:] Irwin C. Sarason, Charles D. Spielberger, red., *Stress and Anxiety*. Washington: Hemisphere, s. 281–289.

- Drzewiecka-Krawczyk, Hanna (2012) *Czy można odbić się od dna? O pokonywaniu niepomyślności losu w świetle koncepcji resilience*. „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny. Meritum” 3(26): 82–86.
- Dudzikowa, Maria (1996) *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*. Kraków: O.W. „Impuls”, PTP.
- Fergus, Stevenson, Marc A. Zimmerman (2005) *Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk*. „Annual Review of Public Health” 26: 399–419.
- Garnezy, Norman (1985) *Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors*. [w:] James E. Stevenson, red., *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press, s. 213–234.
- Garnezy, Norman (1991) *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments*. „Pediatric Annals” 20: 459–466.
- Gilly, Michel (1987) *Nauczyciel–uczeń: Role instytucjonalne a reprezentacje*. Warszawa: PWN.
- Grzybowski, Paweł P. (2015) *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*. Kraków: O.W. „Impuls”.
- Holmes, Janet, Meredith Marra (2002) *Having a laugh at work: how humour contributes to workplace culture*. „Journal of Pragmatics” 34(12): 1683–1710.
- Hornowska, Elżbieta, Jolanta Charytonik (2011) *Polska adaptacja Kwestionariusza Stylów Humoru (HSQ) R. Martina, P. Puhlik-Doris, G. Larsena, J. Gray i K. Weir*. „Studia Psychologiczne” 49(4): 5–22.
- Kaplan, Howard B. (1999). *Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models*. [w:] Meyer D. Glanz, Jannette L. Johnson, red., *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic, Plenum Publishers, s. 17–78.
- Karłyk-Ćwik, Anna (2012) *Wypalenie zawodowe pedagogów resocjalizacyjnych a samoocena ich kompetencji zawodowych*. [w:] Małgorzata Sekułowicz, Małgorzata Oleniacz, red., *Niesamodzielność: Studia z pedagogiki specjalnej*. Wrocław: Wyd. Nauk. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 91–111.
- Karłyk-Ćwik, Anna (2013) *Rehabilitation educator as a reflective practitioner in the eyes of the students of resocialization*. [w:] Kinga Łapot-Dzierwa, red., *A teacher in the contemporary multicultural world*. Kraków: Wyd. Nauk. Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 132–157.
- Karłyk-Ćwik, Anna (2016a) *Style humoru wychowanków i wychowawców a klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*. „Resocjalizacja Polska” 12 (w druku).
- Karłyk-Ćwik, Anna (2016b) *Humor styles in socially maladjusted girls and boys: a resilience perspective*. „CBU International Conference Proceedings” 4: 464–470.

- Kmita, Maria (2013) *Zagadnienie humoru w kształceniu pedagogów resocjalizacyjnych*. [w:] Dorota Rybczyńska-Abdel Kawy, Marek Heine, Anna Karłyk-Ćwik, red., *Współczesne wyzwania dla teorii i praktyki resocjalizacyjnej*. Toruń: WE „Akapit”, s. 114–134.
- Konopczyński, Marek (2008a) *Współczesne nurty w resocjalizacji*. [w:] Bronisław Urban, Jan M. Stanik, red., *Resocjalizacja*. Tom 1. Warszawa: PWN, Pedagogium, s. 203–212.
- Konopczyński, Marek (2008b) *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: PWN, Pedagogium.
- Kottler, Jeffrey A. (2003) *Skuteczny terapeuta*. Gdańsk: GWP.
- Kubie, Lawrence S. (1971) *The destructive potential of humor in psychotherapy*. „American Journal of Psychiatry” 127(7): 37–42.
- Kuiper, Nicolas A., Rod A. Martin, Kathryn A. Dance (1992) *Sense of humor and enhanced quality of life*. „Personal and Individual Differences” 13(12): 1273–1283.
- Kumpfer, Karol L. (1999) *Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework*. [w:] Meyer D. Glanz, Jeannette L. Johnson, red., *Resilience and development: Positive life adaptations*. New York: Kluwer Academic, Plenum Publisher, s. 179–224.
- Lefcourt, Herbert M. (2001) *Humor: The Psychology of Living Buoyantly*. New York: Kluwer Academic, Plenum Publishers.
- Lefcourt, Herbert M., Rod A. Martin (1986) *Humor and Life Stress: Antidote to adversity*. New York: Springer Verlag.
- Lethierry, Hugues (1998) *(Se) former dans l'humour: Mûrir de rire*. Lyon: Chronique Sociale.
- Luthar, Suniya S., Dante Cicchetti, Bronwyn Becker (2000) *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. „Child Development” 71(3): 543–562.
- Luthar, Suniya S., Laurel B. Zelazo (2003) *Research on Resilience: An Integrative Review*. [w:] Suniya S. Luthar, red., *Resilience and Vulnerability*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 510–549.
- Martin, Rod A. (2003) *Sense of humor*. [w:] Shane J. Lopez, C.R. Snyder, red., *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*. Washington: APA, s. 313–426.
- Martin, Rod A. (2007) *The psychology of humor: An integrative approach*. London (Canada): Elsevier Academic Press.
- Martin, Rod A., Patricia Puhlik-Doris, Gwen Larsen, Jeanette Gray, Kelly Weir (2003) *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire*. „Journal of Research in Personality” 37(1): 48–75.
- Masten, Ann S. (2007) *Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises*. „Development and Psychopathology” 19(3): 921–930.

- Masten, Ann S., Jenifer L. Powell (2003) *Resilience Framework for Research Policy and Practice*. [w:] Suniya S. Luthar, red., *Resilience and Vulnerability*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–28.
- McGhee, Paul E. (1994) *Humor and physical health. Humor and mental/emotional health: The natural stress remedy*. [w:] Paul E. McGhee, red., *How to develop your sense of humor*. Dubuque: Kendall, Hunt, s. 3–40.
- McGhee, Paul E. (2010) *Humor: The Lighter Path to Resilience and Health*. Bloomington: AuthorHouse.
- McIlheran, John (2006) *The use of humour in corporate communication*. „Corporate Communications: An International Journal” 11(3): 267–274.
- Michel, Małgorzata (2014) *Wzmacnianie czynników chroniących w innowacyjnych oddziaływaniach resocjalizacyjnych w kontekście koncepcji resilience*. [w:] Wiesław Ambrozik, Anna Dąbrowska, red., *Innowacje resocjalizacyjne*. Warszawa: WSNS Pedagogium, s. 97–112.
- Mishinsky, Masha (1977) *Humor as a “courage mechanism”*. „Israel Annals of Psychiatry and Related Disciplines” 15: 352–363.
- Mudrecka, Irena (2013) *Wykorzystanie koncepcji resilience w profilaktyce niedostosowania społecznego i resocjalizacji*. „Resocjalizacja Polska” 5: 49–61.
- O’Donnell, Deborah A., Mary E. Schwab-Stone, Adaline Z. Muyeed (2002) *Multi-dimensional Resilience in Urban Children Exposed to Community Violence*. „Child Development” 73(4): 1265–1282.
- Opora, Robert (2009) *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Ostaszewski, Krzysztof, Anna Rustecka-Krawczyk, Magdalena Wójcik (2011) *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–III*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie.
- Peterson, Christopher, Martin E.P. Seligman (2004) *Character strength and virtues: A handbook and classification*. Washington: American Psychological Association, Oxford University Press.
- Petlák, Erich (2007) *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Prince-Embury, Sandra, Donald H. Saklofske (2013) *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. New York: Springer.
- Radomska, Anna (2002) *Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem — przegląd badań*. [w:] Irena Heszen-Niejodek, Joanna Mateusiak, red., *Konteksty stresu psychologicznego*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, s. 150–166.
- Radomska, Anna (2003) *Poczucie humoru jako cecha osobowości wspomagająca rozwój*. [w:] Barbara Kaja, red., *Wspomaganie rozwoju: Psychostymulacja*

- i psychoedukacja*. Tom 5. Bydgoszcz: Wyd. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, s. 83–100.
- Radomska, Anna (2011) *Humor From The Perspective Of Positive Psychology: Implications For Research On Development In Adulthood*. „Polish Psychological Bulletin” 42(4): 215–225.
- Ribner, Neil G. (2005) *Terapia nastolatków*. Gdańsk: GWP.
- Rutter, Michael (1987) *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*. „American Journal of Orthopsychiatry” 57(3): 316–331.
- Rutter, Michael (1993) *Resilience: Some conceptual considerations*. „Journal of Adolescent Health” 14(8): 626–631.
- Seligman, Martin E.P., Mihaly Csikszentmihalyi (2000) *Positive psychology: An introduction*. „American Psychologist” 55(1): 5–14.
- Skuza, Aneta (2014) *Działalność sportowa jako jeden z czynników chroniących — wzmacniających oddziaływania resocjalizacyjne wobec nieletnich (w kontekście koncepcji resilience)*. [w:] Wiesław Ambrozik, Anna Dąbrowska, red., *Innowacje resocjalizacyjne*. Warszawa: WSNS Pedagogium, s. 157–168.
- Smith, Wanda J., K. Vernard Harrington, Christopher P. Neck (2000) *Resolving conflict with humour in a diversity context*. „Journal of Managerial Psychology” 15(6): 606–625.
- Snyder, Charles R., Michael E. McCullough (2000) *A positive psychology field of dreams: “If you build it, they will come...”*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 19(1): 151–160.
- Szuman, Stefan (1947) *Pogodne i poważne zagadnienia afirmacji życia*. Katowice: Wydawnictwo Józefa Nawrockiego.
- Tomczuk-Wasilewska, Jolanta (2009) *Psychologia humoru*. Lublin: Wyd. KUL.
- Urban, Bronisław (2000) *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urban, Bronisław (2012) *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: PWN.
- Webster, Jeffrey D. (2003) *An exploratory analysis of a Self-Assessed Wisdom Scale*. „Journal of Adult Development” 10(1): 13–22.
- Webster, Jeffrey D. (2007) *Measuring the character strength of wisdom*. „The International Journal of Aging and Human Development” 65(2): 163–183.
- Webster, Jeffrey D. (2010) *Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood*. „Journal of Adult Development” 17(2): 70–80.
- Werner, Emmy E. (1994) *Overcoming the odds*. „Developmental and Behavioral Pediatrics” 15(2): 131–136.
- Werner, Emmy E. (2000) *Protective factors and individual resilience*. [w:] Jack P. Shonkoff, Samuel J. Meisels, red., *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, s. 115–132.
- Werner, Emmy E., Ruth S. Smith (1982) *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.

- Wright, Margaret O'Dougherty, Ann S. Masten (2005) *Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity*. [w:] Sam Goldstein, Robert B. Brooks, red., *Handbook of Resilience in Children*. New York: Kluwer, s. 17–37.
- Yates, Tuppert, Byron Egeland, L. Alan Sroufe (2003) *Rethinking resilience: A developmental process perspective*. [w:] Suniya S. Luthar, red., *Resilience and Vulnerability*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 243–259.
- Zillmann, Dolf (1983) *Disparagement humor*. [w:] Paul E. McGhee, Jeffrey H. Goldstein, red., *Handbook of humor research* (Vol. 1). New York: Springer-Verlag, s. 85–107.
- Ziv, Avner (1980) *Humor and creativity*. „The Creative Child and Adult Quarterly” 5: 159–170.
- Ziv, Avner (1984) *Personality and sense of humor*. New York: Springer-Verlag.