



Franciszek Sklarek

339966

**Między elastycznością psychologiczną a sztuką: zastosowanie artyfikacji
oraz elementów terapii akceptacji i zaangażowania w pracy z osobami
u progu wyłaniającej się dorosłości**

PRACA DYPLOMOWA
(MAGISTERSKA)

Promotor: dr Magdalena Hyla-Zajac

Katowice 2026

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI	2
WPROWADZENIE	5
Rozdział I - Elastyczność psychologiczna i terapia akceptacji i zaangażowania	7
1.1 Elastyczność psychologiczna i terapia akceptacji i zaangażowania	7
1.2 Model elastyczności psychologicznej	8
1.3 Procesy elastyczności psychologicznej	9
1.3.1 Defuzja poznawcza	10
1.3.2 Akceptacja	11
1.3.3 Kontakt z chwilą obecną	11
1.3.4 Ja jako kontekst	12
1.3.5 Wartości	13
1.3.6 Zaangażowane działanie	14
1.4 Skuteczność terapii akceptacji i zaangażowania	14
1.5 Zastosowanie elementów terapii akceptacji i zaangażowania w interwencjach opartych na sztuce	15
Rozdział II - Sztuka i artyfikacja	17
2.1 Pojęcie Sztuki	17
2.2 Artyfikacja według E. Dissanayake	20
2.2.1 Ewolucyjny charakter artyfikacji	21
2.2.2 Operacje estetyczne i warunki sprzyjające artyfikacji	23
2.3 Interwencje oparte na sztuce	24
Rozdział III - Między adolescencją a wyłaniającą się dorosłością	27
3.1 Adolescencja	27
3.1.1 Późna adolescencja	28
3.2 Wyłaniająca się dorosłość	29
3.2.1 Wyłaniająca się dorosłość u osób kończących szkołę średnią	31

3.3 Znaczenie interwencji opartych na terapii akceptacji i zaangażowania oraz interwencji opartych na sztuce w pracy z osobami kończącymi szkołę średnią.....	32
Rozdział IV - Problem i metodologia badań własnych	34
4.1 Problem i cel badań.....	34
4.2 Pytania badawcze	35
4.2.1 Pytanie główne	35
4.2.2 Hipotezy badawcze.....	35
4.2.3 Uzasadnienie pytania głównego oraz hipotez badawczych H.1.-H.6.	36
4.3 Model badawczy w części ilościowej badania.....	38
4.4 Zmienne i ich operacjonalizacja w części ilościowej badania	39
4.5 Narzędzia badawcze w części ilościowej badania	40
4.5.1 Kwestionariusz Akceptacji i Działania-II	40
4.5.2 Fryburski Inwentarz Uważności FMI.....	41
4.5.3 Kwestionariusz Fuzji Poznawczej CFQ	41
4.5.4 Kwestionariusz Doświadczenia Siebie SEQ	42
4.5.5 Kwestionariusz Działań Zgodnych z Wartościami VQ	43
4.5.6 Kwestionariusz Zaangażowanego Działania CAQ-8	43
4.6 Model badawczy w części jakościowej badania	44
4.7 Etapy analizy w części jakościowej	45
4.8 Narzędzia badawcze w części jakościowej badania.....	46
4.9 Procedura badania	46
4.9.1 Pierwsze warsztaty – „Ocena i bycie ocenianym”	46
4.9.2 Drugie warsztaty – „Miejsce wśród ludzi”	48
4.9.3 Trzecie warsztaty – „Przyszłość”	50
4.10 Grupa badawcza	52
Rozdział V - Wyniki analizy ilościowej	53
5.1 Statystyki opisowe	53

5.2 Weryfikacja hipotez badawczych	54
Rozdział VI - Wyniki analizy jakościowej	56
6.1 Wprowadzenie do analizy	56
6.2 Etapy przeprowadzania analizy jakościowej	56
6.2 Wyzwania przyszłości a chwila obecna	58
6.3 Autentyczność i akceptacja siebie.....	60
6.4 Wartości jako drogowskaz działania.....	62
6.5 Kontekstualność procesu oceny i własnych myśli	65
6.6 Wspólna refleksja i kontakt z drugim człowiekiem jako źródło rozwoju.....	67
Rozdział VII - Dyskusja, implikacje praktyczne i ograniczenia badania	70
7.1 Dyskusja wyników z uwzględnieniem kontekstu i ograniczeń badania	70
7.2 Implikacje i dalsze kierunki badań.....	75
PODSUMOWANIE I WNIOSKI	78
BIBLIOGRAFIA.....	79
STRESZCZENIE	86
SUMMARY	87
SPIS TABEL I RYSUNKÓW	88
ZAŁĄCZNIKI.....	89

WPROWADZENIE

Okres wyłaniającej się dorosłości jest czasem intensywnych zmian oraz licznych wyzwań rozwojowych. W związku z tym poszukiwanie efektywnych form wsparcia psychologicznego dla osób znajdujących się na tym etapie życia wydaje się szczególnie istotne. By skutecznie tego dokonywać ważne jest pogłębianie wiedzy na temat sposobów projektowania i realizowania oddziaływań wspierających dobrostan oraz rozwój psychologiczny w tej grupie wiekowej. W niniejszej pracy podstawowym modelem teoretycznym opisującym mechanizmy wsparcia psychologicznego jest terapia akceptacji i zaangażowania (Acceptance and Commitment Therapy; ACT). Podejście to należy do najlepiej przebadanych nurtów trzeciej fali terapii poznawczo-behawioralnej. Model elastyczności psychologicznej stanowi jego centralny komponent teoretyczny i dostarcza przejrzystych ram do projektowania oraz oceny interwencji psychologicznych.

Istnieją liczne przesłanki wskazujące na to, że działania artystyczne potrafią być skutecznym sposobem wsparcia młodych osób, lecz integracja działań artystycznych z interwencjami psychologicznymi nadal pozostaje obszarem wymagającym dalszych badań i konceptualizacji teoretycznych. Znaczna część dotychczasowych badań koncentruje się na ocenie skuteczności takich oddziaływań, nie odpowiadając na pytanie o mechanizmy odpowiedzialne za ich działanie. Jednocześnie sama aktywność artystyczna często traktowana jest jako pojęcie intuicyjne i pozostaje niewystarczająco zdefiniowana na poziomie teoretycznym. W odpowiedzi na te ograniczenia w niniejszej pracy wykorzystano teorię artyfikacji Ellen Dissanayake, zgodnie z którą sztuka rozumiana jest przede wszystkim jako szczególny sposób działania polegający na nadawaniu doświadczeniom artystycznym wyjątkowego charakteru i znaczenia. Do opisu mechanizmów zmiany psychologicznej w niniejszej pracy wykorzystano model elastyczności psychologicznej rozwijany w ramach ACT.

Celem pracy było zbadanie, czy udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii akceptacji i zaangażowania (ACT) sprzyja rozwojowi procesów elastyczności psychologicznej wśród osób u progu wyłaniającej się dorosłości. W tym celu zastosowano podejście ilościowe i jakościowe do zbierania, interpretacji oraz analizy wyników. W podejściu ilościowym zastosowano pomiar przed i po interwencji z wykorzystaniem standaryzowanych kwestionariuszy mierzących procesy elastyczności psychologicznej, a w podejściu jakościowym wykorzystano analizę tematyczną wypowiedzi uczestniczek.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwsze trzy rozdziały poświęcone są zagadnieniom teoretycznym: elastyczności psychologicznej, sztuki i artyfikacji oraz okresu wyłaniającej się dorosłości. Rozdział czwarty stanowi podstawę metodologiczną przeprowadzonego badania, z kolei rozdział piąty zawiera wyniki badań ilościowych i jakościowych. Praca zakończona jest dyskusją w rozdziale siódmym, w ramach której omawiane są również ograniczenia badania, implikacje praktyczne oraz podsumowanie.

Rozdział I - Elastyczność psychologiczna i terapia akceptacji i zaangażowania

1.1 Elastyczność psychologiczna i terapia akceptacji i zaangażowania

Terapia akceptacji i zaangażowania (ACT) należy do trzeciej fali nurtu behawioralnego, obok takich nurtów jak terapia dialektyczno-behawioralna (DBT), terapia poznawcza oparta na uważności (MBCT) czy podejść meta-kognitywnych (Hayes i in., 2006; Hayes, 2004). ACT opiera się na podejściu kontekstualnym, określanym również jako kontekstualno-behawioralne, charakterystycznym dla trzeciej fali terapii behawioralnych, przy czym najprecyzyjniej można ją opisać jako terapię funkcjonalno-kontekstualną (Hayes i in., 2006; Hayes, 2004). Teoretyczne podejście tego paradygmatu wychodzi z założenia, że zachowania i jego funkcja zawsze zachodzą w pewnym kontekście i są z nimi nierozzerwalne ontologicznie, a fragmentarycznej analizy zachowania dokonujemy jedynie na potrzeby praktyczne (Hayes i in. 2006). Podejście to odchodzi tym samym od mechanistycznej wizji świata charakterystycznej dla innych nurtów psychoterapii (Biglan & Hayes, 1996), otwierając się przy tym na problemy dotyczące wartości, duchowości, akceptacji i uważności (Hayes, 2004). ACT zakłada skuteczność działania (*workability*) (Hayes i in. 2006) jako swoje kryterium prawdziwości - prawdziwe jest to, co działa w kontekście całościowego celu analitycznego (Hayes, 2004; Biglan & Hayes, 1996), którym jest przewidywanie i wpływanie (Biglan & Hayes, 1996). Teoria funkcjonalnego kontekstualizmu zakłada koncentrację na całościowym przebiegu danego zdarzenia z uwzględnieniem znaczenia kontekstu dla jego rozumienia. Podkreśla także pragmatyczne kryterium prawdziwości oraz potrzebę ustanawiania konkretnych celów naukowych, wobec których kryterium to jest stosowane (Hayes, 2004). Ideą, która przyświeca zarówno tej teorii, jak i terapii ACT, jest: „wykształcenia zorganizowanego systemu empirycznie podpartych konceptów i zasad, które pozwalają fenomenom behawioralnym być przewidywanymi i oddziaływanymi z precyzją (*precision*), zakresem (*scope*) i głębokością (*depth*)” (Biglan & Hayes, 1996, s. 50-51; Hofmann i in., 2023).

Założenia te stanowiły jednocześnie odpowiedź na ograniczenia wcześniejszych nurtów terapii poznawczo-behawioralnej (CBT, cognitive behavioral therapy), wobec których z czasem formułowano coraz więcej zastrzeżeń. Krytykowano przede wszystkim konieczność fragmentarycznego sprawdzania skuteczności poszczególnych interwencji terapeutycznych. Podejście to stawało się coraz mniej wydajne i utrudniało określenie, które elementy terapii rzeczywiście odpowiadają za zmianę (Hayes i in., 2006). Dodatkowo badania Dobsona i Khatri

(2000, s. 913; por. Zettle i Hayes, 1987, za: Hayes, 2004) podważały znaczenie komponentu poznawczego w leczeniu depresji, co skłaniało do ponownego namysłu nad rolą procesów poznawczych jako głównego mechanizmu zmiany w terapii poznawczo-behawioralnej. W ACT centralne znaczenie przypisuje się modelowi elastyczności psychologicznej, która stanowi proponowany mediator zmiany w procesie terapeutycznym. Jeśli więc przyjmiemy, że interwencje ACT opierają się na rozwijaniu elastyczności psychologicznej, nie ma potrzeby odrębnego weryfikowania skuteczności każdej pojedynczej techniki terapeutycznej, jak ma to miejsce w klasycznych badaniach nad CBT. Zamiast tego można badać skuteczność całego modelu terapeutycznego w odniesieniu do określonych problemów lub zaburzeń.

Jednym z kierunków współczesnego rozwoju terapii ACT jest ujmowanie jej w perspektywie teorii ewolucji. W psychologii perspektywa ewolucyjna zakłada, że ludzkie zachowania, emocje oraz procesy poznawcze rozwijały się i utrwały w toku przystosowywania organizmu do warunków środowiska (Buss, 2024). Stanowi ona szerokie ramy wyjaśniające funkcjonowanie człowieka poprzez odwołanie do procesów adaptacji, zmiany i selekcji zachowań (Sober, Wilson, 2011). Hayes i współpracownicy (2020, Ong i in., 2024) proponują tzw. ewolucyjny meta-model, zgodnie z którym procesy psychologiczne można rozumieć analogicznie do procesów zachodzących w ewolucji biologicznej. Punktem wyjścia tego podejścia jest założenie, że organizmy, w tym człowiek, nieustannie dostosowują swoje zachowanie do zmieniających się warunków środowiskowych. Adaptacja ta zachodzi poprzez trzy podstawowe procesy: wariację (pojawianie się nowych sposobów reagowania), selekcję (wybieranie reakcji bardziej skutecznych w danym kontekście) oraz retencję (utrwalanie zachowań, które okazały się użyteczne). W tym ujęciu trudności psychiczne nie są rozumiane jako „błędy” jednostki, lecz jako rezultat wzorców zachowań i sposobów reagowania, które mogły być adaptacyjne w określonych warunkach, jednak przestały być funkcjonalne w aktualnym kontekście życia. Proces terapii ma zwiększać zdolność jednostki do tworzenia nowych repertuarów zachowań i wybierania tych, które wspierają długoterminowe funkcjonowanie. Tym samym ACT wpisuje się w szersze, procesualne i ewolucyjne rozumienie ludzkiego zachowania. Centralnym pojęciem tego podejścia jest elastyczność psychologiczna, która stanowi podstawowy mechanizm zmiany w terapii ACT.

1.2 Model elastyczności psychologicznej

Terapia ACT opiera się na modelu elastyczności psychologicznej (Hayes i in., 2020; Hayes, 2004; Hayes i in., 2006) oraz na tzw. modelu zunifikowanym (*unified model*),

definiowanym przez Hayesa i współpracowników (2012, s. 60) jako „zestaw spójnych procesów, które można zastosować z precyzją (*precision*), zakresem (*scope*) i głębokością (*depth*) do szerokiego spektrum problemów klinicznych oraz trudności związanych z ludzkim funkcjonowaniem i adaptacyjnością” (tłum. własne). Definicja ta jest pokrewna wcześniej przywołanej idei funkcjonalnego kontekstualizmu.

ACT odwołuje się do podejścia wymiarowego (*dimensional approach*), które podkreśla ciągłość ludzkiej natury i zachowania (Hayes i in., 2012). W tym ujęciu model elastyczności psychologicznej obejmuje konkretne procesy elastyczności i służy do opisu zdrowia psychicznego, psychopatologii oraz interwencji terapeutycznej (Hayes i in., 2012). Za Hayesem i in. (2006, s.14), elastyczność psychologiczna to “zdolność do bycia człowiekiem świadomym, który potrafi zmienić albo zachowywać działanie, które jest zgodne z jego wartościami” (tłum. własne). Model ten obejmuje sześć procesów, które przedstawione graficznie tworzą tzw. heksafleks. Procesy te składają się na elastyczność psychologiczną, natomiast ich ograniczenie lub brak prowadzi do sztywności psychologicznej (*psychological rigidity*) (Hayes i in., 2012). Sztywność psychologiczna rozumiana jest tu jako brak elastyczności, który sprzyja ludzkiemu cierpieniu oraz nieadaptacyjnemu zachowaniu. Hayes i współpracownicy (2012) wskazują, że sztywność psychologiczna utrudnia człowiekowi działanie zgodne z tym, co dla niego istotne i zdrowe, sprzyja podtrzymywaniu nieadaptacyjnych zachowań oraz wzmacnia mechanizmy odpowiedzialne za cierpienie. Elastyczność psychologiczna i składające się na nią procesy, stanowią natomiast filar dobrostanu człowieka, a rozwijanie wysokiego jej poziomu jest celem terapii ACT. Podejście to nie zakłada jednak eliminacji cierpienia i postuluje, że jest ono nieodłączną częścią ludzkiego życia, podkreślając jednocześnie, że brak elastyczności psychologicznej może prowadzić do cierpienia nadmiarowego (Hayes i in., 2012; Harris 2018). Model elastyczności psychologicznej pozostaje również osadzony w kontekstualizmie funkcjonalnym, ponieważ akcentuje, że znaczenie ma nie samo zachowanie, lecz kontekst, w jakim ono zachodzi.

1.3 Procesy elastyczności psychologicznej

Elastyczność psychologiczna składa się z sześciu procesów, stanowiąc tzw. heksafleks i są to: *akceptacja, defuzja, ja jako kontekst, kontakt z chwilą obecną, zaangażowane działanie i wartości* (Harris, 2018; Hayes i in., 2012; Hayes i in. 2006). Wyodrębnienie owych sześciu procesów powstało w wyniku ponad trzydziestoletnich letnich badań w tym obszarze (Hayes i in., 2012). Każdy z procesów elastyczności ma również przeciwny wymiar określany

procesami nieelastyczności, na którą składają się: *unikanie doświadczenia, fuzja poznawcza, przywiązanie do skonceptualizowanego ja, dominacja skonceptualizowanej przeszłości i przyszłości, ograniczona samowiedza, nieużyteczne działanie oraz brak jasnych wartości lub kontaktu z wartościami* (Harris, 2018). Hayes i in. (2012) proponują podział tych procesów na trzy filary: otwartość (*open*), skupienie (*centred*) i zaangażowanie (*engaged*) - filary te tworzą diady procesów heksafleksu. I tak otwartość stanowią: defuzja poznawcza i akceptacja; skupienie - kontakt z chwilą obecną i ja jako kontekst; a zaangażowanie - zaangażowane działanie i wartości. Istnieje dodatkowo podobny podział heksafleksu na inne trzy filary, co nazwane jest „trifleksem działania” składającym się z: „otwierania się” (defuzja i akceptacja), „bycia obecnym” (kontakt z chwilą obecną, ja jako kontekst) oraz „robienia tego, co ma znaczenie” (zaangażowane działanie, wartości) (Harris, 2018).

Idei heksafleksu i stanowiących ją procesów przyświeca przekonanie, że procesy te (jak i różne ich filary) stanowią całość i tak - jeżeli jeden z procesów jest niewystarczająco rozwinięty, to trudno mówić o wysokiej elastyczności psychologicznej (Hayes i in., 2012). Całościowość tych procesów również wynika z faktu, że nie są one całkowicie autonomiczne i pozostają ze sobą w ciągłej relacji i zależności (Harris, 2018), dlatego również tworzą one filary, lecz same są od siebie nawzajem zależne.

1.3.1 Defuzja poznawcza

Problem dotyczący nieadaptacyjnych myśli, a zatem sądów, wyobrażeń czy twierdzeń jest znanym aspektem terapii poznawczo behawioralnych. ACT jednak przyjmuje odmienną postawę wobec tego problemu niż terapie CBT, stosujące techniki mające zmienić treść myśli czy ich występowanie (Hayes i in., 2012). Defuzja poznawcza stoi w opozycji do nieelastycznego zjawiska zwanego fuzją poznawczą. Fuzja ta oznacza zlanie się człowieka z jego myślami do tego stopnia, że osoba nie potrafi się on od nich zdystansować ani potraktować ich rzetelnie czy krytycznie. W odróżnieniu od CBT, dla terapii ACT myśl jako taka nie stanowi problemu, tylko problematyczna jest sytuacja fuzji poznawczej, w której „myśl wywiera znaczący wpływ nad reakcją człowieka, z pominięciem innych kontekstów” (Hayes i in., 2012 s. 69), zatem defuzja poznawcza to taka umiejętność człowieka, która sprawia, że potrafi on być w relacji z swoim myślami w sposób świadomy, a w przypadku, gdzie treść myśli i idący za nimi ładunek emocjonalny czy chęć działania są nieadekwatne, czy nadmiernie krzywdzące, defuzja poznawcza pozwala na zmniejszenie istotności takiej myśli w całościowym funkcjonowaniu psychicznym człowieka.

Przykładem ćwiczenia rozwijającego defuzję poznawczą jest obserwowanie myśli przy wykorzystaniu metafor, takich jak przejeżdżające samochody lub radio grające w tle. Celem ćwiczenia jest rozwijanie zdolności do zauważania myśli jako przemijających wydarzeń psychicznych bez konieczności angażowania się w ich treść (Harris, 2018).

1.3.2 Akceptacja

Opisując proces akceptacji w ujęciu teorii ACT, warto wspomnieć o pojęciu unikania doświadczenia (*experiential avoidance*). Jest to takie działanie człowieka, w którym dokonuje on starań by nie przeżywać pewnych konkretnych doświadczeń takich jak emocje, myśli czy doznania w ciele (Hayes i in, 2012; Harris, 2018). To zachowanie podobne jest do innych problemów wymienianych w literaturze, takich jak unikanie emocji, nietolerancja niepewności czy tłumienie myśli i uczuć (Hayes i in., 2012). Za Hayes i in. (2012, s.73) koncepcja unikania doświadczenia jest pokrewna z innymi konstruktami teoretycznymi, takimi jak dysregulacja emocjonalna, brak tolerancji niepewności czy tłumienie emocji. ACT w odpowiedzi na to zjawisko konceptualizuje proces, określany jako Akceptacja, którą charakteryzuje gotowość (*willingness*), czyli „dobrowolny, oparty na osobistych wartościach wybór polegający na podejmowaniu lub podtrzymywaniu kontaktu z własnymi doświadczeniami wewnętrznymi bądź sytuacjami, które mogą je wywoływać” (Hayes i in. 2012, s. 77). Akceptacja jest postawą nieosądzającą, elastyczną i intencjonalnie otwartą (Hayes i in. 2012). Dzięki niej człowiek może w sposób bardziej adaptacyjny doświadczać trudnych lub bolesnych stanów wewnętrznych, bez angażowania się w niekorzystne zachowania, służące jedynie unikaniu tych doświadczeń kosztem działań istotnych i znaczących.

Przykładem ćwiczenia rozwijającego akceptację jest zauważanie pojawiających się emocji i doznań oraz nazywanie ich bez podejmowania prób kontrolowania lub eliminowania. Celem ćwiczenia jest rozwijanie gotowości do kontaktu z trudnymi doświadczeniami wewnętrznymi i ograniczanie tendencji do ich unikania (Harris, 2018).

1.3.3 Kontakt z chwilą obecną

Typowym dla ludzi jest umysł, który zajmuje się rozwiązywaniem problemów, szukaniem rozwiązań, analizą i prognozowaniem przyszłości (Hayes i in. 2012). Jednak przez to uwaga jest ciągle zaangażowana w szukanie problemów w przyszłości bądź analizę przeszłości i nie zostaje jej już wiele na teraźniejszość. Z takim funkcjonowaniem wiąże się

wiele problemów, np. mniejsza elastyczność do zmiany zachowania w sytuacjach społecznych, ruminacje, bóle czy nawet traumy (Hayes i in. 2012). Teoria elastyczności psychologicznej proponuje proces nazwany „kontakt z chwilą obecną”, który zakłada przekierowanie swojej uwagi na doświadczenie tego, co dzieje się „tu i teraz” i nie podejmowania działań w sposób zautomatyzowany, tylko z większym poziomem refleksji i uważności (Harris, 2018). Jednak przyjęcie, że umysł wraca z „przeszłości” do „teraźniejszości” ma w sobie pewne uproszczenie. Jedynym miejscem, w którym my jako ludzie, i co za tym idzie, nasz umysł, się znajdujemy - to teraźniejszość; całe nasze życie to ciąg chwil obecnych, a przeszłość czy przyszłość to tylko wyobrażenia, dziejące się tu i teraz (Hayes i in, 2012). Proces ten jest więc sposobem na przekierowanie naszej uwagi z bardziej „abstrakcyjnych” wytworów naszego umysłu, jak zamartwianie się przeszłością, do bliższych - doznanie tego, gdzie naprawdę jesteśmy i co w danym momencie odczuwamy.

Przykładem ćwiczenia rozwijającego kontakt z chwilą obecną jest kierowanie uwagi na aktualne doświadczenia, takie jak oddech, bodźce zmysłowe, emocje czy myśli. Osoba ćwicząca zachęcana jest do kolejnego zauważania poszczególnych elementów doświadczenia pojawiających się „tu i teraz”. Celem ćwiczenia jest rozwijanie zdolności świadomego kontaktu z bieżącą chwilą (Harris, 2018).

1.3.4 Ja jako kontekst

Większość ludzi posiada dość konkretny obraz siebie, który potrafi dodatkowo opisać słowami. Można by argumentować, że trudno jest nie posiadać takiego obrazu, chociażby przez fakt, że w interakcjach społecznych musimy „przedstawiać siebie” bądź być „jakimiś”, co tworzy w umyśle obraz nas samych, z którym najczęściej się zjednujemy (Hayes i in. 2012). Nasz obraz siebie jednak, tak jak opisane wcześniej myśli czy przekonania, potrafi być nieadaptacyjny (Hayes i in. 2012), ograniczać nas w działaniu albo aktywnie nas krzywdzić. Taki obraz może występować w przypadku depresji, w której niskie poczucie własnej wartości i myśli tego dotyczące, aktywnie sprawiają ból poprzez identyfikację z takim obrazem siebie. By temu zapobiegać projektowano różne techniki próbujące podnosić ocenę siebie, lecz w większości okazały się one nieskuteczne lub wręcz krzywdzące (Hayes i in. 2012). W ACT wprowadzono alternatywę dla tego problemu w postaci procesu ja jako kontekst. Polega on z jednej strony na zdystansowaniu się od automatycznie przyjmowanego obrazu siebie, rozumianego jako zbiór przekonań i narracji dotyczących własnej osoby, który sprawia, że rozumiemy siebie wyłącznie poprzez treści poznawcze i opisy językowe; z drugiej strony na

przyjęciu „ja” jako perspektywy, z której doświadczenia są obserwowane. W tym ujęciu poczucie „ja” nie sprowadza się do zestawu twierdzeń na własny temat, lecz odnosi się do bardziej podstawowej zdolności obserwowania własnych przeżyć i doświadczeń. Podobnie jak w przypadku pozostałych procesów pozwala to na większą elastyczność w sposobie postrzegania własnej osoby.

Przykładem ćwiczenia rozwijającego proces „ja jako kontekst” jest metafora przedstawienia teatralnego, w której myśli, emocje i doznania stanowią elementy pojawiające się na scenie, natomiast jednostka przyjmuje perspektywę obserwatora. Celem ćwiczenia jest rozwijanie umiejętności postrzegania siebie jako perspektywy, z której doświadczenia są obserwowane (Harris, 2018).

1.3.5 Wartości

Wartości i zaangażowane działanie stanowią trzeci filar określany jako zaangażowanie (*engage*). Ostatecznie to, jak jednostka żyje oraz czy ma poczucie dobrostanu i spełnienia, wynika z podejmowanych przez nią działań (Hayes i in. 2012). Jednak, żeby tak się działo, działania te powinny być zgodne z jej wartościami. Wilson i in. (2009), określają wartości jako “swobodnie wybierane, werbalnie konstruowane konsekwencje trwających, dynamicznych i ewoluujących wzorców aktywności, które ustanawiają dominujące wzmocnienia dla tej aktywności, mające charakter wewnętrzny i wynikające z samego angażowania się w ceniony wzorzec zachowania.” (tł. wł.) (s. 66). Aspekt “swobodnego wybierania” lub “wolnego wybierania” jest tutaj szczególnie istotny, ponieważ jednostka, tworząc własne wartości, sama je konstruuje - wartości, należą do domeny werbalnej i są tworzone procesualnie w sposób dynamiczny (Hayes i in. 2012). ACT opiera się na wartościach człowieka w jego działaniu, gdyż wartości definiują, jakie zachowanie będzie dla jednostki wzmocniające w sposób pozytywny (Hayes i in. 2012). Działania oparte na wartościach są sensowne same dla siebie jako realizacja wartości, które można rozumieć jako “ostateczną przyczynę” podejmowania tych zachowań (Hayes i in. 2012).

Przykładem ćwiczenia ukierunkowanego na rozpoznawanie wartości może być przykładowa refleksja nad powodami podjęcia terapii oraz nad tym, co jednostka uznaje za ważne w różnych obszarach życia. Celem ćwiczenia jest identyfikacja wartości stanowiących źródło motywacji (Harris, 2018).

1.3.6 Zaangażowane działanie

Zaangażowane działanie jest swego rodzaju przeciwnością do unikania doświadczenia i działań niepodpartych wartościami (Hayes i in. 2012). Opiera się ono na elastycznym działaniu, które będąc w zgodzie z wartościami, jest dynamicznym procesem decyzji odbywających się z momentu na moment (Wilson i in., 2009). Co ważne jednak, ten proces nie musi odbywać się tylko fizycznie, a może być to również działanie mentalne (Hayes i in., 2012). Chociaż zaangażowane działanie zdaje się kierować w stronę przyszłości, tak naprawdę są to decyzje, które podejmuje się w teraźniejszości w oparciu o idee przyświecające całemu modelowi elastyczności psychologicznej. Zaangażowane działanie należy łącznie z wartościami do trzeciego filaru „zaangażowania” (*engage*), więc w sposób naturalny opiera się na tych wartościach i jest przez nie kierowane, lecz także reszta procesów elastyczności psychologicznej decyduje, w jaki sposób to działanie powinno być podejmowane.

Przykładem ćwiczenia rozwijającego zaangażowane działanie jest zwrócenie uwagi na wysiłek oraz konkretne działania podjęte w celu realizacji ważnych dla siebie celów, mimo pojawiającego się dyskomfortu. Celem ćwiczenia jest wzmacnianie gotowości do działania zgodnego z wartościami również w obecności różnych trudności (Harris, 2018).

1.4 Skuteczność terapii akceptacji i zaangażowania

Według danych podanych przez ACBS (*Association for Contextual Behavioral Science*, 2026) na ich stronie internetowej, ilość metaanaliz, przeglądów systematycznych, zakresowych i narracyjnych na styczeń 2026, badających ACT wynosiła 647 pozycji naukowych, a ilość randomizowanych badań kontrolowanych na rok 2026 wyniosła 1458 pozycje. ACBS raportuje również kilkadziesiąt badań z danymi medycyjnymi, badań jakościowych i analiz transkryptów. Metanalizy oraz przeglądy parasolowe (*umbrella reviews*) wykazują skuteczność terapii ACT w różnych problemach psychicznych (Sauer i in., 2024; Tayyebi i in., 2024). ACT oceniany jest jako terapia skuteczna w leczeniu zaburzeń lękowych i depresji, dotyczy to również pacjentów onkologicznych i paliatywnych (Ferreira i in., 2022; Sauer i in., 2024; A-Tjak i in., 2015; Borgogna i in., 2026; Watt i in., 2023; Legierski, 2018). Badania wskazują również na skuteczność terapii w radzeniu sobie z bólem chronicznym (Taheri i in., 2020). ACT może również pomagać w przypadku wypalenia zawodowego (Montaner i in., 2021). Randomizowane badania kontrolowane, przeprowadzane wśród dzieci i młodzieży, wskazują, że terapia ACT pomaga w radzeniu sobie z agresją, depresją, lękiem stresem i ogólnym zdrowiem psychicznym (Tayyebi i in., 2024). Dodatkowo wyniki badań medycyjnnych sugerują,

że zmiana terapeutyczna w ACT zachodzi głównie poprzez procesy związane z modelem elastyczności psychologicznej (Stockton i in., 2019, za Hayes i in., 2020), co potwierdza założenia tej terapii.

Jednocześnie, mimo obszernej i stale rozwijającej się bazy empirycznej dotyczącej ACT, autorzy wskazują na potrzebę ostrożnej interpretacji części wyników ze względu na ograniczenia metodologiczne wybranych badań, heterogeniczność prób oraz zróżnicowaną jakość niektórych przeglądów i metaanaliz (Sauer i in., 2024). Nie podważa to jednak ogólnego obrazu ACT jako dobrze przebadanego i empirycznie wspieranego podejścia terapeutycznego, lecz wskazuje na konieczność dalszego doprecyzowywania warunków jego skuteczności, mechanizmów zmiany oraz zakresu zastosowania. Szczególnie istotne pozostają badania koncentrujące się na jakości życia, procesach zmiany oraz transdiagnostycznym charakterze ACT (A-Tjak i in., 2015). Ważnym kierunkiem dalszych analiz jest również uzupełnianie badań opartych na kwestionariuszach samoopisowych o inne źródła danych i wskaźniki zmiany (Taheri i in., 2020).

1.5 Zastosowanie elementów terapii akceptacji i zaangażowania w interwencjach opartych na sztuce

Pomimo rosnącego zainteresowania podejściami doświadczeniowymi w terapiach trzeciej fali jedynie nieliczni autorzy podejmowali dotychczas próby szerszego połączenia perspektywy ACT z obszarem sztuki i arteterapii. Integracja ACT z arteterapią wydaje się teoretycznie możliwa, ponieważ oba podejścia mogą wspierać rozwój elastyczności psychologicznej, identyfikację wartości oraz podejmowanie działań zgodnych z nimi (Backos, 2023; Krason, Hyla, Jastrzab, 2025). W innej pracy konceptualnej Busch i in. (2025) sugerują, że aktywność artystyczna również może wspierać procesy istotne z perspektywy ACT, takie jak zwiększanie elastyczności psychologicznej oraz redukcje unikania doświadczenia.

Wstępne badania empiryczne dostarczają pewnych przesłanek wspierających tę integrację. Chapman i Evans (2020) opisali studium przypadku adolescentki z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz nasilonym lękiem, u której zastosowano interwencję integrującą ACT z metodami artystycznymi. Wyniki wskazały na poprawę dobrostanu psychicznego, wzrost elastyczności psychologicznej oraz poprawę codziennego funkcjonowania. Autorzy podkreślają jednak, że ze względu na charakter studium przypadku, wyniki należy interpretować ostrożnie (Chapman i Evans, 2020).

Podobnie Davis i Tungol (2019) opisali pilotażową interwencję integrującą elementy ACT i arteterapii (*Transactional Model of Acceptance Art Therapy*, TAAT) skierowaną do adolescentek doświadczających długotrwałej żałoby po stracie rodzica. Autorzy odnotowali redukcję dystresu psychologicznego oraz potencjalny wzrost procesów związanych z defuzją poznawczą. Ze względu jednak na pilotażowy charakter badania oraz konieczność dalszej walidacji wyników w randomizowanych badaniach kontrolowanych, rezultaty należy również interpretować z ostrożnością.

Istotnego kontekstu dla rozważań nad łączeniem sztuki i terapii ACT dostarczają również badania prowadzone przez Hylę, Krasoń i Jastrząb, które wskazują na potencjał działań artystycznych w rozwijaniu procesów związanych z elastycznością psychologiczną w kontekście sytuacji granicznych (Hyla, Krasoń, Jastrząb, 2023), dobrostanu seniorów (Hyla, Krasoń, 2024), a także na użyteczność łączenia elastyczności psychologicznej i sztuki (Krasoń, Hyla, Jastrząb, 2025).

Warto zauważyć, że nie wszystkie próby integracji ACT z interwencjami artystycznymi przynosiły jednoznacznie pozytywne rezultaty. Galaura (2023), wykorzystując ACT jako ramę teoretyczną dla interwencji kolażowej ukierunkowanej na zwiększenie odporności psychicznej u osób doświadczających tłumienia emocji, nie potwierdziła hipotezy o wzroście odporności psychicznej po interwencji. Autorka wskazuje jednak na istotne ograniczenia metodologiczne badania, w tym małą liczebność próby.

Rozdział II - Sztuka i artyfikacja

2.1 Pojęcie Sztuki

„Sztuka” jest pojęciem, które wydaje się dość oczywiste, a jednak w swojej popularności okazuje się zaskakująco niejednoznaczne. Zarówno w języku polskim, jak i angielskim słowo „sztuka” (*art*) funkcjonuje jako rzeczownik. Potocznie, gdy mówimy o sztuce, zazwyczaj mamy na myśli rzeczy, przedmioty bądź - jak czasem się to określa - „wytwory sztuki”. To prowadzi do interesującego obszaru refleksji, ponieważ samo określenie „wytwory sztuki” sugeruje, wbrew powszechnej intuicji, że przedmioty te nie są sztuką samą w sobie, lecz raczej jej pochodną.

Według *Słownika języka polskiego PWN* termin „sztuka” niesie ze sobą dużą wieloznaczność - można go definiować jako dziedzinę, umiejętność, czyn lub przedmiot (*Słownik języka polskiego PWN*, b.d.). Podobne zjawisko obserwujemy w przypadku terminu *art* w *Cambridge Dictionary*, gdzie, co ciekawe, „wytwory sztuki” czyli przedmioty pojawiają się dopiero w dalszej kolejności na liście definicji, po czynnościach (*Cambridge University Press*, b.d.). Tworzy to intrygującą sytuację, w której rzeczownik odsyła nas w większym stopniu do czynności niż do przedmiotu.

Aby jak najlepiej oddać charakter czynności zawartej w pojęciu „sztuka” i móc ją przedstawiać w sposób bardziej precyzyjny, potrzebne wydaje się określenie, które uwzględniałoby nie tylko sam wytwór, ale również proces działania i doświadczenia związane z twórczością. Tego rodzaju perspektywy zwracają uwagę na sztukę nie tyle jako na obiekt, ile na dynamiczne zjawisko psychologiczne i relacyjne, którego znaczenie wykracza poza estetyczną jakość ewentualnego rezultatu. W tym kontekście szczególnie istotne staje się pytanie o to, czym właściwie jest sztuka oraz w jaki sposób była ona dotychczas rozumiana i definiowana. Pozwala to lepiej uchwycić różnice pomiędzy ujmowaniem sztuki jako przedmiotu a traktowaniem jej jako procesu i doświadczenia.

Najwcześniejszą sztukę nazywa się często „szuką pierwotną”, w której nie wstępował wyraźny podział między sztuką a nie-sztuką. Główną cechą tej twórczości było podobieństwo. Można przypuszczać, że zasadnicza intencja sztuki pierwotnej to okiełznanie obiektu przez jego przedstawienie: „Wizerunek przedmiotu zaś wystarczał, aby nad nim zapanować.” (Apłatow, 1989 s. 35). Człowiek pierwotny jednak tworzył dzieła mocno podobne do tego, co nazywamy dziś twórczością artystyczną (Apłatow, 1989). Starożytność była okresem mocno zróżnicowanym przez pryzmat czasu, jak i cywilizacji. W tym czasie wielkie cywilizacje

również miały swoje własne, charakterystyczne dla nich spuścizny artystyczne. W starożytnym Egipcie sztuka była związana z obrzędowością i magią, wychodziła również poza zwykłe naśladownictwo, krzyżując wizerunki ludzi i zwierząt. Egipcjanie trzymali się raz przyjętych wzorców artystycznych, niechętnie wytwarzając coś nowego. Sztukę grecką można by określić protagorejską wizją człowieka jako „miary wszystkich rzeczy (...)” (Reale, 2012, s.247), a końcowy twór miał być racjonalny, mierzalny i harmonijny, tak jak w wyobrażeniu Greków człowiek. Kreta wyróżniała się tym, że w sztuce akcentowała przyjemność, codzienność oraz przemijalność, a Rzym kontynuował tradycje greckie, wyodrębniając w nich jednak własną tożsamość oraz ubogacając ją w większą wielowarstwowość, złożoność, kontrast i rytualizacje. (Apłatow, 1989). Po dziesięciu antycznych wiekach nastąpiło średniowiecze, które było bardzo charakterystycznym okresem historycznym, zdominowanym przez unifikujące region Europy idee i koncepty. W takim krajobrazie historycznym sztuka była ściśle związana z praktykami religijnymi i społecznymi, pełniąc funkcje symboliczne, dydaktyczne i memoratywne. Była ona częścią życia i funkcjonowała głównie podległe do porządku społecznego i jego wizji. W tej epoce odnotować można szczególną polemikę z ideą piękna przedstawioną przez Dionizego, który prawdziwe piękno pozwalał przypisywać jedynie Bogu, a świat, wobec tego mógł być wyłącznie ładny, jako odbicie boskiego piękna najwyższego (Huizinga, 2005). Tomasz z Akwinu z kolei twierdził, że piękno charakteryzowały trzy kategorie: pełnia, proporcja i blask (Huizinga, 2005). Całą zaś epokę definiowało pesymistyczne oczekiwanie na koniec dziejów, co odwrócił dopiero optymizm odrodzenia. Według Huizinga (2005) przemiany prowadzące do renesansu miały charakter ciągły, a nie przełomowy; nowe formy kulturowe wyłaniały się stopniowo z wcześniejszych struktur średniowiecznych, zachowując z nimi istotne ciągłości: „Ilekcroć usiłowano wyznaczyć jakiś wyraźny przedział pomiędzy Średniowieczem a Odrodzeniem, zawsze granica ta zdawała się cofać w przeszłość” (Huizinga, 2005, s. 325). Sztuka okresu renesansu wracała korzeniami do antyku, realizując klasycystyczny odrodzeniowy ideał. W tej epoce świat na powrót stał się uporządkowany i racjonalny, a zatem możliwy do poznania i odwzorowania w sztuce. Wracano do idei mimesis, czyli sztuki jako naśladownictwa, a jej wartości estetyczne były uważane w tym okresie za obiektywne i wynikające ze zgodności z przyjętym w tej epoce porządkiem świata (Majda, 1985). W wieku XVII królował zaś barok. Okres ten powstał jako reakcja na rozpad harmonijnego obrazu świata renesansu. Tu świat postrzegany był jako zmienny i niepewny, co wpłynęło na sposób jego przedstawiania w sztuce. Dominującą zasadą estetyczną stały się kontrast i paradoks, które oddają złożoność rzeczywistości. Barokowa sztuka akcentowała dynamikę, ekspresję i emocjonalne oddziaływanie, a istotnym motywem stała się refleksja nad przemijaniem

i nietrwałością świata. (Majda, 1985). Oświecenie wracało do przekonania, że rozum jest głównym źródłem wiedzy, dodając do tego jednak komponent doświadczenia zmysłowego i kładąc główny nacisk na możliwość racjonalnego poznania i kreowania porządku. Świat postrzegany był jako uporządkowany i podlegający uniwersalnym prawom. Sztukę na nowo podporządkowano uniwersalnym zasadom estetycznym i dążeniu do harmonii. (Majda, 1985). Już na tym etapie można dostrzec ciekawe zjawisko tzw. naprzemienności epok, którą później historycy literaccy ujmą w ramy epok klasycznych i epok tzw. romantycznych. I tak renesans czy osiemnastowieczne oświecenie czerpały z antycznego dorobku kulturowego (epoki klasyczne), a dziewiętnastowieczny romantyzm nawiązywał do średniowiecza i baroku (epoki romantyczne). Romantyzm funkcjonował zarówno jako epoka, jak i sposób myślenia obecny szerzej w kulturze, odrzucając prymat rozumu i mechanistyczną wizję świata, stawiając jednostkowe doświadczenie w centrum poznania i twórczości artystycznej. Poznanie rzeczywistości opierało się na doświadczeniu wewnętrznym i emocjonalnym, sprawiając, że twórczość artystyczna zyskała autonomię i swobodę formy, tworząc przestrzeń dla indywidualnej wizji i niezależności artysty (Majda, 1985).

Rzeczywistość sztuki nowoczesnej wiąże się z rosnącym znaczeniem indywidualności twórcy oraz odchodzeniem od jednolitych norm estetycznych. Według Jana Rylke (2020) nową jakością w sztuce stał się nurt impresjonizmu, przesuwając akcent z rzemieślniczej poprawności na indywidualne doświadczenie i sposób widzenia artysty. O ile we wcześniejszych okresach sztuka była traktowana jako „wyuczona sprawność obrazowania” (Rylke, 2020, s. 167), o tyle nowoczesne modele sztuki zaczęły podkreślać jej subiektywny i doświadczeniowy charakter. Jednocześnie nawet przełomowe kierunki artystyczne zachowują pewną ciągłość z wcześniejszymi sposobami rozumienia sztuki i estetyki (Rylke, 2020). Zmieniające się sposoby rozumienia sztuki pozostawały ściśle związane z rozwojem refleksji estetycznej. Współcześnie estetyka stanowi dyscyplinę filozoficzną zajmującą się refleksją nad zjawiskami estetycznymi, filozofią sztuki lub filozofią krytyki artystycznej, zależnie od przyjętego ujęcia (Dziemidok, 2002). Jak wskazuje Dziemidok (2002), estetyka wyodrębniła się jako dziedzina filozofii dopiero w XVIII wieku, lecz refleksja nad problematyką sztuki i piękna obecna była już w filozofii starożytnej, między innymi w myśli Platona i Arystotelesa. W obrębie estetyki wykształciły się różnorodne koncepcje sztuki, akcentujące odmienne aspekty tego zjawiska. Klasyczne teorie, takie jak emocjonalizm, ujmują sztukę przede wszystkim jako wyrażanie lub komunikowanie emocji, podczas gdy formalizm akcentuje znaczenie formy jako podstawowego nośnika wartości artystycznej w przeciwieństwie do jej treści. W nurcie analitycznym rozwijały się natomiast stanowiska kwestionujące możliwość sformułowania

jednej uniwersalnej definicji sztuki, czego przykładem jest antyesencjalizm, podważający istnienie lub możliwość stworzenia jakiegokolwiek teorii potrafiącej zdefiniować sztukę. Odminną perspektywę reprezentuje perceptualizm twierdzący, że nie można określić natury sztuki bez doświadczenia percepcyjnego czy estetycznego dzieła, a także teoria instytucjonalna, zgodnie z którą status dzieła sztuki nie wynika wyłącznie z jego cech wewnętrznych, lecz również z jego funkcjonowania w określonym kontekście instytucjonalnym i kulturowym (Dziemidok, 2002).

Przedstawione sposoby rozumienia sztuki pokazują, że pojęcie to od początku pozostawało niejednoznaczne i obejmowało zarówno wymiar związany z wytworem, jak i z ludzkim działaniem, doświadczeniem czy sposobem nadawania znaczeń. Współczesne ujęcia coraz częściej zwracają uwagę właśnie na procesualny charakter sztuki, przesuwając punkt ciężkości z gotowego obiektu na samo doświadczenie twórcze. W ten nurt wpisuje się propozycja Ellen Dissanayake, która podejmuje próbę opisanie sztuki przede wszystkim jako aktywności i uniwersalnej ludzkiej tendencji obecnej w codziennym życiu.

2.2 Artyfikacja według E. Dissanayake

Ellen Dissanayake (2008/2009, 2018) proponuje termin *artification* (po polsku „artyfikacja”), który wyraźnie odchodzi od tradycyjnych sposobów rozumienia sztuki obecnych w refleksji historycznej i estetycznej. Słowo to wywodzi się od angielskiego *art*, natomiast drugi człon wyrazu związany jest z łacińskim czasownikiem *facere* - „czynić”, „robić” - stanowiącym podstawę tworzenia rzeczowników odczasownikowych w języku angielskim (Wolne Lektury, b.d.). Kluczową cechą procesu artyfikacyjnego w ujęciu Dissanayake jest to, co autorka określa jako *making special*, czyli „czynienie czegoś wyjątkowym”. Proponowany przez nią termin pozwala lepiej uchwycić czynnościowy charakter zjawiska sztuki, przesuwając akcent z samego wytworu na proces działania i doświadczenia. Rezultatem artyfikacji nie muszą być bowiem fizyczne przedmioty ani trwałe obiekty, a sama aktywność nie musi mieć charakteru materialnego. Artyfikacja odnosi się przede wszystkim do tego, co dzieje się na płaszczyźnie psychologicznej i relacyjnej - do procesu nadawania znaczenia, angażowania uwagi oraz tworzenia doświadczenia wykraczającego poza estetyczną wartość ewentualnego rezultatu. W tym właśnie aspekcie tkwi fundamentalne znaczenie jej koncepcji: wytwór sztuki nie jest jedynie pochodną procesu artyfikacji, lecz sam proces artyfikacji stanowi akt nadawania wyjątkowości czemuś, co wcześniej takim nie było:

„We wcześniejszych publikacjach zaproponowałam wspólny mianownik dla zachowania artystycznego, który nazwałam tworzeniem czegoś wyjątkowego (making special). Znaczy to, że w całej sztuce (tutaj: ‘artyfikacji’), we wszystkich epokach i miejscach, codzienne doświadczenia (zwykle przedmioty, materiały, ruchy, dźwięki, słowa, wypowiedzenia, otaczające środowisko, a nawet idee) zostają przeobrażone, stają się niezwykle.”
(Dissanayake, 2008/2009, s. 250)

Autorka argumentuje także, że na przestrzeni dziejów wszystkie kultury wykazywały tendencję do rozróżniania bytów zwykłych i niezwykłych:

„Pojęcie artyfikacji wynika z obserwacji, że ludzie na całym świecie, w przeciwieństwie do innych zwierząt — przynajmniej o ile nam wiadomo — rozróżniają między порядkiem, sferą, nastrojem lub stanem istnienia, które są przyziemne, zwyczajne lub ‘naturalne’, a takimi, które są niezwykle, nadzwyczajne, a nawet ‘nadprzyrodzone’.”
(Dissanayake, 2018, s. 4, tłum. własne)

Jest to istotne, ponieważ sugeruje, iż pojęcie artyfikacji wywodzi się z kulturowej historii ludzkości i jej tendencji ewolucyjnych, a tym samym poprzedza to, co współcześnie nazywamy sztuką wysoką. Dissanayake (2018) argumentuje, że proces artyfikacyjny należy rozumieć jako zachowanie o charakterze ewolucyjnym. Nadaje mu to zupełnie inną dynamikę niż wcześniejsze teorie sztuki, które traktowały ją przede wszystkim jako proces rzemieślniczy, wynikający z czysto ludzkiej intencji i świadomego działania, oraz nienależący do sfery pierwotnych cech ludzkiej natury. W kontraście do tego ujęcia, Dissanayake (2008/2009) określa artyfikację jako naturalną zdolność człowieka, która w przeciwieństwie do rzemiosła nie wymaga posiadania szczególnych umiejętności. Jej funkcją jest natomiast wzmacnianie spójności grupy, regulowanie emocji oraz wspieranie więzi społecznych. W konsekwencji wytwory powstałe w wyniku procesu artyfikacji mogą być nieuznawane za sztukę w potocznym rozumieniu, lecz w ujęciu teorii artyfikacji jak najbardziej mieszczą się w tym pojęciu. Akcent zostaje położony na proces czynienia czegoś wyjątkowym, a nie na estetyczne walory samego wytworu.

2.2.1 Ewolucyjny charakter artyfikacji

Koncepcja artyfikacji zaproponowana przez Ellen Dissanayake (2018) powstała jako odpowiedź na trudność w opisywaniu najwcześniejszych przejawów ludzkiej aktywności twórczej. W odniesieniu do materiału archeologicznego, takiego jak nacięcia w ochrze,

rytowane kości, koraliki czy perforowane zawieszki, badacze często unikali określenia „sztuka”, ponieważ wiąże się ono z estetycznymi i wartościującymi konotacjami. W efekcie pojawiał się problem klasyfikacyjny: czy tego typu wytwory można już uznać za sztukę, czy też jeszcze nie. Propozycja artyfikacji pozwala ominąć to rozróżnienie, przesuując uwagę z pytania „czy to jest sztuka?” na pytanie o rodzaj aktywności i procesów, które za tymi wytworami stoją. Dzięki temu możliwe staje się opisywanie różnych form ludzkiej ekspresji bez odwoływania się do kategorii estetycznych i wartościujących.

Dissanayake (2018) przywołuje dane archeologiczne wskazujące na wczesne wykorzystanie ochry przez homininów w południowej Afryce. Znaleziska z jaskini Wonderwerk, datowane na około 900–800 tysięcy lat temu, mogą stanowić przykład wczesnych form artyfikacji, choć ich funkcja pozostaje niejednoznaczna i nie pozwala na jednoznaczne przypisanie im znaczenia symbolicznego.

Jedno z założeń Dissanayake (2018) mówi, że artyfikacja jest adaptacyjnym rodzajem zachowania, a to o charakterze artyfikacyjnym, według autorki, pozwala na redukcję napięcia, niepewności i regulację emocjonalną, poprzez rytuał, który jest przewidywalny, sformalizowany i w sposób powtarzalny jest w stanie wywołać psychologiczne poczucie kontroli. Zachowania te nie mają zakorzenia w sztuce (lub estetyce w greckim rozumieniu) tylko w relacjach społecznych i kulturowych, jak relacji matka-dziecko, która to relacje autorka uznaje za podstawową. Dzięki nim jednostki potrafiły skuteczniej regulować same siebie oraz współuczestniczyć w nich jako społeczność, co zwiększało ich zdolność do przetrwania. (Dissanayake. 2008/2009).

Adaptacyjny status zachowań artyfikacyjnych nie jest jednak powszechnie akceptowany. Jak zauważa Davies (2012), trwa debata dotycząca ewolucyjnego statusu sztuki. Autor wskazuje, że może być ona interpretowana jako adaptacja, produkt uboczny innych adaptacji, relikwiny wcześniejszych przystosowań lub zjawisko niezwiązane w istotny sposób z procesami ewolucyjnymi. Zauważa on, że uniwersalność zachowań artystycznych w kulturach ludzkich nie stanowi same w sobie wystarczającego dowodu na ich ewolucyjny charakter. Davies argumentuje również, że wiele proponowanych wyjaśnień ewolucyjnych ma charakter spekulatywny, a obecny stan wiedzy nie pozwala na jednoznaczne rozstrzygnięcie między konkurencyjnymi interpretacjami. Jednocześnie ocenia on teorię Dissanayake jako jedną z najbardziej rozwiniętych i dopracowanych koncepcji wyjaśniających sztukę jako adaptację (Davies, 2012).

2.2.2 Operacje estetyczne i warunki sprzyjające artyfikacji

Według Dissanayake (2018) niecodziennosc procesu artyfikacji jest osiągana poprzez konkretne mechanizmy, które określa jako „operacje estetyczne” (ang. *aesthetic operations*) lub „proto-estetyczne” (ang. *proto-aesthetic*). Zapoznając się z tymi operacjami, kluczowym do ich zrozumienia jest fundamentalny dla tej koncepcji proces artyfikacji, który dokonuje się właśnie poprzez te operacje. Stanowią one element czynności zmieniającej coś „zwykłego” w coś „wyjątkowego”.

Autorka wyróżnia pięć operacji:

- a) formowanie obiektu (*formalization*), polegająca na uporządkowywaniu, nadawaniu struktury, formy;
- b) repetycja (ang. *repetition*), polegająca na powtarzalności, czasem nawet nadawaniu rytmiczności. W muzyce mogą być to motywy, w sztukach wizualnych powtarzające się wzorce;
- c) uwypuklenie (*exaggeration*), polegająca na uwydatnianiu, często wzmacnianiu cech danego obiektu/czynności;
- d) elaboracja (*elaboration*), polegająca na rozbudowywaniu/urozmaicaniu o szczegóły (jak zdobienia) daną czynność lub obiekt oraz wprowadzaniu konkretnych zmian (np. nowy kolor);
- e) manipulacja oczekiwaniami odbiorcy (*manipulation of perceiver's expectations*), polegająca na wprowadzaniu zaskakujących dla odbiorcy elementów, np. poprzez przełamanie schematu albo wprowadzenie czegoś mocno skonstrastowanego z resztą.

Warto zaznaczyć za Dissanayake (2018), że operacje te przypominają etnologiczną koncepcję „zrytualizowanych zachowań” (ang. *ritualized behaviors*), które można zaobserwować w zachowaniach niektórych zwierząt (ptaków, gadów), towarzyszących rytuałom godowym i sporom terytorialnym, jak i dotyczących samych fizycznych charakterystyk tych zwierząt (upierzenie, ogony, poroża). Wspiera to przekonanie autorki, że artyfikacja nie ma jedynie charakteru socjo-atropologicznego, ale również, i może przede wszystkim, charakter ewolucyjny.

Operacje estetyczne znajdują również zastosowanie w praktycznej analizie aktywności twórczej. Krason, Hyla i Jastrząb (2025) przedstawiają operacjonalizację koncepcji Dissanayake, wykorzystując ją do analizy warsztatów i działań twórczych uczestników.

Opracowana przez autorki matryca obejmuje między innymi kategorie formowania, repetycji, uwypuklania, zaskoczenia oraz atrakcyjności, a w ich obrębie między innymi takie działania jak przekształcanie, rytmizacja, ozdabianie czy stosowanie symboliki i metafor (Krasoń i in., 2025). Pozwala to na identyfikację przejawów artyfikacji zarówno w pracach, jak i w działaniach uczestników podczas procesu twórczego.

Krasoń, Hyla i Jastrząb (2022) proponują konkretne działania wspierające proces artyfikacji, które mogą być wykorzystywane między innymi podczas warsztatów rozwojowych, arteterapeutycznych czy działań grupowych. Proponowany model warsztatowy obejmuje pięć etapów. Pierwszym z nich jest preparacja - przygotowanie, obejmujące uwzględnienie specyfiki grupy, przestrzeni oraz doświadczeń uczestników. Następnie uczestnicy zapraszani są do etapu obserwacji w działaniu, koncentrującego się na doświadczaniu rzeczywistości poprzez zmysły oraz kontakt z doświadczeniem „tu i teraz”. Kolejny etap polega na prezentacji przykładów działań artystycznych i artyfikacyjnych, które mają inspirować do refleksji i poszerzać sposoby rozumienia twórczości. Centralną częścią warsztatów jest właściwy akt artyfikacji, podczas którego uczestnicy nadają nowe znaczenia obiektom i doświadczeniom poprzez działania symboliczne, metaforyczne i twórcze. Ostatni etap obejmuje podsumowanie i werbalizację doświadczeń, umożliwiające refleksję nad procesem oraz znaczeniem podjętych działań (Hyla, Krasoń, 2023; Krasoń, Hyla, Jastrząb, 2025).

2.3 Interwencje oparte na sztuce

Creative arts therapies stanowią grupę interwencji terapeutycznych wykorzystujących proces twórczy i ekspresję artystyczną w celu poprawy dobrostanu psychicznego i społecznego jednostki (Shafir i in., 2020). Jest to termin parasolowy obejmujący różne modalności interwencji terapeutycznych skoncentrowanych na konkretnych czynnościach czy wytworach: np. arteterapię, muzykoterapię, terapię tańcem i ruchem oraz dramaterapię (Shafir i in., 2020). Posługując się kategoryzacją zaproponowaną przez autorów (Shafir i in., 2020), przyjęte w niniejszej pracy rozumienie arteterapii odnosi się raczej do ogólnej kategorii *creative arts therapies* niż do wąsko rozumianej *art therapy*, która stanowi jedynie jedną z modalności terapii przez sztukę. W literaturze wskazuje się kilka potencjalnych mechanizmów wyjaśniających terapeutyczne działanie interwencji arteterapeutycznych.

Arteterapia w ujęciu Uttley i in. (2015) może stanowić alternatywę dla standardowych form terapii psychologicznej opartych głównie na komunikacji werbalnej dla niektórych ludzi. Terapie wykorzystujące sztukę mogą stanowić zamienną formę ekspresji pozwalającą osobom

uczestniczącym w terapii lepiej rozumieć oraz radzić sobie z przeżywanym cierpieniem psychicznym (Uttley i in., 2015), co może być szczególnie użyteczne w pracy z dziećmi i młodzieżą. Proces twórczy może nie tylko umożliwiać ekspresję trudnych doświadczeń, ale również zmieniać sposób, w jaki jednostka się do nich odnosi. Symboliczne przedstawienie przeżyć tworzy psychologiczny dystans wobec własnych emocji i myśli, ułatwiając ich refleksyjne przetwarzanie zamiast automatycznego reagowania unikaniem (Busch i in., 2025). W literaturze podkreśla się również rolę symbolizacji doświadczeń emocjonalnych w procesie terapeutycznym. Proces twórczy umożliwia przekształcanie trudnych doświadczeń w formy symboliczne, takie jak obrazy, narracje czy działania performatywne. Dzięki temu możliwe staje się wyrażenie emocji oraz doświadczeń, które mogą być trudne do opisanie w sposób werbalny. Proces artystyczny może tym samym ułatwiać refleksję nad własnymi przeżyciami oraz wspierać proces nadawania im znaczenia (Shafir i in., 2020) (Uttley i in., 2015). Istotnym elementem arteterapii jest również kontekst relacyjny, w którym przebiega proces twórczy. W wielu interwencjach arteterapeutycznych działania artystyczne realizowane są w formie pracy grupowej (Shafir i in., 2020), co może sprzyjać budowaniu relacji społecznych oraz poczucia wspólnoty pomiędzy uczestnikami. Wspólne działania twórcze mogą wspierać rozwój empatii, komunikacji interpersonalnej oraz poczucia przynależności do grupy terapeutycznej.

Badania empiryczne sugerują, że arteterapia może być skuteczną formą wsparcia psychologicznego w pracy z różnymi trudnościami psychicznymi. W przeglądzie systematycznym Uttley i in. (2015) wskazano, że interwencje arteterapeutyczne mogą przyczyniać się do redukcji objawów psychicznych oraz poprawy funkcjonowania psychospołecznego uczestników. W pracy odnotowano statystycznie istotną poprawę interwencji arteterapeutycznych w odniesieniu do grup kontrolnych (7 na 11 badań odnotowało skuteczność) (Uttley i in. (2015)). W literaturze odnotowywano między innymi poprawę komunikacji społecznej, zdolności językowych oraz ogólnego funkcjonowania rozwojowego (sic.: *neurodevelopment*) u osób uczestniczących w interwencjach arteterapeutycznych u dzieci i młodzieży z ASD (Wei i in., 2025). Przeglądy badań sugerują również, że arteterapia może przyczyniać się do redukcji objawów stresu oraz innych trudności psychicznych w tej grupie (Wei i in., 2025). W przeglądzie systematycznym badań dotyczących dzieci i młodzieży wykazano, że interwencje arteterapeutyczne dają znacząco pozytywny efekt dla młodych ludzi zmagających się z problemami natury psychicznej lub emocjonalnej (Versitano i in., 2025). Ponadto, mogą one prowadzić do zmniejszenia nasilenia objawów PTSD, depresji, lęku oraz myśli samobójczych, a także do poprawy regulacji emocji, samoświadomości oraz zdolności do wyrażania doświadczeń emocjonalnych, jak i nadziei i odporności (Versitano i in., 2025).

Uttley i in. (2015) wskazują jednak na między innymi znaczną heterogeniczność analizowanych danych oraz podwyższone ryzyko błędu systematycznego w wielu uwzględnionych badaniach. Autorzy podkreślają również, że znaczna część dostępnych badań charakteryzuje się niską jakością metodologiczną. Podobne wnioski pojawiają się w innych przeglądach literatury (Wei i in., 2025), gdzie wskazuje się między innymi na niewielkie liczebności prób badawczych, krótki czas trwania interwencji oraz ograniczony rygor metodologiczny wielu badań. Pomimo wskazanych ograniczeń metodologicznych dostępne wyniki badań sugerują, że interwencje arteterapeutyczne stanowią obiecującą formę wsparcia psychologicznego w pracy z różnymi grupami klinicznymi, szczególnie w pracy z dziećmi i młodzieżą (Wei i in., 2025), lecz nie tylko (Uttley i in. 2015).

Rozdział III - Między adolescencją a wyłaniającą się dorosłością

W samej teorii granice między okresami rozwojowymi adolescencji i dorosłości bywają zróżnicowane i niejednoznaczne, a ich wyznaczanie zależy od przyjętych założeń teoretycznych. *World Health Organization* (Lynch, nd.) określa adolescencję jako okres obejmujący wiek od 10. do 19. roku życia, Chaku i in. (2024) opisują ją jako drugą dekadę życia, podczas gdy Steinberg (2023) twierdzi, że dokładna granica okresu adolescencji jest bardziej opinią niż faktem, ponieważ osoby dojrzewają z różną prędkością w różnych aspektach. Arnett (2000) z kolei proponuje wyodrębnienie kolejnego etapu rozwojowego - wyłaniającej się dorosłości - przypadającego na okres od około 18 do 25 roku życia. Tranzycja między adolescencją i dorosłością (lub za Arnett (2000), wyłaniającą się dorosłością) jest okresem aktywnym, w którym osoby w tym stadium mierzą się z nagłą symultaniczną zmianą ról społecznych (Schulenberg i in., 2004). Jest to jednej z najbardziej krytycznych okresów przejściowych w perspektywie stadiów rozwojowych (Schulenberg i in., 2004).

3.1 Adolescencja

Adolescencja jest okresem rozwojowym, który stanowi pomost między dzieciństwem a dorosłością. Jest to czas zmian w wielu płaszczyznach funkcjonowania człowieka: biologicznych, psychologicznych, społecznych i ekonomicznych (Steinberg 2023). Dokładny zakres tego okresu nie jest ściśle ustalony. Steinberg (2023) określa horyzont czasowy, rozpoczynając od dojrzewania (*puberty*) (około 10. roku życia) do czasu przyjęcia ról osoby dorosłej (połowa lat 20.). Jednak, jeśli opierać się na propozycji Arnetta (2000, 2024), okres ten trwałby jedynie do około 17. roku życia. Pozostając przy koncepcji Steinberga (2023), adolescencję pod względem okresu można podzielić na trzy etapy: wczesną (10-13), średnią (14-17) i późną (18-25) (Steinberg, 2023).

Adolescencje opisuje wachlarz teorii od biologicznych do środowiskowych: teorie biologiczne kładą nacisk na zmiany biologiczne, czyli hormonalne i strukturalne organizmu (*dual system theories, maturational imbalance theories*), z kolei środowiskowe akcentują znaczenie czynników społecznych i kulturowych (Steinberg 2023). Istnieją również teorie organizmiczne (*organismic*) takie jak: teoria oparta na psychoseksualności Freuda; oraz późniejsze - kryzysów rozwojowych Eriksona; czy stadiów rozwoju poznawczego Piageta (Steinberg 2023), jednak do obu tych teorii kierowane są zastrzeżenia dotyczące ich użyteczności w odniesieniu do współczesnego stanu wiedzy (Arnett, 2000). Sposób uczenia się

zachowań adolescentów można próbować rozumieć również przez teorie uczenia się instrumentalnego Skinner’a albo społecznego Bandury (B. F. Skinner 1953, za Steinberg 2023; Bandura & Walters, 1959, za Steinberg 2023), co wzbogaca rozumienie tego etapu rozwojowego o podejścia behawiorystyczne. Mnogość prób opisu świadczy o złożoności tego okresu życia.

We wczesnej adolescencji zachodzą intensywne zmiany biologiczne związane z dojrzewaniem płciowym (*puberty*), podczas którego organizm, pod wpływem procesów hormonalnych, stopniowo osiąga dojrzałość reprodukcyjną i rozwija cechy płciowe (Steinberg, 2023). Jest to również okres przyjmowania nowych ról społecznych (Schulenberg i in., 2004) i zmiany funkcjonowania jednostki w wymiarze społecznym, prawnym i relacyjnym - transformacji ulegają relacje z rodzicami, a coraz większego znaczenia nabierają pierwsze związki romantyczne (Steinberg, 2023; Shulman & Connolly, 2013). Równie fundamentalnym aspektem adolescencji są zmiany poznawcze, w ramach których młodzi ludzie zaczynają wykazywać wyższe zdolności dotyczące myślenia abstrakcyjnego, zdolność postrzegania rzeczy w sposób relatywny, a nie absolutny, czy myślenia wielowymiarowego (Steinberg, 2023). Brzezińska (2016) wskazuje, że kluczowe zadania rozwojowe adolescencji obejmują dojrzewanie intelektualne, emocjonalne i społeczne, kształtowanie własnej filozofii życia, dążenie do autonomii, rozwój tożsamości płciowej, grupowej i osobistej oraz akceptację zmieniającego się siebie.

3.1.1 Późna adolescencja

Steinberg (2023) lokuje późną adolescencję w przedziale od około 18. do 25. roku życia. Część zmian zachodzących w tym okresie stanowi kontynuację procesów rozpoczętych we wcześniejszych etapach adolescencji. Pod względem biologicznym nadal trwa rozwój mózgu, w szczególności struktur związanych z samoregulacją i oceną ryzyka, a także utrzymuje się ciągle wysoka plastyczność neuronalna (Steinberg, 2023). Niektóre zmiany fizyczne również pozostają niezakończone, np. u mężczyzn później rozwijają się między innymi zarost oraz pogłębianie głosu (Steinberg, 2023).

Równocześnie widoczne są zmiany psychospołeczne, które również można rozumieć jako kontynuację wcześniejszych okresów. W porównaniu do wcześniejszych etapów adolescencji zmniejsza się rozchwianie emocjonalne, a samoocena staje się bardziej stabilna i mniej podatna na gwałtowne wahania (Steinberg, 2023). Poprawie ulega również samoregulacja oraz proces podejmowania decyzji, gdzie wraz z wiekiem potencjalne korzyści i koszty działań zaczynają być oceniane w bardziej zrównoważony sposób (Steinberg, 2023).

Zmienia się jednak sposób funkcjonowania społecznego na rzecz mniejszych grup znajomych oraz relacje częściej przebiegają między dwoma parami związków partnerskich. (Steinberga 2023). Niektóre badania wskazują również, że spójne poczucie tożsamości zaczyna kształtować się dopiero od 18. roku życia, czyli od okresu wejścia w późną adolescencję (Steinberga 2023).

3.2 Wyłaniająca się dorosłość

Choć klasyczne koncepcje rozwoju sytuują późną adolescencję jako etap prowadzący bezpośrednio do dorosłości, współczesne przemiany społeczne i kulturowe przyczyniły się do powstania alternatywnego i szeroko dyskutowanego ujęcia zaproponowanego przez Arnetta (2000; 2024) w koncepcji wyłaniającej się dorosłości. Jest to próba uchwycenia charakterystyki rozwojowej ludzi od 18. do 25. lub 29. roku życia (w zależności od ujęcia samego autora), która uwypukla przejściowy charakter okresu między adolescencją a dorosłością (Arnett, 2024; 2000). Koncepcja ta powstała na kanwie zmian społeczeństwa amerykańskiego, gdzie funkcjonowanie charakterystyczne dla okresu dorosłości w drugiej połowie dwudziestego wieku zaczęło występować coraz później w przebiegu życia wielu osób (Arnett, 2024). Przyjmowanie obowiązków i ról typowych dla okresu dorosłości, takich jak wychodzenie za mąż, zakładanie domu czy znalezienie stabilnej pracy, zaczęło się od tamtego okresu przesuwac o lata wprzód (Arnett, 2024).

Arnett (2024), wyodrębniając ten etap rozwojowy, zauważył, że ludzie w tym przedziale wiekowym funkcjonują już inaczej niż w tradycyjnej przyjmowanej wczesnej dorosłości. Jest to okres, w którym osoby się jeszcze przygotowują się do wejścia we wczesną dorosłość. Autor (Arnett, 2024) doszukuje się przyczyny tych zmian w transformacjach społeczno-ekonomicznych drugiej połowy dwudziestego wieku, takich jak: ekonomia promująca przedłużającą się edukację kosztem wczesnej pracy; rewolucja seksualna sprawiająca, że ludzie zaczęli odczuwać mniejszą presję wchodzenia w związki małżeńskie, by móc współżyć seksualnie; równouprawnienie kobiet, dające więcej możliwości funkcjonowania kobietom (w tym właśnie w trzeciej dekadzie własnego życia) w kontraście do tradycyjnego modelu roli kobiety, w którym zmuszona była wcześniej do wejścia w dorosłość; czy wreszcie ruch *Youth Movement* promujący postawę niechęci do wchodzenia w dorosłe role. Jednak wyłaniająca się dorosłość jest teorią, którą trzeba postrzegać przez pryzmat kulturowy (Arnett, 2024), ponieważ wyżej opisane zmiany i czynniki nie występowały we wszystkich miejscach na świecie tak samo lub nie występowały w ogóle. Co istotne dla tej pracy, teoria ta znajduje zastosowanie

szczególnie dla krajów rozwiniętych w tym dla krajów europejskich (Arnett, 2024), przez to również potencjalnie dla Polski.

Koncepcja wyłaniającej się dorosłości przyjmuje pięć charakterystyk tego okresu rozwojowego: eksploracja tożsamości (*identity explorations*), niestabilność (*instability*), skoncentrowanie na sobie (*self-focus*), poczucie bycia pomiędzy (*feeling in-between*) oraz możliwości/optymizm (*possibilities/optimism*) (Arnett, 2024). Oznacza to, że okres lat 18-29 wedle tej koncepcji, jest czasem poszukiwania i prób życia na różnorodne sposoby, w którym osoby zazwyczaj po raz pierwszy zaczynają funkcjonować przeważnie samodzielnie, lecz zostawiając jeszcze część obowiązków innym ludziom czy podmiotom (innym dorosłym, rodzicom, władzom uczelni) (Arnett, 2000). Często osoby w tym wieku wyprowadzają się już z domu rodzinnego, ale nie znajdując sobie najczęściej przy tym jeszcze na stałe własnego miejsca - jest to czas, w którym próbują różnych aktywności zawodowych, hobbistycznych i edukacyjnych oraz starają się znaleźć osobę, z którą będą mogły związać się partnersko (Arnett, 2000). Związki te jednak pozostają często nietrwałe (Shulman & Connolly, 2013). Trzeba jednak zwrócić, że wciąż jest to bardzo zróżnicowana grupa rozwojowa pod względem funkcjonowania: część osób podejmuje studia, inne rozpoczynają aktywność zawodową; część wchodzi w długoterminowe związki, podczas gdy inne funkcjonują głównie samodzielnie; część prowadzi samodzielne gospodarstwo domowe, a część pozostaje w kohabitacji (Arnett, 2000; Shulman & Connolly, 2013).

Teoria ta bywa krytykowana jednak za brak uniwersalności w opisie ludzi z różnych kultur oraz za wyodrębnienie jej jako etapu rozwojowego - część autorów postuluje, żeby nie traktować zachowań tej grupy ludzi w sposób rozwojowy, a zacząć tłumaczyć je w sposób funkcjonalny lub systemowy, np. Jako próba poradzenia sobie z realiami ekonomicznymi (Côté & Bynner, 2008; Kloep & Hendry, 2014). Steinberg (2023) sugeruje, że okres ten trafniej ujmować jako późną adolescencję przez brak uniwersalności tej teorii. Jednak Arnett (2024), w odpowiedzi na krytykę twierdzi, że jest to model kulturowy i nie aspiruje do uniwersalności. Według niego wszystkie modele rozwojowe są modelowane przez kulturę: „Kompleksowe spojrzenie na to, jak ludzie w różnych kulturach na przestrzeni dziejów postrzegali etapy życia, pokazuje, że w rzeczywistości nie mają one charakteru uniwersalnego, lecz są społecznie i kulturowo wytwarzane tak, aby odpowiadać realiom i wyobrażeniom właściwym dla danego miejsca i czasu.” (tł. wł.) (s.8).

3.2.1 Wyłaniająca się dorosłość u osób kończących szkołę średnią

Próbując opisać grupę młodych osób w perspektywie psychologii rozwojowej, warto uwzględnić nie tylko kryterium wieku, lecz również specyfikę wyzwań rozwojowych charakterystycznych dla danego etapu życia w określonym kontekście kulturowym. Wydaje się to szczególnie istotne w odniesieniu do osób przygotowujących się do egzaminu maturalnego, znajdujących się na granicy adolescencji i dorosłości. Uczniowie ostatnich klas szkół średnich nadal funkcjonują w roli ucznia, dlatego najczęściej ujmowani są jako osoby znajdujące się w okresie późnej adolescencji. Jednocześnie etap ten coraz częściej wiąże się już z doświadczeniami charakterystycznymi dla wyłaniającej się dorosłości, takimi jak podejmowanie decyzji dotyczących dalszej edukacji, planowanie przyszłości zawodowej czy przygotowanie do większej autonomii życiowej (Arnett, 2024). Okres poprzedzający zakończenie edukacji średniej można więc postrzegać jako szczególny moment przejściowy, w którym współwystępują elementy obu etapów rozwojowych. Z tego względu koncepcja wyłaniającej się dorosłości Arnetta (2000, 2024) może stanowić użyteczną perspektywę dla rozumienia doświadczeń i wyzwań charakterystycznych dla tej grupy młodych osób.

Schulenberg i in. (2004) wskazują, że przejście z adolescencji do dorosłości stanowi jeden z najbardziej krytycznych normatywnych momentów rozwojowych, ponieważ wiąże się z jednoczesnymi zmianami ról społecznych i kontekstu życia. Autorzy podkreślają, że okres po zakończeniu szkoły średniej wiąże się ze zwiększoną możliwością samodzielnego wyboru ról i środowisk funkcjonowania, przy jednoczesnym osłabieniu instytucjonalnej struktury organizującej codzienne życie młodych osób. Przejście to obejmuje również szereg równoległych zmian dotyczących między innymi rozwoju tożsamości, regulacji emocjonalnej, samodzielności, relacji interpersonalnych oraz sposobu postrzegania siebie i otaczającego świata (Schulenberg i in., 2004). Egzamin maturalny można rozumieć jako element tego szerszego przejścia rozwojowego, ponieważ symbolicznie wiąże się z zakończeniem edukacji szkolnej i wejściem w nowy etap życia.

Tak rozumiana sytuacja rozwojowa może być interpretowana przez pryzmat charakterystyk wyłaniającej się dorosłości opisanych przez Arnetta (2024). Jedną z nich jest eksploracja tożsamości, rozumiana jako aktywne poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące przyszłej roli zawodowej, wartości, relacji interpersonalnych czy preferowanego stylu życia. Okres poprzedzający egzamin maturalny często wiąże się z koniecznością podejmowania decyzji dotyczących dalszej edukacji, wyboru kierunku studiów lub pierwszych planów zawodowych, co może sprzyjać nasilonej refleksji nad własną przyszłością

i tożsamością. Istotnym aspektem tego okresu może być również doświadczenie niepewności i antycypowanej niestabilności związanej ze zbliżającymi się zmianami życiowymi. Dla wielu młodych osób zakończenie szkoły średniej oznacza perspektywę zmiany środowiska, opuszczenia domu rodzinnego, wejścia w nowe relacje społeczne lub konieczność redefinicji dotychczasowych planów życiowych. Charakterystyczne dla wyłaniającej się dorosłości wydaje się także poczucie bycia „pomiędzy” adolescencją a dorosłością. Z jednej strony osoby przygotowujące się do egzaminu maturalnego nadal funkcjonują w roli ucznia i pozostają osadzone w strukturze szkolnej oraz środowisku rodzinnym, z drugiej natomiast coraz częściej konfrontują się z oczekiwaniami charakterystycznymi dla dorosłości, takimi jak samodzielne podejmowanie decyzji czy odpowiedzialność za własną przyszłość. Arnett (2024) zwraca również uwagę na zwiększoną koncentrację na sobie jako jeden z elementów wyłaniającej się dorosłości. W kontekście osób przygotowujących się do egzaminu maturalnego może przejawiać się ona poprzez konieczność określania własnych potrzeb, planów i kierunku dalszego życia. Okres ten często wymaga od młodych osób podejmowania decyzji dotyczących edukacji, przyszłej pracy i osobistych aspiracji, co naturalnie kieruje uwagę ku własnym doświadczeniom, wartościom i wyobrażeniom dotyczącym przyszłości.

3.3 Znaczenie interwencji opartych na terapii akceptacji i zaangażowania oraz interwencji opartych na sztuce w pracy z osobami kończącymi szkołę średnią

Przeglądy badań uzyskanych przez metaanalizy i przeglądy systematyczne dostarczają obiecujące wyniki w kontekście wsparcia zdrowia psychicznego młodych osób przy użyciu interwencji opartych na sztuce. Smriti i in. (2022), w przeglądzie systematycznym dotyczącym wyłaniających się dorosłych, wskazują, że interwencje arteterapeutyczne mogą wspierać poprawę ekspresji emocjonalnej, samooceny oraz redukcję poziomu lęku. Z kolei Zhang i in. (2025), na podstawie przeglądu systematycznego i metaanalizy badań dotyczących dzieci i adolescentów, sugerują, że arteterapia może być skuteczna w redukcji objawów depresyjnych, a jej potencjalne zastosowanie może obejmować różnorodne konteksty kliniczne, w tym między innymi cukrzycę typu 1, otyłość, zaburzenia emocjonalne i społeczne, choroby nowotworowe czy urazy oparzeniowe. Badania Spier (2010) wykazały, że grupowa arteterapia może wspierać uczniów znajdujących się w okresie przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły średniej. Autorzy jednocześnie podkreślają potrzebę dalszych, metodologicznie bardziej rygorystycznych badań (Zhang i in., 2025).

Obiecujące wyniki odnotowano również dla interwencji opartych na terapii akceptacji i zaangażowania (ACT), które mogą wspierać redukcję lęku, stresu oraz sztywności psychologicznej u dzieci i adolescentów (Binder i in.; Burley i in., 2024). Podobne wyniki uzyskano również w badaniu Karimi i in. (2018), wskazującym na potencjalną skuteczność grupowych interwencji ACT w redukcji stresu, lęku i depresji wśród adolescentek. Jednocześnie Knight i in. (2022) wskazują, że dostępne dowody dotyczące skuteczności szkolnych interwencji opartych na ACT pozostają niejednoznaczne ze względu na zmienność uzyskiwanych wyników oraz niską jakość metodologiczną części badań, jednak wyniki ich przeglądu, podobnie jak badanie Karimi i in. (2018), wskazują na potencjał ACT do zastosowania w środowisku szkolnym. Dostępne wyniki należy jednak interpretować z odpowiednią ostrożnością, ponieważ mimo obiecujących rezultatów część badań wskazuje na ograniczenia metodologiczne, zróżnicowanie w wynikach, małe próbki badawcze i heterogeniczność badań (K Burley i in., 2024; Binder i in., 2024; Knight i in., 2022).

Rozdział IV - Problem i metodologia badań własnych

4.1 Problem i cel badań

Celem badania była próba określenia, czy udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii akceptacji i zaangażowania (ACT) sprzyja rozwojowi procesów elastyczności psychologicznej u osób w u progu wyłaniającej się dorosłości. Weryfikacja tego założenia miała charakter dwutorowy, obejmujący zarówno metodologią ilościową jak i jakościową. W części ilościowej przeprowadzone zostały badania kwestionariuszowe, wykorzystujące standaryzowane narzędzia psychometryczne, mierzące procesy elastyczności psychologicznej, w charakterze pretest-posttest, tj. przed pierwszymi i po zakończeniu ostatnich warsztatów. Taki sposób pomiaru, miał za zadanie wskazać, czy uczestnictwu w warsztatach towarzyszyły zmiany w procesach elastyczności psychologicznej uczestniczek. W części jakościowej została dokonana analiza tematyczna, w ramach której przeanalizowano transkrypty nagrań z warsztatów. Jej celem było rozpoznanie wzorców odnoszących się do doświadczeń uczestniczek oraz identyfikacja treści mogących odzwierciedlać procesy związane z elastycznością psychologiczną.

Projekt badania został osadzony w trzech komplementarnych perspektywach teoretycznych: modelu elastyczności psychologicznej, leżący u podłoża terapii akceptacji i zaangażowania (Acceptance and Commitment Therapy; ACT), teorii artyfikacji Dissanayake oraz koncepcji wyłaniającej się dorosłości Arnetta.

Przy projektowaniu warsztatów wykorzystano model elastyczności psychologicznej rozwijany w ramach ACT. W tym ujęciu elastyczność psychologiczna stanowi podstawowy proces odpowiadający za skuteczność oddziaływań terapeutycznych (Hayes, 2020). Na model ten składa się sześć wzajemnie powiązanych procesów tworzących tzw. heksafleks: akceptacja, defuzja poznawcza, Ja jako kontekst, kontakt z chwilą obecną, wartości oraz zaangażowane działanie (Harris, 2018; Hayes i in., 2006; Hayes i in., 2012). Ćwiczenia realizowane podczas warsztatów projektowano w taki sposób, aby wspierały rozwój tych procesów. Stanowiły one również podstawę oceny efektów interwencji, ponieważ zmiany w ich zakresie zostały przyjęte jako główny wskaźnik jej skuteczności.

Przy projektowaniu warsztatów wykorzystano również teorię artyfikacji Dissanayake (2008/2009, 2018), zgodnie z którą sztuka jest rozumiana przede wszystkim jako szczególny sposób działania polegający na nadawaniu przedmiotom, czynnościom lub doświadczeniom wyjątkowego charakteru i znaczenia. Aktywność artystyczna traktowana jest w tym ujęciu jako

uniwersalna ludzka skłonność do dokonywania procesu artyfikacji. Ćwiczenia realizowane podczas warsztatów tworzone zgodnie z modelem interwencji opartych na artyfikacji zaproponowanym przez Krasoń, Hylę i Jastrząb (2022/2025). Obejmuje on cztery etapy: preparację, sytuację preartyfikacyjną, akt artyfikowania oraz finalizację. Struktura ta stanowiła podstawę projektowania poszczególnych ćwiczeń i organizacji warsztatów.

Przy projektowaniu tematyki warsztatów uwzględniono koncepcję wyłaniającej się dorosłości Arnetta (2024). Uczestniczki badania stanowiły homogeniczną grupę wiekową - wszystkie miały 18 lat, co pozwalało osadzić projekt warsztatów w specyfice wspólnego dla nich etapu rozwojowego. Zgodnie z koncepcją Arnetta (2024) wyłaniająca się dorosłość stanowi okres przejściowy pomiędzy adolescencją a pełną dorosłością, charakteryzujący się eksploracją tożsamości, niestabilnością, skoncentrowaniem na sobie, poczuciem bycia pomiędzy oraz dostrzeganiem możliwości i optymizmem. Perspektywa ta stanowiła podstawę doboru tematów poruszanych podczas warsztatów oraz projektowania ćwiczeń odnoszących się do doświadczeń typowych dla tego etapu życia.

4.2 Pytania badawcze

4.2.1 Pytanie główne

Czy udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii akceptacji i zaangażowania (ACT) wiąże się ze zmianami wskazującymi na rozwój procesów elastyczności psychologicznej uczestniczek?

4.2.2 Hipotezy badawcze

H.1. Udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii ACT wiąże się ze zmianami wskazującymi na rozwój poziomu uważności.

H.2. Udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii ACT wiąże się ze zmianami wskazującymi na rozwój poziomu defuzji poznawczej.

H.3. Udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii ACT wiąże się ze zmianami wskazującymi na rozwój poziomu Ja jako kontekst.

H.4. Udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii ACT wiąże się ze zmianami wskazującymi na rozwój poziomu działań zgodnych z wartościami.

H.5. Udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii ACT wiąże się ze zmianami wskazującymi na rozwój poziomu zaangażowanego działania.

H.6. Udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy terapii ACT wiąże się ze zmianami wskazującymi na rozwój poziomu akceptacji.

4.2.3 Uzasadnienie pytania głównego oraz hipotez badawczych H.1.-H.6.

Sformułowanie pytań badawczych oparto na przesłankach wynikających zarówno z badań nad elastycznością psychologiczną w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości, jak i z rozwijającego się nurtu integrującego działania artystyczne z terapią akceptacji i zaangażowania (ACT).

W modelu elastyczności psychologicznej rozwijanym w ramach terapii ACT, elastyczność psychologiczna rozumiana jest jako zdolność do pozostawania w kontakcie z własnym doświadczeniem oraz podejmowania działań zgodnych z wartościami pomimo obecności trudnych myśli, emocji czy doznań (Hayes i in., 2012). Badania wskazują, że proces ten może odgrywać szczególnie istotną rolę w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości, który wiąże się z licznymi wyzwaniami rozwojowymi dotyczącymi kształtowania tożsamości, relacji społecznych oraz decyzji edukacyjnych i zawodowych (Arnett, 2024). Przykładowo, w badaniu przeprowadzonym przez Puolakanaho i in. (2023) na grupie 740 adolescentów analizowano związki pomiędzy elastycznością psychologiczną a poziomem stresu i objawów depresyjnych w okresie poprzedzającym ważną zmianę edukacyjną. Wyniki wskazały, że wyższy poziom elastyczności psychologicznej wiązał się z niższym nasileniem stresu i objawów depresyjnych. Zaobserwowano również współwystępujące zmiany obu zmiennych w czasie - spadkowi objawów towarzyszył wzrost elastyczności psychologicznej, natomiast wzrostowi objawów towarzyszył spadek elastyczności psychologicznej. Wyniki te sugerują, że elastyczność psychologiczna może pełnić istotną rolę w okresie adolescencji i wyłaniającej się dorosłości, szczególnie w sytuacjach związanych z istotnymi wyzwaniami rozwojowymi i edukacyjnymi, takimi jak egzamin dojrzałości. Znaczenie elastyczności psychologicznej dla funkcjonowania młodych ludzi potwierdzają również wyniki badania Aydın i Aydın (2020), którzy w badaniu jakościowym wykazali skuteczność interwencji psychoedukacyjnej opartej na ACT w obszarze obniżenia ogólnej nieelastyczności psychologicznej i lęku oraz rozwinięcie procesów elastyczności psychologicznej, takich jak: defuzji poznawczej, akceptacji i percepcji egzaminu ubogaconej o własne wartości. Autorzy przeprowadzili wielotygodniowy psychoedukacyjny program oparty na ACT na sześciu uczennicach szkoły średniej w przedziale wiekowym 17-19 lat o podwyższonym poziomie lęku. Wyniki te sugerują, że oddziaływania ukierunkowane na rozwój procesów elastyczności psychologicznej mogą być szczególnie

wartościowe dla młodych kobiet znajdujące się u progu dorosłości. Obiecujące wyniki odnotowano również w badaniu Karimi i Aghaei (2018), którzy badali skuteczność grupowej interwencji opartej na ACT wśród uczennic szkół średnich w wieku 15–18 lat. Badanie miało charakter półeksperymentalny z pre i posttestem z grupą kontrolną. Autorzy wykazali skuteczność interwencji ACT w redukcji stresu, lęku i depresji w grupie eksperymentalnej. Wyniki te stanowią dodatkową przesłankę wskazującą, że oddziaływania ukierunkowane na procesy elastyczności psychologicznej mogą przynosić korzyści młodzieży w tym okresie rozwojowym.

Przesłanek do postawienia pytań badawczych dostarczają również badania dotyczące integracji ACT i działań artystycznych. Dotychczasowe wyniki wskazują, że połączenie metod artystycznych z ACT może wspierać dobrostan psychiczny oraz procesy związane z elastycznością psychologiczną (Chapman i Evans, 2020; Davis i Tungol, 2019; Hyla, Krasoń i Jastrząb, 2023). Autorzy prac sugerują ponadto, że aktywność artystyczna może wspierać rozwój elastyczności psychologicznej (Backos, 2023; Krasoń, Hyla i Jastrząb, 2025) oraz ograniczać tendencję do unikania doświadczenia (Busch i in., 2025). Badania realizowane wśród adolescentek również wskazują na potencjalną użyteczność łączenia metod artystycznych z ACT (Chapman i Evans, 2020; Davis i Tungol, 2019). Warto również zauważyć, że związki pomiędzy ACT a metodami opartymi na doświadczeniu obecne były już we wczesnych próbach adaptacji tego podejścia do pracy z młodzieżą. W opracowanym przez Hayes i Rowse (2008) protokole grupowej interwencji ACT dla adolescentów wykorzystywano liczne ćwiczenia doświadczeniowe, metafory oraz aktywności angażujące uczestników w bezpośrednie działanie. Chociaż program ten nie odwoływał się bezpośrednio do teorii artyfikacji, wskazuje on na możliwość rozwijania procesów elastyczności psychologicznej poprzez aktywne doświadczenie, a nie wyłącznie poprzez oddziaływania werbalne.

Dodatkowego uzasadnienia dla badania dostarcza również ewolucyjna perspektywa łącząca teorię artyfikacji i model elastyczności psychologicznej (Hyla-Zajac, w recenzji). W ujęciu Ellen Dissanayake aktywność artystyczna stanowi uniwersalną ludzką skłonność służącą między innymi budowaniu więzi społecznych, regulacji emocji oraz nadawaniu znaczenia doświadczeniom. Z kolei model elastyczności psychologicznej rozwijany w ramach ACT opisuje procesy umożliwiające bardziej adaptacyjne funkcjonowanie człowieka w obliczu trudnych doświadczeń. Perspektywa ta wydaje się szczególnie interesująca w kontekście współczesnego rozwoju ACT, które coraz częściej konceptualizowane jest nie tylko jako model psychoterapeutyczny, lecz także jako ewolucyjny metamodel ludzkiego funkcjonowania i zmiany psychologicznej, opisujący procesy adaptacji zachowania do wymagań środowiska

(Hayes i in., 2023). Hyla-Zajac (w recenzji) wskazuje, że perspektywy te mogą być komplementarne, ponieważ zarówno artyfikacja, jak i elastyczność psychologiczna odnoszą się do sposobów adaptacyjnego odpowiadania na wyzwania środowiskowe i egzystencjalne.

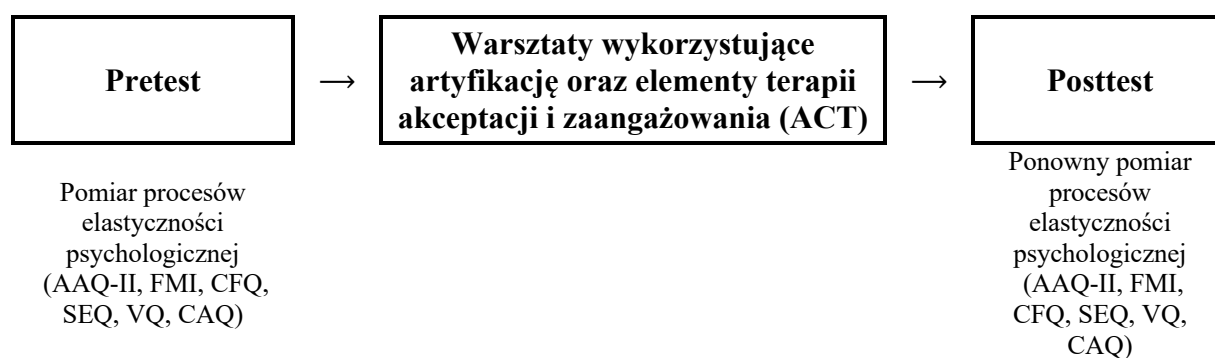
Pomimo rosnącego zainteresowania integracją ACT i działań artystycznych liczba badań empirycznych poświęconych temu zagadnieniu pozostaje ograniczona, szczególnie w odniesieniu do osób znajdujących się u progu dorosłości. Z tego względu zasadne wydaje się postawienie pytania, czy udział w warsztatach wykorzystujących artyfikację oraz elementy ACT wiąże się ze zmianami wskazującymi na rozwój procesów elastyczności psychologicznej uczestniczek.

4.3 Model badawczy w części ilościowej badania

Badanie przeprowadzono w modelu quasi-eksperymentalnym z powtarzalnym pomiarem w jednej grupie badanej. W pierwszym etapie dokonano pomiaru procesów elastyczności psychologicznej, następnie przeprowadzono warsztaty wykorzystujące artyfikację oraz elementy terapii akceptacji i zaangażowania (ACT), po której ponownie dokonano pomiaru zmiennych zależnych.

Rysunek 1

Schemat badania quasi-eksperymentalnego z powtarzalnym pomiarem w jednej grupie badanej



Uwagi: AAQ-II – Kwestionariusz Akceptacji i Działania-II; FMI – Fryburski Inwentarz Uważności; CFQ – Kwestionariusz Fuzji Poznawczej, SEQ – Kwestionariusz Doświadczenia Siebie, VQ – Kwestionariusz Działania Zgodnych z Wartościami, CAQ – Kwestionariusz Zaangażowanego Działania

4.4 Zmienne i ich operacjonalizacja w części ilościowej badania

Tabela 1

Zmienne ilościowe i ich operacjonalizacja

Zmienna	Narzędzie	Skala	Wartości	Wskaźnik
Elastyczność psychologiczna	AAQ-II	7-stopniowa (1-7)	7-49 pkt.	Wynik sumaryczny. Im wyższy wynik, tym niższa elastyczność psychologiczna
Uważność	FMI	4-stopniowa (1-4)	14–56 pkt.	Wynik sumaryczny. Im wyższy wynik tym wyższy poziom uważności
Fuzja poznawcza	CFQ	7-stopniowa (1-7)	7–49 pkt.	Wynik sumaryczny. Im wyższy wynik tym wyższy poziom fuzji poznawczej
Ja jako kontekst, na które składają się podskale: <i>Ja odróżniające</i> oraz <i>Ja obserwujące</i> .	SEQ	7-stopniowa (0-6)	Ja obserwujące: 0 - 48 pkt; Ja odróżniające: 0 - 42 pkt.	Dwa wyniki sumaryczne. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom komponentu danej podskali
Działania zgodne z wartościami, na którą składają się podskale: <i>Postępy</i> oraz <i>Przeszkody</i>	VQ	7-stopniowa (0-6)	Postępy: 0–30 pkt; Przeszkody: 0–30 pkt;	Dwa wyniki sumaryczne. Im wyższy wynik w postępach, tym większa zgodność z wartościami; im wyższy wynik w przeszkodach, tym większe trudności

Zaangażowane działanie	CAQ-8	7-stopniowa (0-6)	0–48 pkt	Wynik sumaryczny. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom zaangażowanego działania
---------------------------	-------	----------------------	----------	---

Uwagi: AAQ-II – Kwestionariusz Akceptacji i Działania-II; FMI – Fryburski Inwentarz Uważności; CFQ – Kwestionariusz Fuzji Poznawczej, SEQ – Kwestionariusz Doświadczenia Siebie, VQ – Kwestionariusz Działań Zgodnych z Wartościami, CAQ – Kwestionariusz Zaangażowanego Działania

4.5 Narzędzia badawcze w części ilościowej badania

4.5.1 Kwestionariusz Akceptacji i Działania-II

Kwestionariusz Akceptacji i Działania-II (Acceptance and Action Questionnaire-II, AAQ-II; Bond i in., 2011) w polskiej adaptacji Kleszcza i in. (2018) służy do pomiaru elastyczności psychologicznej definiowanej jako: “zdolność do pozostawiania w pełnym kontakcie z chwilą obecną – ze wszystkimi myślami, uczuciami i doznaniem, jakie zawiera – oraz do działania zgodnego z celami opartymi na wartościach, nawet w obecności trudnych doświadczeń wewnętrznych i zewnętrznych przeszkód.” (Bond i in., 2011, za: Kleszcz, Dudek, Białaszek, Ostaszewski i Bond, 2018, s. 2). Kwestionariusz AAQ-II składa się z 7 itemów (przykład: „*Boję się swoich uczuć.*”), w 7 stopniowej skali (1-7). Czym wyższy wynik sumaryczny, tym niższy poziom elastyczności psychologicznej.

W badaniach walidacyjnych narzędzie wykazało stabilność czasową (test–retest), ocenioną w odstępie dwóch tygodni, wynoszącą $r = 0,733$ (Kleszcz i in., 2018). W przeprowadzonym badaniu rzetelność narzędzia wyniosła $\alpha = 0,93$ w pre-teście oraz $\alpha = 0,85$ w post-teście. Ze względu na bardzo małą liczebność próby uzyskane wartości należy interpretować z dużą ostrożnością, ponieważ oszacowania rzetelności oparte na tak niewielkiej próbie cechują się ograniczoną stabilnością. Z tego względu podstawę oceny właściwości psychometrycznych wykorzystanego narzędzia stanowią wyniki badań walidacyjnych, natomiast współczynniki uzyskane w niniejszym badaniu należy traktować wyłącznie jako wartości orientacyjne (Terwee i in., 2007).

4.5.2 *Fryburski Inwentarz Uważności FMI*

Inwentarz Uważności z Freiburga (Freiburg Mindfulness Inventory, FMI; Walach i in., 2006) w polskiej adaptacji Baran, Hyli i Kleszcza (2019) służy do pomiaru uważności, definiowanej jako „celowa obserwacja wszelkich mentalnych procesów dostępnych dla świadomości w danej chwili bez konieczności ich oceny, interpretacji lub reagowania” (Buchheld i in., 2001, za: Baran, Hyla i Kleszcz, 2019). W modelu elastyczności psychologicznej uważność powiązana jest z procesem elastycznej uwagi, związanego z akceptowaniem tego, to co jest „tu i teraz” (Baran i in., 2019). Kwestionariusz FMI składa się z 14 itemów (przykład: „*Czuję kontakt ze swoimi doświadczeniami tu-i-teraz*”), w 4 stopniowej skali: rzadko, okazjonalnie, dość często, prawie zawsze. Czym wyższy wynik sumaryczny, tym wyższy poziom uważności. Struktura czynnikowa polskiej adaptacji odpowiada strukturze oryginalnego kwestionariusza.

W badaniach walidacyjnych narzędzie uzyskało współczynnik rzetelności alfa Cronbacha wynoszący $\alpha = 0,81$ (Baran i in., 2019). W przeprowadzonym badaniu rzetelność narzędzia wyniosła $\alpha = 0,69$ w pre-teście oraz $\alpha = 0,63$ w post-teście. Ze względu na bardzo małą liczebność próby uzyskane wartości należy interpretować z dużą ostrożnością, ponieważ oszacowania rzetelności oparte na tak niewielkiej próbie cechują się ograniczoną stabilnością. Z tego względu podstawę oceny właściwości psychometrycznych wykorzystanego narzędzia stanowią wyniki badań walidacyjnych, natomiast współczynniki uzyskane w niniejszym badaniu należy traktować wyłącznie jako wartości orientacyjne (Terwee i in., 2007).

4.5.3 *Kwestionariusz Fuzji Poznawczej CFQ*

Kwestionariusz Fuzji Poznawczej (Cognitive Fusion Questionnaire, CFQ; Gillanders i in., 2014) w polskiej adaptacji Baran, Hyli i Kleszcza (2019) służy do pomiaru fuzji poznawczej, definiowanej jako „proces, w którym zdarzenia werbalne ściśle kontrolują reakcje, nie dopuszczając do uwzględnienia innych zmiennych kontekstowych” (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, s. 102, za: Baran i in., 2019); oraz „złanie się procesów werbalnych i poznawczych z bezpośrednim doświadczeniem, tak, że jednostka nie jest w stanie ich rozróżnić” (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, s. 317, za: Baran i in., 2019). Kwestionariusz składa się z 7 itemów (przykład: „*Denerwuję się na siebie z powodu posiadania pewnych myśli*”) z 7 stopniową skalą odpowiedzi: nigdy (1), bardzo rzadko (2), rzadko (3), czasem (4), często (5), prawie zawsze (6), zawsze (7). Im wyższy wynik sumaryczny tym wyższy poziom fuzji poznawczej.

W badaniach walidacyjnych narzędzie uzyskało współczynnik rzetelności alfa Cronbacha wynoszący $\alpha = 0.94$ (Baran i in., 2019). W przeprowadzonym badaniu rzetelność narzędzia wyniosła $\alpha = 0,89$ w pre-teście oraz $\alpha = 0,86$ w post-teście. Ze względu na bardzo małą liczebność próby uzyskane wartości należy interpretować z dużą ostrożnością, ponieważ oszacowania rzetelności oparte na tak niewielkiej próbie cechują się ograniczoną stabilnością. Z tego względu podstawę oceny właściwości psychometrycznych wykorzystanego narzędzia stanowią wyniki badań walidacyjnych, natomiast współczynniki uzyskane w niniejszym badaniu należy traktować wyłącznie jako wartości orientacyjne (Terwee i in., 2007).

4.5.4 Kwestionariusz Doświadczenia Siebie SEQ

Kwestionariusz Doświadczenia Siebie (Self-Experiences Questionnaire, SEQ; Yu i in., 2016) w polskiej adaptacji Baran, Hyli i Kleszcza (2019) służy do pomiaru relacji z ja jako kontekst w modelu elastyczności psychologicznej w dwóch aspektach: Ja obserwującego, rozumianego jako „postrzegani(e) Ja jako wyższego w hierarchii niż własne przeżycia” (Baran i in., 2019, s. 93) i Ja odróżniającego, rozumianego jako „postrzegani(e) Ja jako różnego od swoich myśli, emocji i wrażeń” (Baran i in., 2019, s. 93). Kwestionariusz składa się z 15 itemów (przykład dla podskali ja obserwującego: „Potrafię obserwować doświadczenia w moim ciele i umyśle jako zjawiska, które przychodzą i odchodzą”; przykład dla podskali ja odróżniającego: „Jestem w stanie rzeczywiście zobaczyć, że nie jestem swoimi myślami”) z 7 stopniową skalą odpowiedzi: 0 – zawsze nieprawdziwe, 1 – bardzo rzadko prawdziwe, 2 – rzadko prawdziwe, 3 – czasami prawdziwe, 4 – często prawdziwe, 5 – prawie zawsze prawdziwe, 6 – zawsze prawdziwe. Im wyższy wynik sumaryczny tym wyższy poziom danego aspektu Ja w kontekście.

W badaniach walidacyjnych narzędzie uzyskało współczynnik rzetelności alfa Cronbacha wynoszący dla ja odróżniającego $\alpha = 0.91$, a dla ja obserwującego $\alpha = 0.89$ (Baran i in., 2019). W przeprowadzonym badaniu rzetelność narzędzia oceniona za pomocą współczynnika alfa Cronbacha wyniosła $\alpha = 0,85$ w preteście oraz $\alpha = 0,83$ w postteście. Dla podskali Ja obserwujące uzyskano wartości $\alpha = 0,76$ w preteście i $\alpha = 0,83$ w postteście, natomiast dla podskali Ja odróżniające odpowiednio $\alpha = 0,78$ i $\alpha = 0,77$. Ze względu na bardzo małą liczebność próby uzyskane wartości należy interpretować z dużą ostrożnością, ponieważ oszacowania rzetelności oparte na tak niewielkiej próbie cechują się ograniczoną stabilnością. Z tego względu podstawę oceny właściwości psychometrycznych wykorzystanego narzędzia stanowią wyniki badań walidacyjnych, natomiast współczynniki uzyskane w niniejszym badaniu należy traktować wyłącznie jako wartości orientacyjne (Terwee i in., 2007).

4.5.5 Kwestionariusz Działań Zgodnych z Wartościami VQ

Kwestionariusz Działań Zgodnych z Wartościami (Valuing Questionnaire, VQ; Smout i in., 2014) w polskiej adaptacji Baran, Hyli i Kleszcza (2019) służy do pomiaru świadomości własnych wartości i wytrwałości w dążeniu do działań z nimi zgodnych oraz odsunięcia od wartościowego życia ze względu na unikanie nieprzyjemnych doświadczeń (Baran i in., 2019). Wartości można rozumieć jako „werbalnie skonstruowane, globalne, pożądane i wybrane kierunki życiowe” (Dahl, Wilson, Luciano, Hayes, 2005, s. 148, za: Baran i in., 2019). Kwestionariusz ma strukturę dwuczynnikową i składa się z dwóch skal: *Postępy* oraz *Przeszkody* oraz z 10 pytań (przykład dla podskali postępy: „*Poczyńłam postępy w tych dziedzinach mojego życia, na których zależy mi najbardziej*”, przykład dla podskali przeszkody: „*Większość czasu działałam ‘na autopilocie’*”) z 7 stopniową skalą: 0 – zawsze nieprawdziwe, 1 – bardzo rzadko prawdziwe, 2 – rzadko prawdziwe, 3 – czasami prawdziwe, 4 – często prawdziwe, 5 – prawie zawsze prawdziwe, 6 – zawsze prawdziwe. Wyższy wynik oznacza wyższy poziom danego wymiaru związanego z wartościami. Wyższy wynik w podskali *Postępy* wskazuje na większą zgodność podejmowanych w ciągu ostatniego tygodnia działań z własnymi wartościami. Wyższy wynik w podskali *Przeszkody* oznacza większe trudności odczuwane w realizacji wartości w ciągu ostatniego tygodnia.

W badaniach walidacyjnych narzędzie uzyskało współczynnik rzetelności alfa Cronbacha wynoszący dla skali postępy $\alpha = 0.81$, a dla skali przeszkody $\alpha = 0.76$ (Baran i in., 2019). W przeprowadzonym badaniu rzetelność narzędzia oceniona za pomocą współczynnika alfa Cronbacha wyniosła w preteście $\alpha = 0,89$ dla podskali Postępy oraz $\alpha = 0,88$ dla podskali Przeszkody. W postteście uzyskano wartości $\alpha = 0,88$ dla podskali Postępy oraz $\alpha = 0,78$ dla podskali Przeszkody. Ze względu na bardzo małą liczebność próby uzyskane wartości należy interpretować z dużą ostrożnością, ponieważ oszacowania rzetelności oparte na tak niewielkiej próbie cechują się ograniczoną stabilnością. Z tego względu podstawę oceny właściwości psychometrycznych wykorzystanego narzędzia stanowią wyniki badań walidacyjnych, natomiast współczynniki uzyskane w niniejszym badaniu należy traktować wyłącznie jako wartości orientacyjne (Terwee i in., 2007).

4.5.6 Kwestionariusz Zaangażowanego Działania CAQ-8

Kwestionariusz Zaangażowanego Działania (Committed Action Questionnaire, CAQ-8; McCracken i in., 2015) w polskiej adaptacji Baran, Hyli i Kleszcza (2019). Zaangażowane działanie rozumiane jest jako: „działania podyktowane wartościami, odbywające się w konkretnym momencie, celowo prowadzące do budowania wzorców zachowań sprzyjających

realizacji jakiejś wartości” (Hayes, Strosahl, Wilson, 2013, s. 424, za: Baran i in., 2019). Kwestionariusz składa się z 8 itemów (przykład: „Potrafię dążyć do realizacji swoich celów, nawet jeśli czasem nie udaje mi się ich osiągnąć”) z 7 stopniową skalą: 0 – zawsze nieprawdziwe, 1 – bardzo rzadko prawdziwe, 2 – rzadko prawdziwe, 3 – czasami prawdziwe, 4 – często prawdziwe, 5 – prawie zawsze prawdziwe, 6 – zawsze prawdziwe. Zgodnie z rekomendacjami autorów polskiej adaptacji (Baran i in., 2018) wynik kwestionariusza CAQ-8 interpretuje się jako wynik ogólny, a więc im wyższy wynik sumaryczny w kwestionariuszu, tym wyższy poziom zaangażowanego działania.

W badaniach walidacyjnych narzędzie uzyskało współczynnik rzetelności mierzony za pomocą alfa Cronbaha $\alpha = 0,84$ (Baran i in., 2019). W przeprowadzonym badaniu rzetelność narzędzia oceniona za pomocą współczynnika alfa Cronbacha wyniosła $\alpha = 0,85$ w preteście oraz $\alpha = 0,85$ w postteście. Ze względu na bardzo małą liczebność próby uzyskane wartości należy interpretować z dużą ostrożnością, ponieważ oszacowania rzetelności oparte na tak niewielkiej próbie cechują się ograniczoną stabilnością. Z tego względu podstawę oceny właściwości psychometrycznych wykorzystanego narzędzia stanowią wyniki badań walidacyjnych, natomiast współczynniki uzyskane w niniejszym badaniu należy traktować wyłącznie jako wartości orientacyjne (Terwee i in., 2007).

4.6 Model badawczy w części jakościowej badania

Do analizy materiału zgromadzonego podczas warsztatów wykorzystano refleksyjną analizę tematyczną (*Reflexive Thematic Analysis*; RTA) autorstwa Braun i Clarke (2022). Metoda ta została wybrana ze względu na jej przydatność w analizie danych pochodzących z transkrypcji rozmów i interakcji grupowych oraz możliwość pogłębionego badania znaczeń nadawanych doświadczeniom przez uczestników. Zastosowanie refleksyjnej analizy tematycznej pozwoliło uzupełnić wyniki uzyskane w części ilościowej o perspektywę jakościową, koncentrującą się na sposobie, w jaki uczestniczki opisywały własne doświadczenia związane z udziałem w warsztatach.

Celem analizy jakościowej było rozpoznanie tematów i wzorców znaczeniowych pojawiających się w wypowiedziach uczestniczek oraz zbadanie, w jaki sposób opisywały one doświadczenia mogące wiązać się z procesami elastyczności psychologicznej rozwijanymi podczas warsztatów. Analiza miała umożliwić uchwycenie aspektów doświadczenia uczestniczek, które mogły nie zostać w pełni odzwierciedlone w wynikach uzyskanych za pomocą narzędzi kwestionariuszowych.

Refleksyjna analiza tematyczna stanowi jedno z podejść do analizy tematycznej rozwijanych przez Braun i Clarke (2022). Opiera się ona na identyfikowaniu i interpretowaniu wzorców znaczeniowych obecnych w materiale badawczym. Zgodnie z założeniami tej metody proces analizy nie polega na odkrywaniu obiektywnie istniejących tematów, lecz na ich interpretacyjnym konstruowaniu w relacji pomiędzy danymi, założeniami teoretycznymi oraz perspektywą badacza. Wyłonione tematy są zatem rezultatem procesu interpretacyjnego, a nie neutralnym odzwierciedleniem analizowanego materiału. Z tego względu istotnym elementem analizy było zachowanie refleksyjności oraz świadomości wpływu własnych założeń na sposób rozumienia i interpretowania danych.

Analiza miała przede wszystkim charakter dedukcyjny. Oznacza to, że proces interpretacji był ukierunkowany przez przyjęte założenia teoretyczne oraz sformułowane wcześniej pytania badawcze. Poszukiwanie tematów koncentrowało się na identyfikacji wzorców znaczeniowych obecnych w narracjach uczestniczek, które mogły odzwierciedlać doświadczenia związane z procesami elastyczności psychologicznej opisywanymi w modelu ACT. Jednocześnie analiza pozostawała otwarta na pojawienie się nieoczekiwanych tematów i znaczeń niewynikających bezpośrednio z przyjętych ram teoretycznych.

Istotnym aspektem niniejszego badania była pozycja badacza, który pełnił jednocześnie rolę projektanta i prowadzącego warsztaty. Oznacza to, że był on zaangażowany zarówno w konstruowanie interwencji, jak i jej realizację, pozostając w bezpośredniej relacji z uczestniczkami oraz obserwując przebieg warsztatów z perspektywy osoby prowadzącej. Zgodnie z założeniami refleksyjnej analizy tematycznej okoliczność ta nie jest traktowana jako źródło błędu, lecz jako element procesu interpretacyjnego wymagający świadomej refleksji. Interpretacja materiału jakościowego była zatem dokonywana z uwzględnieniem faktu, że sposób rozumienia danych pozostaje częściowo związany z doświadczeniami, wiedzą oraz zaangażowaniem badacza w realizację projektu.

4.7 Etapy analizy w części jakościowej

Do analizy wybranego materiału przy użyciu refleksyjnej analizy tematycznej została użyta metoda Braun i Clark (2022) składająca się z sześciu faz (polskie tłumaczenie za: Nowak, 2025):

- a) Zapoznanie się ze zbiorem danych - etap ten polegał na przesłuchaniu nagrań audio, analizie prezentacji z warsztatów, notatek własnych, oraz czytaniu i poprawianiu transkrypcji.

- b) Kodowanie - do konkretnych fragmentów transkrypcji wypowiedzi dodane zostały kody mające zetykietować konkretne motywy, koncepty i znaczenia zawarte w wypowiedziach.
- c) Generowanie wstępnych tematów - na podstawie kodów i całego transkryptu przeszukano w nich wzorców znaczeń i motywów, które pozwoliły na tworzenie tematów.
- d) Rozwijanie i weryfikowanie tematów - na podstawie wstępnych wzorców znaczeń i motywów dokonano weryfikacji tematów, ich dopracowanie i poprawę.
- e) Udoskonalanie, definiowanie i nazywanie tematów - na podstawie poprzednich etapów sformułowano w tej fazie ostateczne tematy.
- f) Pisanie raportu - na tym etapie stworzone raport z całości przebiegu analizy tematycznej.

4.8 Narzędzia badawcze w części jakościowej badania

Materiał badawczy, na którym została dokonana analiza tematyczna, stanowił transkrypt z warsztatów sporządzony za pomocą modelu sztucznej inteligencji Plaud AI autorstwa Plaud Inc. oraz późniejszej korekcji autora badania na podstawie nagrań audio z warsztatów. Do pomocy w przeprowadzeniu analizy i raportowania wyników posłużono się dedykowanym oprogramowaniem specjalistycznym obejmującym funkcję analizy tematycznej MAXQDA autorstwa Verbi.

4.9 Procedura badania

Czas trwania każdego warsztatu wynosił 120 min. Warsztaty były przeprowadzane w salach IV Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Bytomiu, czyli w szkole, w której uczennicami były uczestniczki badania.

4.9.1 Pierwsze warsztaty – „Ocena i bycie ocenianym”

Pierwsze warsztaty nosiły tytuł „Ocena i bycie ocenianym”. Ich celem było stworzenie warunków do rozwijania procesów defuzji poznawczej, Ja jako kontekst oraz kontaktu z chwilą obecną. Tematyka warsztatów odnosiła się również do zagadnienia poszukiwania tożsamości charakterystycznego dla okresu wyłaniającej się dorosłości poprzez refleksję nad zjawiskiem oceniania siebie i innych. Zgodnie z modelem interwencji opartych na artyfikacji (Krasoń, Hyla,

Jastrząb, 2022/2025) warsztat obejmował etapy preparacji, sytuacji preartyfikacyjnej, prezentacji, aktu artyfikowania oraz finalizacji.

Etap preparacji obejmował działania organizacyjne i integracyjne związane z rozpoczęciem cyklu warsztatowego. Uczestniczki miały możliwość poznania się, zapoznania z zasadami pracy grupowej oraz ogólnymi założeniami warsztatów.

W ramach sytuacji preartyfikacyjnej uczestniczki brały udział w degustacji różnych produktów spożywczych. Fotografie zaproponowanych materiałów przedstawiono na Rysunku 2. Podczas ćwiczenia zachęcano je do kierowania uwagi na bezpośrednie aspekty doświadczenia, takie jak smak, zapach, temperatura czy tekstura. Ćwiczenie miało wspierać rozwój kontaktu z chwilą obecną, a jednocześnie stanowiło punkt wyjścia do refleksji nad procesem oceniania i różnicą pomiędzy bezpośrednim doświadczeniem a jego interpretacją.

Etap prezentacji obejmował analizę wybranych przykładów społecznych procesów oceniania obecnych w kulturze. Omówiono metaforę panoptikonu jako formy społecznej kontroli i obserwacji, a także wykorzystano fragmenty seriali (*Black Mirror* oraz *The Office*) ilustrujące różne przejawy społecznego wartościowania. Celem tego etapu było poszerzenie perspektywy uczestniczek poprzez ukazanie oceniania jako zjawiska społecznego i kulturowego, a nie wyłącznie indywidualnego doświadczenia. Działania te miały również stworzyć warunki do rozwijania bardziej refleksyjnego i zdystansowanego spojrzenia na własne sądy oraz procesy samooceny.

Centralny etap warsztatu stanowił akt artyfikowania. Uczestniczki wykonywały ćwiczenie twórcze polegające na projektowaniu absurdalnych testów na „bycie dobrym człowiekiem”. Zadanie miało charakter celowo przerysowany i humorystyczny. Jego celem było umożliwienie uczestniczkom doświadczenia procesu oceniania w nowym kontekście oraz stworzenie warunków do rozwijania defuzji poznawczej poprzez zabawę z arbitralnością kryteriów oceniania. Ćwiczenie zachęcało również do przyjęcia bardziej zdystansowanej perspektywy wobec własnych ocen i przekonań dotyczących siebie.

Etap finalizacji obejmował omówienie powstałych prac oraz wspólną refleksję nad doświadczeniami uczestniczek związanymi z realizowanym zadaniem. Dyskusja koncentrowała się na sposobach, w jakie ludzie tworzą kryteria oceniania siebie i innych oraz na konsekwencjach traktowania takich ocen jako obiektywnych opisów rzeczywistości. Celem finalizacji było zintegrowanie doświadczeń zdobytych podczas warsztatu oraz odniesienie ich do codziennego funkcjonowania uczestniczek.

Rysunek 2

Materiały wykorzystane w ćwiczeniu uważności



4.9.2 Drugie warsztaty – „Miejsce wśród ludzi”

Drugie warsztaty zatytułowane były „Miejsce wśród ludzi” i koncentrowały się na rozwijaniu procesów akceptacji oraz Ja jako kontekst. Z perspektywy rozwojowej odnosiły się zarówno do kończącego się etapu adolescencji, w którym relacje rówieśnicze odgrywają szczególnie istotną rolę, jak i do wyłaniającej się dorosłości, charakteryzującej się dynamicznością relacji społecznych oraz doświadczeniami samotności.

W etapie preparacji warsztaty obejmowały przygotowanie przez prowadzącego obrazów klasycznych do ćwiczeń, zdjęć przedstawiających Bytom jak i przygotowanie materiałów do ćwiczenia „pocztówka ze mnie” i dyskusji. W etapie obserwacji w działaniu uczestniczki zostały zaproszone do uważnej obserwacji miasta za oknem. Ćwiczenie to miało charakter uważnościowy i służyło rozwijaniu kontaktu z chwilą obecną, jak i refleksją nad koncepcją „miejsca”. Elementem warsztatów było również ćwiczenie oparte na pytaniu „*How much of me*

is necessary?”. Uczestniczki zostały zaproszone do indywidualnej refleksji nad tym pytaniem, a następnie do opowiedzenia w parach historii swojego życia w ciągu jednej minuty. Ćwiczenie miało zachęcać do refleksji nad sposobem konstruowania własnej narracji tożsamościowej oraz wspierać bardziej zdystansowane spojrzenie na własne Ja. Tym samym miało ono sprzyjać rozwijaniu procesu Ja jako kontekst, a także większej akceptacji siebie poprzez stworzenie przestrzeni do otwartego i nieoceniającego spojrzenia na samego siebie. W ramach etapu prezentacji obrazy zostały na nowo zaprezentowane, jak i przedstawiono uczestniczkom fotografie Bytomia – miasta, w którym odbywały się warsztaty.

W etapie artyfikacji uczestniczki zapoznawały się z obrazami klasycznymi i były zapraszane do ćwiczenia twórczego, w ramach którego tworzyły memy na ich podstawie (fotografia z pracy w tym ćwiczeniu została przedstawiona na Rysunku 3). Obrazy zostały dobrane przez autora ze względu na ich potencjalne związki z tematyką warsztatów. Ćwiczenie miało humorystycznie oswoić uczestniczki z poruszaną problematyką oraz wprowadzić je w proces artyfikowania.

Rysunek 3

Ćwiczenie tworzenia memów z obrazami klasycznymi



Warsztaty obejmowały również krótkie ćwiczenie „Pocztówka ze mnie”, w którym uczestniczki tworzyły własne pocztówki odnoszące się do tego hasła. Zadanie miało otwartą formę twórczą - uczestniczki mogły dowolnie wykorzystywać dostępne materiały plastyczne i nadawać pracy indywidualny charakter. W etapie finalizacji odbyła się otwarta rozmowa obejmująca refleksje uczestniczek, omówiono zarówno wykorzystane obrazy, jak i stworzone memy, poświęcając czas na otwartą dyskusję dotyczącą ich interpretacji i znaczeń nadawanych im przez uczestniczki.

4.9.3 Trzecie warsztaty – „Przyszłość”

Trzeci i zarazem ostatni warsztat nosił tytuł „Przyszłość”. Koncentrował się na rozwijaniu kontaktu z wartościami oraz zaangażowanego działania, a w mniejszym stopniu również kontaktu z chwilą obecną. Z perspektywy rozwojowej odnosił się do wyłaniającej się dorosłości jako etapu, w który uczestniczki dopiero wchodzi, a którego wiele wyzwań pozostaje jeszcze przed nimi.

W etapie preparacji na nowo przygotowano zdjęcia Bytomia jak i wygenerowano za pomocą sztucznej inteligencji zdjęcia Bytomia w przyszłości, które miały pomóc uczestniczkom w wizualizacji, refleksji jak i stanowić punkt wyjścia do dyskusji. Etap ten obejmował również przygotowanie do dyskusji jak i ćwiczeń praktycznych.

W ramach sytuacji przedartyfikacyjnej przeprowadzono około dziesięciominutowe ćwiczenie uważnościowe, podczas którego uczestniczki były zapraszane do wyobrażania sobie siebie po maturze, za dziesięć lat oraz w wieku dziewięćdziesięciu lat. W trakcie ćwiczenia zwracano uwagę na oddech, doznania płynące z ciała oraz pojawiające się myśli i emocje. Ćwiczenie miało wspierać kontakt z chwilą obecną, a jednocześnie otwierać uczestniczki na refleksję nad tym, co jest dla nich ważne poprzez wizualizację własnej przyszłości.

W ramach etapu prezentacji zaprezentowano fotografie przedstawiające Bytom zarówno w przeszłości, jak i w hipotetycznej przyszłości wygenerowanej przy użyciu sztucznej inteligencji. Materiał ten stanowił punkt wyjścia do rozmowy o przyszłości oraz nawiązanie do tematyki poprzednich warsztatów.

W ramach etapu artyfikacji przeprowadzono ćwiczenie, obejmujące stworzenie „Pocztówki wartości” (fotografia z pracy na tym etapie warsztatów została przedstawiona na Rysunku 4), w ramach którego uczestniczki przygotowywały prace przedstawiające ważne dla nich wartości. Mogły przy tym wykorzystywać różnorodne materiały plastyczne, takie jak rysunki, wycinki z gazet czy fotografie wykonane aparatem natychmiastowym. Ćwiczenie

miało wspierać kontakt z własnymi wartościami oraz zachęcać do ich realizowania poprzez podejmowanie zaangażowanego działania.

W etapie finalizacji odbyła się była rozmowa poświęcona temu, co uczestniczki uznają za ważne oraz jak wyobrażają sobie swoją przyszłość. Dyskusja miała wspierać proces rozpoznawania własnych wartości oraz refleksję nad zaangażowanym działaniem. Uczestniczki dzieliły się przemyśleniami dotyczącymi tego, czym chciałyby zajmować się w przyszłości, a także w jakich miejscach chciałyby lub nie chciałyby żyć. Rozmowa miała charakter otwarty i refleksyjny; część uczestniczek odnosiła się do własnych doświadczeń oraz osobistych wyobrażeń dotyczących przyszłości.

Rysunek 4

Ćwiczenie „pocztówka wartości”



4.10 Grupa badawcza

Grupę badawczą stanowiło osiem uczennic ($n=8$) klasy maturalnej IV Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Chrobrego w Bytomiu. Wszystkie uczestniczki były w wieku 18 lat. Udział w warsztatach miał charakter dobrowolny. Zastosowano nielosowy dobór próby o charakterze ochotniczym. Rekrutacja prowadzona była we współpracy z psychologiem szkolnym oraz wychowawczynią klasy. Informacje o badaniu przekazywano podczas spotkania z klasą oraz za pośrednictwem materiałów informacyjnych przygotowanych przez prowadzącego badanie (wzór informacji znajduje się w Aneksie). Siedem uczestniczek pochodziło z tej samej klasy licealnej, natomiast jedna osoba uczęszczała do innej klasy w tej samej szkole. Warsztaty realizowano na terenie szkoły w godzinach zajęć lekcyjnych. Ze względu na nieobecności uczestniczek liczba osób obecnych podczas poszczególnych spotkań była zmienna. W pierwszym warsztacie uczestniczyło sześć uczennic ($n = 6$), natomiast do udziału w całym projekcie zakwalifikowano osiem osób ($n = 8$).

Rozdział V - Wyniki analizy ilościowej

Do przeprowadzenia analizy statystycznej posłużono się programem JASP w wersji 0.97.1.

5.1 Statystyki opisowe

W większości analiz liczebność próby wynosiła 7 osób dla testu t-Studenta. Dla zmiennych: elastyczność psychologiczna, uważność i fuzja poznawcza liczebność wynosiła 8 osób. Różnice te wynikały z występowania braków danych w części pomiarów. Szczegółowe statystyki opisowe przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Statystyki opisowe badanych zmiennych

Test	Zmienna	Pretest					Posttest				
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>K</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>K</i>
AAQ-II	Elastyczność psychologiczna	8	27.63	11.38	0,35	-1,06	8	30.50	8.78	-0,29	-1,44
FMI	Uważność	8	35.13	5.59	-0,42	-0,66	8	32.38	6.19	-0,91	-0,02
CFQ	Fuzja poznawcza	8	37.13	9.34	-1,21	1,90	8	38.75	7.05	0,41	-0,93
SEQ	Ja odróżniające (Ja jako kontekst)	7	24.00	5.63	-0,45	-1,83	8	24.75	6.82	-0,39	-1,16
SEQ	Ja obserwujące (Ja jako kontekst)	7	29.57	7.00	0,55	-0,65	8	26.75	7.00	0,81	-1,08
VQ	Postępy (Działania zgodne z wartościami)	7	21.43	5.22	0,26	-0,76	8	19.38	5.29	0,65	-0,53
VQ	Przeszkody (Działania zgodne z wartościami)	7	18.29	7.34	-0,25	-2,00	8	17.38	8.21	0,07	-0,90
CAQ-8	Zaangażowane działanie	7	24.86	8.57	0,31	-1,88	8	22.88	9.60	0,86	-0,21

Adnotacja. *N*- Liczebność; *M*- Średnia; *SD* – Odchylenie standardowe; *As* - Skośność; *K* – Kurtóza

Analiza współczynników skośności i kurtozy nie wykazała znacznych odchyień od rozkładu normalnego. Wartości skośności mieściły się w przedziale od -1,21 do 0,86, natomiast wartości kurtozy od -2,00 do 1,90.

5.2 Weryfikacja hipotez badawczych

W celu weryfikacji hipotez badawczych przeanalizowano zmiany pomiędzy pretestem i posttestem w zakresie procesów elastyczności psychologicznej. Do porównania wyników uzyskanych w obu pomiarach zastosowano test t-Studenta dla prób zależnych.

Pomimo niespełnienia założenia normalności rozkładu różnic dla zmiennych: fuzja poznawcza oraz postępy (działania zgodne z wartościami), w teście Shapiro-Wilka ($p < 0,05$), test t-Studenta utrzymano jako główną metodę analizy. Decyzję tę podjęto na podstawie analizy wartości skośności i kurtozy, które nie wskazywały na znaczne odchylenia od rozkładu normalnego, a także ze względu na względną odporność testu t-Studenta na naruszenia założenia normalności (Bedyńska, 2012).

Jak przedstawiono w tabeli 3, istotną statystycznie zmianę stwierdzono jedynie dla uważności mierzonej za pomocą kwestionariusza FMI, $t(7) = 2,71$, $p = 0,03$, $d = 0,96$. W przypadku pozostałych analizowanych zmiennych nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarem wstępnym i końcowym ($p > 0,05$).

Weryfikacja hipotez badawczych za pomocą metody ilościowej nie potwierdziła postawionych założeń. Chociaż w przypadku zmiennej uważność odnotowano istotną statystycznie różnicę pomiędzy pretestem a posttestem, zmiana ta miała kierunek przeciwny do zakładanego. Średni wynik uważności obniżył się z $M = 35,13$ w preteście do $M = 32,38$ w postteście. W związku z tym hipoteza H1 nie została potwierdzona analizą statystyczną. W przypadku pozostałych hipotez (H2–H6) nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy pomiarem wstępnym i końcowym, wobec czego również nie uzyskano podstaw do ich potwierdzenia drogą tej analizy. Choć nie stwierdzono istotnej statystycznie zmiany w zakresie podskali Ja odróżniające ($p = 0,12$), odnotowano efekt umiarkowanej wielkości ($d = -0,69$).

Tabela 3*Wyniki testu t-Studenta dla prób zależnych dla analizowanych zmiennych*

Test	Zmienna	<i>t(df)</i>	<i>p (t)</i>	<i>d (Cohena)</i>	PU* (95%)		<i>p (S-W) **</i>
					Dolny	Górny	
AAQ-II	Elastyczność psychologiczna	-1,42 (7)	.20	-0.50	-1,22	0,25	,33
FMI	Uważność	2,71 (7)	.03	0.96	0,09	1,79	,53
CFQ	Fuzja poznawcza	-0,37 (7)	.72	-0.13	-0,82	0,57	,01
SEQ	Ja odróżniające	-1,82 (6)	.12	-0.69	-1,50	0,17	,49
SEQ	ja obserwujące	1,32 (6)	.24	0.50	-0,31	1,27	,57
	Postępy						
VQ	(działania zgodne z wartościami)	1,54 (6)	.18	0.58	-0,25	1,37	<,01
	Przeszkody						
VQ	(działania zgodne z wartościami)	0,28 (6)	.79	0.10	-0,64	0,84	,44
CAQ-8	Zaangażowane działanie	0,77 (6)	.77	0.29	-0,48	1,04	,26

Adnotacja. *Wartości PU dla wskaźnika *d* (Cohena). **Wskaźnik *p* dla testu normalności Shapiro-Wilka

Rozdział VI - Wyniki analizy jakościowej

6.1 Wprowadzenie do analizy

Przedstawione poniżej tematy zostały wyłonione w toku analizy tematycznej przeprowadzonej zgodnie z podejściem Braun i Clarke (2022). Analiza została przeprowadzona zgodnie z zaproponowanymi przez te autorki sześcioma etapami. Do katalogowania kodów i tworzenia map tematycznych posłużono się programem MAXQDA autorstwa Verbi.

W analizie wyłoniono pięć głównych tematów odnoszących się do przeżywania przyszłości w kontekście chwili obecnej, wartości jako drogowskazu mającego nakierowywać działanie, procesu oceniania jako czynności wielowymiarowej oraz wspólnej refleksji w kontekście drugiego człowieka. Tematy te ukazują sposób, w jaki uczestniczki rozumiały własne doświadczenia oraz interpretowały wyzwania obecne w ich codziennym życiu.

Przytoczone w niniejszej analizie fragmenty wypowiedzi uczestniczek zostały w niektórych przypadkach poddane nieznacznej redakcji względem ich oryginalnego brzmienia. Zgodnie z rekomendacjami Braun i Clarke (2022) dotyczącymi prezentowania materiału jakościowego zmiany te miały charakter wyłącznie redakcyjny i służyły dostosowaniu wypowiedzi ustnych do formy pisemnej. Obejmowały między innymi usunięcie wypełniaczy słownych, takich jak „yyy”, „eee” czy „w sumie”, a w nielicznych przypadkach także korektę form gramatycznych. Modyfikacje te miały na celu poprawę czytelności i przejrzystości prezentowanych cytatów, przy jednoczesnym zachowaniu ich pierwotnego znaczenia. Ze względu na fakt, że przedmiotem analizy nie były cechy językowe wypowiedzi, takie jak częstotliwość stosowania wypełniaczy czy poprawność językowa, elementy te nie zostały uwzględnione w prezentowanych fragmentach. W prezentacji wyników przyjęto schemat polegający na przytoczeniu cytatu, a następnie jego interpretacji i omówieniu.

6.2 Etapy przeprowadzania analizy jakościowej

W ramach zapoznania się ze zbiorem danych przesłuchano nagrania audio z warsztatów, ręcznie przepisano ważne wypowiedzi z nagrań, zapoznano się z transkryptem sporządzonym przez Plaud AI w poszukiwaniu informacji niewychwyconych podczas przesłuchania, jak i zanotowano komentarze i wczesne kody, na bieżąco odsłuchując wypowiedzi.

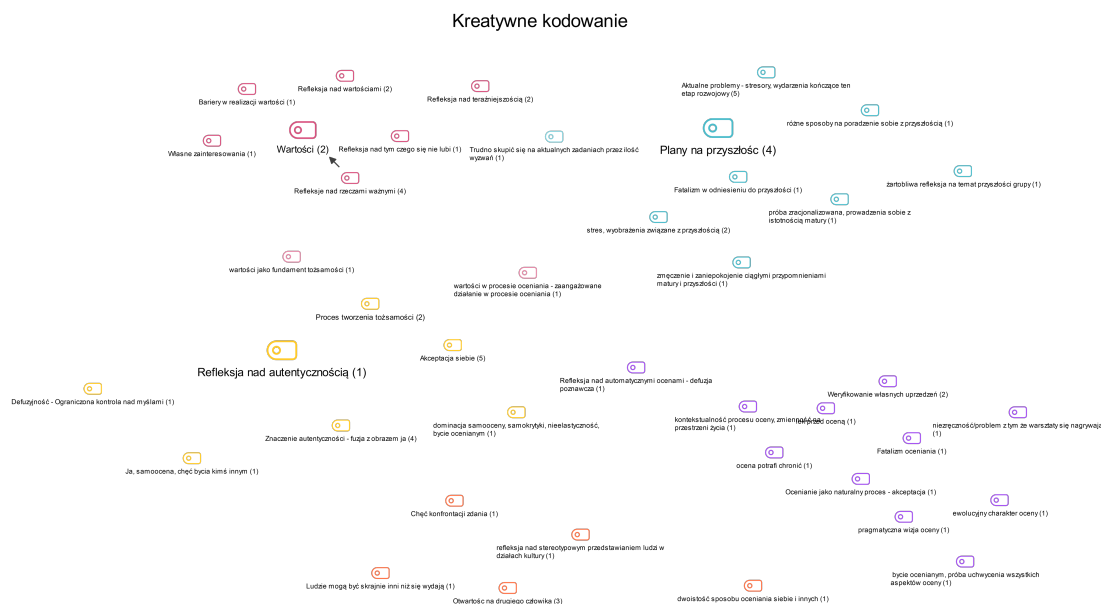
W ramach etapu kodowania skonfrontowano wstępne kody z porozpozycjami oraz dodatkowo kodami zaproponowanymi przez promotorkę pracy dyplomowej. W ramach pracy seminaryjnej przeprowadzona została dyskusja dotycząca ogólnych refleksji z procesu

warsztatów, zaistniałych w nich mechanizmów, jak i przygotowanych kodów. Kody były również dopracowywane, modyfikowane były ich nazwy, jak i ewaluowano ich adekwatność do poszczególnych wypowiedzi, czasem dodając je do nowych, a czasem usuwając lub zmieniając. Dostosowywano również notatki i refleksje dotyczące kodów.

W ramach etapów przygotowywania tematów kody były dzielone na wstępne grupy. Następnie dokonywano ich ewaluacji za pomocą tworzenia mapy kodów, wyróżniając kody nadrzędne jako wstępne propozycje tematyczne, bez odwoływania się do wcześniejszych wersji. Mapa wstępnych tematów i kodów została przedstawiona na Rysunku 2.

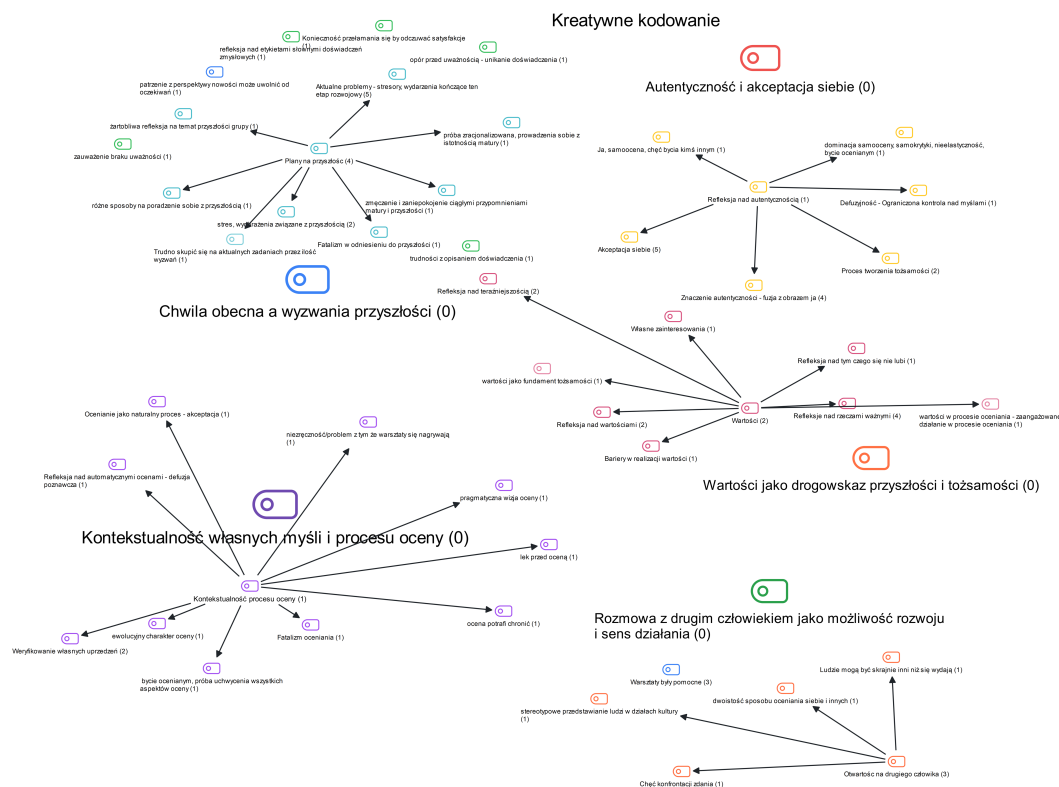
Rysunek 5

Mapa wstępnych tematów i kodów nadrzędnych



Następnie stworzono kolejną wersję mapy kodów na poprzedniej wersji, tworząc przy tym nowe tematy, już nie podlegające poszczególnym pojedynczym kodom. Druga mapa tematów została przedstawiona na Rysunku 3. Po tym etapie wyłoniło się już pięć głównych tematów, które zostały poddane dodatkowej redakcji, już poza mapą tematyczną. Część z tych tematów została w niewielkim stopniu zmieniona podczas fazy raportowania przez kolejną konfrontację z danymi jakościowymi. Mapy kodów zostały utworzone przy pomocy programu MAXQDA autorstwa Verbi.

Finalna mapa tematów



Podczas każdego warsztatu pojawiał się temat (w potocznym znaczeniu tego słowa) przyszłości, czy to dalszej - odnoszącej się do planów życiowych, zawodowych mieszkaniowych, czy bliższej - dotyczącej matury, studniówki, rekrutacji na studia. Było widoczne to, że przyszłość jest bardzo namacalnie obecna dla uczestniczek warsztatu, czuć było zaniepokojenie, podekscytowanie czy zmieszanie, jakie ze sobą niesie. Można było odnieść wrażenie, jakby ta nadchodząca przyszłość próbowała nas wszystkich w sobie zanurzyć, a uczestniczki zastanawiały się, jak w niej nie utonąć.

"Ty się jeszcze nie uczyłeś?"

58

“są różne konkursy, żeby się dostać na studia”

“tak czy siak matura nie ma żadnego względu na nasze życie, jedynie tylko o dostanie się na studia”

W tych wypowiedziach można zaobserwować próbę zrozumienia znaczenia, jakie niosą za sobą wyzwania, które czekają uczestniczki oraz świadomość alternatywnych dróg edukacyjnych. Pokazuje to, że w obliczu przyszłości uczestniczki mogą mieć wybór i sprawczość.

“90 dni do matury wszędzie krzyczą”

”wszyscy mi mówią, że to trzeba zdać”

Przyszłość dla uczestniczek nie była jedynie ich własnym personalnym wyzwaniem, ale jest również tym, co ich otacza ze strony środowiska, które im o niej przypomina i dzieli się swoimi na nią pomysłami. Można zaobserwować pewne zdystansowanie od niej poprzez opisywanie wypowiedzi innych osób, ale również czuć było zmęczenie ciągłymi przypomnieniami o maturze i przyszłości.

“mamy dziesięć tysięcy rzeczy, które nam przeszkadzają w tym [maturze]”:

“ja się już stresuję sesją”

Uczestniczki opisywały, że przyszłość oddziałuje na nie również tu i teraz, a nie jest jedynie czymś oddalonym i nieobecnym. Trudności związane z przyszłością odczuwają już aktualnie. Można zauważyć tutaj również przytłoczenie bieżącymi obowiązkami w obliczu wymagającej przyszłości, co sprawia, że nie tylko przyszłość, ale również teraźniejszość może być dla nich źródłem wyzwań. Oba te wymiary wydają się ze sobą silnie powiązane.

“Kołobrzeg, wiem to jest mega dziwne, ale mam sentyment do tego miasta, bo jeździłam tam na kolonie i na zielone szkoły z Mamą i tak myślę, że kurde na starość bym się wyprowadziła do Kołobrzegu, bo jest blisko do morza, taka nostalgia mi bije do tego miasta”

“ja zawsze chciałam mieszkać za granicą i wątpię, że teraz, patrząc realnie, mi się to jakoś udało (...) ale chciałabym w przyszłości chociaż pojechać na Erazmusa, żeby pożyć trochę w innej kulturze i poznać innych ludzi”.

Jednak przyszłość okazała się nie być tylko trudna i stresująca dla uczestniczek. W momencie, gdy na trzecich warsztatach zastanawiały się nad tym, w jakich miejscach będą żyć w przyszłości, zauważono zmianę w narracji – nie opowiadały tylko o tym, co ich czeka, ale opowiadały o tym, co jest dla nich ważne. Wydaje się, że różnica odczuwalna między mówieniem o zbliżającej się maturze czy egzaminach próbnych, a miejscami, w których chciałby być, leży nie tylko w bliskości czy namacalności tej przyszłości, ale również w tym, że podczas mówienia o tych miejscach uczestniczki dzieliły się tym, co jest dla nich ważne, wartościowe i bliskie.

“nie wiem czy tekstura to jest dobre określenie”

”może konsystencja?”

“ser był bliżej nieokreślony(...) serowy”

“problem z zapachem, a to jest jeden z moich bardziej rozwiniętych zmysłów, ale nie wiedziałam, jak określić zapachy tych rzeczy, bo się na tym nie skupiałam”

Jednak pomimo wymagającej dla uczestniczek przyszłości udało się im też przekierowywać uwagę na chwilę obecną podczas ćwiczenia polegającego na degustacji jedzenia, dzięki czemu można było zaobserwować, że przyszłość nie musi być czymś, co zawsze musi dominować w percepcji uczestniczek, nawet w obliczu tak dużych wyzwań jak matura. Wykazywały uważność w kontekście jedzenia, zauważając jego smak teksturę albo spostrzegając, że nie są w stanie określić tego, co czuły. Zastanawiały się również nad etykietami słownymi doświadczeń zmysłowych.

6.3 Autentyczność i akceptacja siebie

Autentyczność i akceptacja siebie stanowiły ważny element sposobu, w jaki uczestniczki opisywały siebie oraz innych ludzi. W wypowiedziach pojawiały się odniesienia do bycia sobą, życia w zgodzie z własnymi wartościami oraz zachowania poczucia własnej tożsamości pomimo

zmieniających się okoliczności. Jednocześnie uczestniczki zwracały uwagę na złożoność ludzkiego funkcjonowania, dostrzegając własne ograniczenia, wpływ środowiska na kształtowanie przekonań oraz obecność cech, które nie zawsze są zgodne z idealnym obrazem siebie. Temat ten ukazuje napięcie pomiędzy dążeniem do autentyczności a świadomością, że człowiek pozostaje istotą złożoną, niedoskonałą i podlegającą wpływom otoczenia.

“ja zawsze jestem autentyczna”

“można przyjmować różne formy, ale dalej być sobą”

Autentyczność i „bycie sobą” okazały się jednymi z najważniejszych wartości pojawiających się w wypowiedziach uczestniczek. Uczestniczki wskazywały, że człowiek może dostosowywać się do różnych sytuacji społecznych („przyjmować różne formy”), pozostając jednocześnie sobą. Autentyczność nie jest więc rozumiana jako niezmiennosc zachowania, lecz raczej jako zachowanie zgodności z sobą pomimo zmieniających się okoliczności.

“myślę, że 100%”,

“jeśli człowiek chce być 100% usatysfakcjonowany z własnego życia to musi być 100% zgodny z samym sobą”

“człowiek musi działać zgodnie według swoich wartości, które w sobie ma i zasad, bo bez tego byłby nieokreślony i nie miałby żadnych wartości ani żadnego światopoglądu”

Te odpowiedzi traktują autentyczność w sposób bardzo kategoryczny. Zgodność z samym sobą jest traktowana jako wymóg satysfakcjonującego życia, a brak tej zgodności prowadzi do braku życia w oparciu o wartości, bez światopoglądu i do bycia „nieokreślonym”. Zaobserwowano tu sformułowanie „*musi*”, które może sugerować nie tylko wymóg, ale również powinność bycia autentycznym.

“nie da się mieć zdania na każdy temat”

“każdy ma negatywne cechy”

“jeśli nie czujesz się komfortowo, żeby pokazać siebie 100% komuś w jakiejś sytuacji, to po co to robić?”

“na myśli często nie mamy wpływu”

“to, że jesteśmy tacy przesiąknięci tym wszystkim to jest nierozłączna część naszego życia”

“na początku wszystkiego uczą nas rodzice, oni narzucają na nas pewien światopogląd, potem jesteśmy w stanie myśleć sami za siebie i wtedy możemy konfrontować te myśli z innymi”

W przeciwieństwie do wcześniejszych wypowiedzi uczestniczki ukazują złożoność tego, jacy są ludzie. Opisują, że posiadają oni również swoje negatywne strony, mają wolność w niezajmowaniu stanowiska i prawo do prywatności. Zauważają, że to, jakimi jesteśmy, nie zależy tylko i wyłącznie od nas. W przeciwieństwie do wcześniejszych, bardziej kategorycznych wypowiedzi dotyczących autentyczności, uczestniczki zwracały tutaj uwagę na złożoność ludzkiego funkcjonowania. Dostrzegały własne ograniczenia, wpływ środowiska na kształtowanie przekonań oraz fakt, że nie wszystko pozostają pod ich pełną kontrolą.

Wypowiedzi te odzwierciedlają również kilka procesów elastyczności psychologicznej. Uczestniczki dostrzegały, że nie wszystkie myśli podlegają kontroli oraz że człowiek funkcjonuje w określonym kontekście społecznym i historycznym. Taka perspektywa może sprzyjać większej akceptacji własnych doświadczeń oraz bardziej kontekstualnemu rozumieniu siebie.

6.4 Wartości jako drogowskaz działania

W tym temacie wartości zostały ujęte jako “drogowskaz” działania. W wypowiedziach uczestniczek nie są one jedynie sztywnymi przekonaniami, ocenami czy preferencjami, ale czymś, co przeplata się z codziennym funkcjonowaniem i podejmowanymi decyzjami. Wartości mogą wyznaczać kierunek działania oraz wpływać na sposób postrzegania siebie, innych ludzi i przyszłości. Jednocześnie uczestniczki dostrzegały, że nawet jeśli wartości są dla nich ważne, nie zawsze przekładają się one bezpośrednio na zachowanie, a ich realizacja może napotykać różne trudności.

“jak kogoś oceniamy, to dostosowujemy to do naszych wartości, (...) gdybyśmy tego nie robili, to by było niezgodne z naszymi zasadami w życiu”

“człowiek musi działać zgodnie według swoich wartości, które w sobie ma i zasad, bo bez tego byłby nieokreślony i nie miałby żadnych wartości ani żadnego światopoglądu”

Wartości jawią się w tym fragmencie dla uczestniczek jako coś nadrzędnego wobec zarówno procesu oceniania ludzi jak i własnego sposobu zachowania. W ich wypowiedziach można dostrzec przekonanie, że wartości nadają kierunek działaniu oraz pozwalają określić, kim jest dana osoba. Ich brak był natomiast opisywany jako utrata poczucia określoności i własnego światopoglądu.

“mamy pewne schematy w sobie, które przeszkadzają nam w tym, żeby spełniać wartości, które w sobie mamy”

W tej wypowiedzi uczestniczka dostrzega, że realizacja wartości nie zawsze jest prosta i automatyczna oraz że możemy zachowywać się w sposób sprzeczny z tym, co jest dla nas ważne. Istotna jest tutaj świadomość tej trudności, która problematyzuje wcześniejsze podejście do wartości. Nawet jeśli wartości są dla człowieka bardzo ważne, nie zawsze zachowujemy się tak, jakby takie były.

“startowałam w konkursie o historii Bytomia po prostu (...) jest to fajne, bo się wie, jak to kiedyś wyglądało, gdzie coś stało”

“(...) jest tam w porządku, jeśli chodzi o miejsce do życia, bo łatwo się skomunikować z centrum, jeśli ktoś jest np. studentem (...)”

“ja zawsze chciałam mieszkać za granicą i wątpię, że teraz, patrząc realnie, mi się to jakoś udało (...)ale chciałabym w przyszłości chociaż pojechać na Erazmusa, żeby pożyć trochę w innej kulturze i poznać innych ludzi”

“Ja jestem ciepłolubna i mnie strasznie męczy ta pogoda, tak naprawdę to 9 miesięcy w roku jest tu tak zimno, że ja nie mogę wytrzymać”

“Kołobrzeg, wiem to jest mega dziwne, ale mam sentyment do tego miasta, bo jeździłam tam na kolonie i na zielone szkoły z mama i tak myślę, że kurde na starość bym się wyprowadziła do Kołobrzegu, bo jest blisko do morza, taka nostalgia mi bije do tego miasta”

W tych fragmentach wartości przeplatają się z wizją przyszłości, co zostało już częściowo zauważone w temacie „wyzwania przyszłości, a chwila obecna”. Tym, co odróżnia jednak te wypowiedzi od poprzednich, jest fakt, że wartości ujmowane są tutaj niejawnie, jako integralna część tego, co uczestniczki myślą o poszczególnych miejscach. Może przyjmować to formę wygody, przedstawionej przez łatwość skomunikowania się z centrum miasta, chęci poznawania innych kultur i ludzi, preferencji związanych z życiem w cieplejszym klimacie czy sentymentu wobec miejsc związanych z ważnymi wspomnieniami. Wszystkie te elementy ukazują, co w kontekście miejsca jest dla uczestniczek ważne, ale mogą również odzwierciedlać bardziej ogólne wartości obecne w ich życiu.

“ja się utwierdzam w tym, że lubię prowadzić konwersacje w grupie z ludźmi(...) daje mi to taką pompę, chciałabym pójść na studia w takim kierunku psychologii (...) i w sumie się utwierdzam”

“też lubię kontakt z ludźmi i rozmawiać na różne tematy”

Powyższe wypowiedzi uczestniczek wskazują na jawną wartość kontaktu z drugim człowiekiem. Z drugiej jednak strony pierwsza wypowiedź ukazuje coś, co nie zostało uchwycone w poprzednich fragmentach, czyli podejmowanie decyzji i obieranie kierunku życiowego w oparciu o tę wartość. Kontakt z ludźmi nie jest tutaj jedynie czymś przyjemnym, ale staje się również podstawą do rozważania wyboru przyszłej ścieżki edukacyjnej. W wypowiedzi tej można dostrzec poczucie motywacji i satysfakcji wynikające z utwierdzania się w tym, co jest dla uczestniczki ważne. Wartość ta staje się więc nie tylko elementem jej preferencji, ale również drogowskazem przy podejmowaniu decyzji dotyczących przyszłości.

Szczególnie istotne wydaje się przejście od samego rozpoznania wartości do rozważania konkretnych działań życiowych z nimi związanych. W ACT taki proces określany jest jako zaangażowane działanie, czyli podejmowanie kroków zgodnych z tym, co osoba uznaje za ważne.

6.5 Kontekstualność procesu oceny i własnych myśli

Temat ten ukazuje, że ocenianie jest nieodłączną częścią życia każdego z nas, ale jednocześnie ma wiele wymiarów. Uczestniczki dostrzegają, że mogą być zarówno oceniane, jak i same oceniać innych ludzi, siebie oraz różne sytuacje. Widzą złożoność tego procesu, a także zauważają, że ich własne oceny nie zawsze muszą być trafne i właściwe. Wypowiedziom tym towarzyszy refleksja, że ocenianie jest czymś naturalnym i automatycznym, ale jednocześnie wyrobienie bardziej adekwatnej oceny może wymagać czasu, zaangażowania oraz gotowości do jej zmiany pod wpływem nowych doświadczeń.

“nie chcę mieć udokumentowanej niewiedzy (...)”

“w sumie to samo bym powiedziała na grupie”

“właśnie, w jaki sposób będziemy oceniane?”

W tych fragmentach uczestniczki wykazywały poczucie bycia ocenianymi w trakcie trwania warsztatów. Wszystkie wypowiedzi pochodzą z pierwszego warsztatu, poświęconego procesowi oceniania. Są one o tyle istotne, że stanowią bezpośredni przykład doświadczania oceny w trakcie rozmowy na temat oceniania. Z jednej strony może to wskazywać na trudność w zdystansowaniu się od procesu oceniania, nawet w sytuacji, gdy jest on przedmiotem refleksji. Z drugiej strony ukazuje to, jak istotny i obecny jest ten proces w codziennym funkcjonowaniu uczestniczek. Pomimo rozmowy o ocenianiu jako zjawisku, uczestniczki nadal odnosiły je do siebie i zastanawiały się nad tym, w jaki sposób są postrzegane przez innych.

“ocena prowadzi do przyjęcia konkretnej pozycji w danej sytuacji”

“(ocena) wydawanie swojego zdania”

“ocena drugiej osoby na nasz temat, ocena nas na nasz temat, ocena danej sytuacji”

W tych wypowiedziach uczestniczki próbowały odpowiedzieć na pytanie, czym właściwie jest ocena. Zauważały, że proces oceniania jest złożony i wielowymiarowy. Z jednej strony może być rozumiany jako wyrażanie własnego zdania lub sądu na temat osoby, sytuacji czy zjawiska. Z drugiej strony uczestniczki dostrzegały, że ocena może prowadzić do przyjęcia

określonej postawy lub podjęcia konkretnych działań. W ich wypowiedziach ocenianie nie dotyczyło wyłącznie innych ludzi, ale również samego siebie oraz różnych sytuacji życiowych.

“możemy od razu ocenić drugiego człowieka, a może to być ktoś wyjątkowy jak ten ser, że on świetnie jest przygotowywany”

“jak znamy dłużej ludzi, to oceniamy ich (...) przez obserwację, jak ta osoba się zmieniła od poznania do obecnego momentu”

“Z jedzeniem jak raz nam coś nie zasmakuje, to drugi raz, jak nas ktoś namówi, to już jesteśmy niezbyt chętni (...) i podobnie jest z ludźmi”

“mi się wydaje że zależy to od sytuacji i osoby, że nie zawsze tak jest, że może czasem są takie sytuacje, w których łatwiej jest na nowo ocenić”

“ja mam taką zasadę, że staram się nie oceniać jedzenia, zanim go nie skosztuję ani ludzi, zanim ich nie poznam i nie sugerować się opinią innych”

“jeśli słyszę jakieś negatywne rzeczy na temat innej osoby, to już kreuje mi się jakiś obraz, ale nie skreślam jej od razu”

Te fragmenty pokazują, że uczestniczki traktują ocenianie drugiego człowieka w sposób bardzo refleksyjny. Zauważają, że oceny potrafią być pochopne i nie zawsze celne, zwłaszcza w odniesieniu do innego człowieka, oraz że wyrobienie właściwej oceny może wymagać dużo czasu. Uczestniczki dostrzegają, że ocena nie musi być czymś trwałym i niezmiennym, może, a czasem nawet powinna, być korygowana pod wpływem czasu i doświadczenia. Ukazują również istotność własnego stosunku do procesu oceniania, gdzie powstrzymanie się od oceny lub świadomość jej obecności może pozwolić na dokonanie oceny bardziej przemyślanej i adekwatnej. Można zauważyć, że uczestniczki wychodzą w tych wypowiedziach poza prostą dychotomię oceny jako kategoryzacji na dobre lub złe, lecz przyglądają się samemu procesowi.

Uczestniczki nie koncentrowały się wyłącznie na treści ocen, lecz również na samym procesie ich powstawania. Taka metaperspektywa jest zbliżona do procesu defuzji poznawczej opisywanego w ACT, ponieważ pozwala zauważyć własne myśli i oceny jako wydarzenia psychiczne, a nie obiektywne fakty wymagające automatycznego podporządkowania się im.

“ja uważam, że każdy z nas ocenia(...)ale to od nas zależy jak do tego podejdziemy i jak się zachowamy wobec danej rzeczy”

“wszyscy mówią, że nie oceniamy po wyglądzie, ale z drugiej strony to pierwsze wrażenie wzrokowe też nam daje jakąś ocenę, zaczynamy oceniać daną osobą i już mamy jakieś baiaasy, opinie”

“dużo osób mówi, że nie ocenia po wyglądzie, ale jest to naturalna rzecz, którą robimy, że nie da się przejść koło kogoś i tej osoby nie ocenić”

“po co mamy mieć w swoim środowisku osobę, która nas stosunkowo krzywdzi?”

Uczestniczki pokazują tutaj, że ocenianie jest czynnością zarówno potrzebną, jak i nieuniknioną. Zauważają, że ocena jest naturalnym elementem ludzkiego funkcjonowania i że trudno całkowicie zrezygnować z oceniania. W ich wypowiedziach pojawia się przekonanie, że „każdy z nas ocenia”, co sugeruje postrzeganie oceniania jako powszechnej i nieodłącznej części codziennego życia.

6.6 Wspólna refleksja i kontakt z drugim człowiekiem jako źródło rozwoju

Temat ten ukazuje, w jaki sposób uczestniczki przeżywały bycie razem oraz wspólny charakter warsztatów. Jest to jeden z bardziej dynamicznych merytorycznie tematów, ponieważ dotyczy zarówno refleksji nad drugim człowiekiem i relacją z nim, jak i możliwości wspólnego zastanawiania się nad tematami ważnymi, osobistymi lub wcześniej nierozważanymi. Wypowiedzi uczestniczek wskazują, że kontakt z innymi ludźmi może stanowić źródło nowych perspektyw, inspiracji oraz lepszego rozumienia zarówno siebie, jak i innych osób.

“wobec siebie często jestem samokrytyczna i mam na sobie dużo presji związanej z wieloma rzeczami, bo mam wobec siebie konkretne oczekiwania, którym staram się sprostać, a jeśli chodzi o osoby dookoła mnie to, zawsze uważam, że jestem o wiele bardziej wyrozumiała”

Uczestniczka pokazuje tutaj różnicę pomiędzy ocenianiem siebie i innych ludzi. Werbalizuje, że wobec siebie jest bardziej wymagająca i samokrytyczna, natomiast wobec innych osób przyjmuje bardziej wyrozumiałe podejście. Wypowiedź ta zwraca uwagę na nierównomierny sposób stosowania ocen oraz oczekiwań wobec siebie i otoczenia.

Jednocześnie ukazuje, że w relacji z drugim człowiekiem może pojawiać się większa akceptacja i zrozumienie niż w relacji z samym sobą.

“jak się ma inny światopogląd, to można fajnie porozmawiać”

“Mam kilka różnych zainteresowań, które zapoczątkowałam przez kogoś”

W tych wypowiedziach uczestniczki akcentują istotność drugiego człowieka zarówno w kształtowaniu siebie, jak i w kontekście wartościowego spędzania czasu. Bezpośrednio wykazano tutaj, że drugi człowiek jest ważny i wartościowy, nawet kiedy różni się od nas światopoglądem lub zainteresowaniami. Dla uczestniczek różnorodność opinii nie stanowi przeszkody, lecz może być wartością samą w sobie i stanowić okazję do rozmowy. Wypowiedzi te pokazują również, że kontakt z innymi ludźmi może wpływać na rozwój własnych zainteresowań.

“zawsze [w filmach] jak masz osobę, która dojeżdża rowerem do szkoły albo pracy, to jest bardzo miła”

“a wiesz to, że łowcy pedofili, podobno jest tak, że (...) jak są tacy mega zaangażowani to potem się okazuje, że sami są pedofilami i to ukrywają przez to, że łowią innych pedofilów?”

Uczestniczki komentują tutaj stereotypowe postrzeganie innych ludzi, zwracając uwagę na jego uproszczony charakter. W wypowiedziach tych można dostrzec świadomość, że ludzie nie zawsze są tacy, jakimi się wydają się, a oceny oparte na stereotypach mogą okazywać się nietrafne. Uczestniczki zauważają również, że człowiek może znacząco różnić się od obrazu, jaki tworzymy na jego temat na podstawie pojedynczych cech, zachowań lub przyjętych ról.

“Mi te warsztaty dały taki spokój taką przerwę od tego (...), takie miejsce, gdzie można się zatrzymać i pomyśleć, co się w tym momencie czuje, ale też mam bardzo duże problemy ze stresem i jakoś trochę mi to pomogło i może mnie to zmotywuje, żeby pracować w tym kierunku”

“(...)że przez proste zajęcia można było się poznać i zagłębić w siebie”

“ja osobiście twierdze, że takich zajęć/warsztatów powinno być więcej, ponieważ osobiście poczułam taki spokój większy, dało mi to oderwanie od życia szkolnego również i fakt tej konwersacji”

Chociaż wypowiedzi te nie odnoszą się bezpośrednio do drugiego człowieka, warsztaty miały charakter grupowy i opierały się na wspólnym uczestnictwie, rozmowie oraz wykonywaniu ćwiczeń. Uczestniczki opisywały warsztaty jako przestrzeń dającą spokój, możliwość zatrzymania się oraz refleksji nad sobą. W jednej z wypowiedzi pojawia się również bezpośrednie odniesienie do „faktu konwersacji”, co sugeruje, że kontakt z innymi osobami mógł stanowić istotny element pozytywnego odbioru warsztatów. Wypowiedzi te wskazują więc, że wspólne uczestnictwo w warsztatach mogło sprzyjać zarówno poznawaniu siebie, jak i doświadczeniu wsparcia oraz wytchnienia od codziennych obowiązków szkolnych.

Z perspektywy teorii artyfikacji istotny wydaje się sam społeczny charakter wspólnego tworzenia. Artyfikacja nie ogranicza się wyłącznie do kontaktu z dziełem sztuki, ale obejmuje również procesy wspólnej refleksji, dialogu i nadawania znaczeń doświadczeniom, które były obecne podczas warsztatów.

Rozdział VII - Dyskusja, implikacje praktyczne i ograniczenia badania

7.1 Dyskusja wyników z uwzględnieniem kontekstu i ograniczeń badania

Wyniki ilościowe nie wykazały zmian przewidzianych w hipotezach badawczych zakładających rozwój procesów elastyczności psychologicznej po udziale w warsztatach. Jedyna istotna statystycznie zmiana dotyczyła uważności, jednak jej kierunek był przeciwny do zakładanego. W przypadku procesu Ja jako kontekst zaobserwowano tendencję wskazującą na możliwość wystąpienia zmian, która jednak nie osiągnęła progu istotności statystycznej. Jednocześnie analiza jakościowa wskazywała, że uczestniczki doświadczały warsztatów jako wartościowych, rozwijających, dających im przestrzeń oraz poczucie spokoju. Brak istotnych statystycznie efektów może częściowo wynikać z niskiej mocy statystycznej badania, związanej z niewielką liczebnością próby, której znaczące zwiększenie było ograniczone ze względu na jakościowy i warsztatowy charakter interwencji.

Możliwe również, że liczba przeprowadzonych warsztatów była niewystarczająca do uchwycenia zmian za pomocą zastosowanych narzędzi psychometrycznych. Jednocześnie badania wskazują, że nawet krótkie interwencje oparte na ACT mogą przynosić korzystne efekty. Barreto i in. (2019) wykazali, że jednosesyjna interwencja ACT może prowadzić do wzrostu pewności siebie, satysfakcji oraz dbałości o siebie. Z kolei Kyllönen i in. (2018) wykazali, że krótka interwencja ACT była związana z remisją objawów depresji u 60% uczestników oraz istotną poprawą funkcjonowania w porównaniu z grupą kontrolną - wnioskując za tym, że nawet 6 godzinne interwencje ACT potrafią być skuteczne. Jednocześnie niniejsze badanie nie opierało się na typowych, standaryzowanych interwencjach ACT lecz opierało się na artetyfikacyjnym charakterze warsztatów. Może to stanowić przesłankę do wniosku, że interwencje o takim charakterze cechują się inną dynamiką i mogą nie być wymierne psychometrycznie w tak krótkim horyzoncie czasowym.

Na wyniki analizy ilościowej mogły wpływać również ograniczenia metodologiczne badania, przede wszystkim brak grupy kontrolnej oraz dobór uczestniczek z jednej szkoły, z których większość uczęszczała do tej samej klasy. Choć uczestniczki nie były dobierane indywidualnie przez badacza, taki sposób rekrutacji ogranicza możliwość uogólniania uzyskanych wyników na populację uczniów kończących szkołę średnią i wchodzących w okres wyłaniającej się dorosłości. Ponadto brak grupy kontrolnej uniemożliwia jednoznaczne określenie, czy zaobserwowany spadek poziomu uważności był związany z udziałem

w warsztatach, czy też wynikał z innych czynników zewnętrznych, których wpływu nie można było ocenić w zastosowanym schemacie badania.

Możliwym wyjaśnieniem spadku uważności w pomiarze ilościowym jest zjawisko *response shift*, polegające na zmianie wewnętrznych standardów, według których osoby badane oceniają dany konstrukt, przez wpływ treningu (Bartos i in., 2023). Jak wskazują Bartos i in. (2023), po zastosowaniu interwencji mindfulness uczestnicy mogą oceniać własny poziom uważności w sposób bardziej krytyczny, dzięki możliwości skonfrontowania wcześniejszych wyobrażeń na temat własnych zdolności z rzeczywistym doświadczeniem. Autorzy zauważają również, że osoby niedoświadczone w praktyce mindfulness mogą przeceniać własne umiejętności w tym obszarze (Bartos i in., 2023). Podczas trzeciego warsztatu, po którym przeprowadzono pomiar posttestowy, zrealizowano ćwiczenie mindfulness połączone z wizualizacją, co mogło stanowić okazję do skonfrontowania uczestniczek z własnymi zdolnościami w zakresie uważności. Obniżenie poziomu uważności mierzonego za pomocą kwestionariusza nie musiało więc oznaczać rzeczywistego obniżenia tej zdolności, lecz mogło wynikać ze zwiększenia świadomości własnych procesów psychicznych oraz bardziej krytycznej oceny własnej uważności po wykonaniu ćwiczenia na chwilę przed wypełnieniem posttestu.

W kontraście do wyników ilościowych analiza jakościowa wskazuje, że podczas warsztatów pojawiały się wątki oraz wypowiedzi mogące świadczyć o aktywizacji procesów elastyczności psychologicznej. Dodatkowo same uczestniczki opisywały udział w warsztatach jako wartościowe doświadczenie. Niezależnie od wyników części ilościowej warsztaty można interpretować jako stworzenie warunków do ćwiczenia procesów elastyczności psychologicznej zgodnie z założeniami interwencji ACT dla adolescentów Hayes'a i Rowse'a (2008) wykorzystujących aktywne ćwiczenia doświadczeniowe. Uczestniczki miały możliwość wielokrotnego kontaktu z doświadczeniami związanymi między innymi z akceptacją, defuzją poznawczą, kontaktem z wartościami czy refleksją nad własną perspektywą, co znajdowało odzwierciedlenie w ich wypowiedziach.

Warsztaty wielokrotnie zawierały elementy kierowania uwagi na bieżące doświadczenie poprzez takie ćwiczenia jak degustacja produktów spożywczych, obserwacja miasta za oknem czy ćwiczenie oddechowe połączone z wizualizacją. Analiza jakościowa wskazuje, że uczestniczki angażowały się w obserwację i opisywanie własnych doświadczeń pojawiających się podczas ćwiczeń. Przykładowo, w trakcie degustacji prowadziły rozmowę dotyczącą sposobu opisu doświadczanych wrażeń sensorycznych: „*nie wiem, czy tekstura to jest dobre określenie*” oraz „*może konsystencja?*”. Wypowiedzi te sugerują kierowanie uwagi

na bezpośrednie aspekty doświadczenia oraz próbę ich świadomego rozpoznania i nazwania, co można może świadczyć o przejawie kontaktu z procesem uważności.

Analiza jakościowa wskazuje także na obecność treści, które można interpretować jako przejawy defuzji poznawczej. Świadczą o tym między innymi wypowiedzi uczestniczek, takie jak: *„na myśli często nie mam wpływu”* oraz *„jeśli słyszę jakieś negatywne rzeczy na temat innej osoby, to już kreuje mi się jakiś obraz, ale nie skreślam jej od razu”*. W wypowiedziach uczestniczek pojawiało się rozróżnienie pomiędzy samym pojawieniem się myśli a decyzją o działaniu zgodnym z jej treścią. Tego rodzaju refleksja stanowi jeden z podstawowych elementów procesu defuzji poznawczej w modelu ACT, którego celem nie jest eliminowanie myśli, lecz zmiana relacji z nimi. Na uwagę zasługuje również ogólna refleksyjność wypowiedzi uczestniczek. W trakcie warsztatów wielokrotnie podejmowały one namysł nad własnym sposobem myślenia, przekonaniem oraz mechanizmami wpływającymi na ich zachowanie. Choć sama refleksyjność nie jest tożsama z defuzją poznawczą, może stanowić warunek sprzyjający rozwijaniu bardziej elastycznej relacji wobec własnych myśli.

Analiza jakościowa dostarcza danych dotyczących sposobu, w jaki uczestniczki odnosiły się do procesów „ja”. W trakcie warsztatów pojawiały się wypowiedzi wskazujące na silne przywiązanie do własnych cech, wartości i przekonań jako elementów definiujących siebie. Przykładowo uczestniczki stwierdzały, że *„jeśli człowiek chce być 100% usatysfakcjonowany z własnego życia, to musi być 100% zgodny z samym sobą”* oraz że *„człowiek musi działać zgodnie według swoich wartości, które w sobie ma i zasad, bo bez tego byłby nieokreślony i nie miałby żadnych wartości ani żadnego światopoglądu”*. Podobnie na pytanie *„How much of you is necessary?”* część uczestniczek odpowiadała *„myślę, że 100%”*, podczas gdy inne deklarowały trudność w zrozumieniu samego pytania. Wypowiedzi te mogą wskazywać, że uczestniczki postrzegały własną tożsamość jako względnie spójny i stabilny zbiór cech, wartości oraz przekonań. Z perspektywy modelu ACT taka postawa może utrudniać rozwój procesu Ja jako kontekst, który zakłada możliwość obserwowania własnych doświadczeń z szerszej perspektywy, bez pełnego utożsamiania się z konkretnymi opisami siebie.

Jednocześnie wynik ten wydaje się zrozumiały w świetle koncepcji Arnetta (2024), zgodnie z którą wyłaniająca się dorosłość stanowi okres eksploracji oraz kształtowania tożsamości. W tym kontekście silna koncentracja na określaniu „kim jestem” może być naturalnym zadaniem rozwojowym, a przyjmowanie bardziej zdystansowanej perspektywy wobec własnego obrazu siebie może przez to stanowić wyzwanie. Interpretację tę można dodatkowo odnieść do teorii ram relacyjnych (*Relational Frame Theory*, RFT), stanowiącej

podstawę teoretyczną modelu ACT (Hayes i in., 2012). Autorzy wskazują, że rozwój procesu Ja jako kontekst opiera się na kształtowaniu ram deiktycznych „ja–ty”, „tu–tam” oraz „teraz–wtedy”, dzięki którym jednostka uczy się odróżniać własną perspektywę od perspektywy innych osób oraz rozwija zdolność przyjmowania perspektywy wobec siebie (Hayes i in., 2012; Broekhuijse i in. 2025). Ćwiczenia wykorzystane podczas warsztatów, takie jak pytanie „*kim jestem*”, opowiadanie historii własnego życia w minutę, czy „pocztówka ze mnie” wymagały właśnie przyjmowania różnych perspektyw. Trudności uczestniczek w udzieleniu odpowiedzi na pytanie „*How much of you is necessary?*” oraz tendencja do definiowania siebie poprzez względnie stały zbiór cech i przekonań mogą sugerować, że przyjmowanie perspektywy wobec własnej osoby, było dla nich szczególnie trudne. Uczestniczki warsztatów wielokrotnie podkreślały również znaczenie kontaktu z drugim człowiekiem, dialogu oraz konfrontowania własnych opinii z perspektywą innych osób. W ich wypowiedziach pojawiały się refleksje, że to właśnie relacje interpersonalne i rozmowa sprzyjają lepszemu rozumieniu siebie oraz kształtowaniu własnych przekonań. Obserwacja ta pozostaje spójna z założeniami RFT.

W interpretacji wypowiedzi uczestniczek dotyczących procesu akceptacji pomocna wydaje się również koncepcja samowspółczucia (*self-compassion*) Neff (2003). Szczególnie wyraźnie ilustruje to wypowiedź jednej z uczestniczek: „*wobec siebie często jestem samokrytyczna i mam na sobie dużo presji związanej z wieloma rzeczami, bo mam wobec siebie konkretne oczekiwania, którym staram się sprostać, a jeśli chodzi o osoby dookoła mnie to zawsze uważam, że jestem o wiele bardziej wyrozumiała*”. Wypowiedź ta odzwierciedla zjawisko opisane przez Neff (2003), zgodnie z którym ludzie często odnoszą się do siebie znacznie bardziej krytycznie niż do innych osób. Jednocześnie w trakcie warsztatów pojawiały się wypowiedzi mogące świadczyć o bardziej akceptującym odnoszeniu się do własnych ograniczeń, takie jak: „*nie da się mieć zdania na każdy temat*”, „*każdy ma negatywne cechy*” czy „*jeśli nie czujesz się komfortowo, żeby pokazać siebie 100% komuś w jakiejś sytuacji, to po co to robić?*”. Można interpretować je jako przejawy dostrzegania własnych ograniczeń i niedoskonałości bez konieczności ich oceniania lub ukrywania. Szczególnie stwierdzenie, że „*każdy ma negatywne cechy*”, pozostaje zgodne z komponentem *common humanity* koncepcji Neff (2003), zakładającym, że niedoskonałość i trudności są uniwersalnym elementem ludzkiego doświadczenia, a ich uznanie może sprzyjać bardziej życzliwemu odnoszeniu się do samego siebie i innych ludzi.

Analiza jakościowa wskazała, że uczestniczki aktywnie podejmowały refleksję nad tym, co jest dla nich ważne. Warsztaty miały stwarzać przestrzeń do eksplorowania własnych

wartości, ich doprecyzowywania oraz refleksji nad ich znaczeniem w życiu uczestniczek. Uczestniczki podejmowały refleksję nad tym, co jest dla nich ważne, a szczególnie widoczne było to podczas trzecich warsztatów poświęconych przyszłości, w trakcie których uczestniczki rozmawiały o swoich planach życiowych, wyobrażeniach dotyczących przyszłości oraz kierunkach, w jakich chciałyby rozwijać swoje życie. Przykładowo jedna z uczestniczek stwierdziła: *„ja się utwierdzam w tym, że lubię prowadzić konwersacje w grupie z ludźmi (...) daje mi to taką pompę, chciałabym pójść na studia w takim kierunku psychologii (...) i w sumie się utwierdzam”*. Wypowiedź ta sugeruje proces rozpoznawania własnych wartości oraz chęć podejmowania działania w zgodzie z nimi, co należy do filaru zaangażowania, jednego z trzech filarów ACT (Hayes i in. 2012). Z kolei inna uczestniczka zauważyła, że *„mamy pewne schematy w sobie, które przeszkadzają nam w tym, żeby spełniać wartości, które w sobie mamy”*, co można uznać za wręcz podręcznikowy opis nieelastyczności psychologicznej, co wskazuje na dostrzeganie relacji pomiędzy wartościami a wewnętrznymi przeszkodami utrudniającymi ich realizację.

Analiza jakościowa wskazuje na obecność zachowań, które można interpretować jako zgodne z kierunkiem tego procesu. Uczestniczki dobrowolnie angażowały się w proponowane aktywności, poświęcały czas na udział w warsztatach, podejmowały ćwiczenia wymagające aktywności i autorefleksji oraz dzieliły się własnymi doświadczeniami na forum grupy. Angażowały się również w zadania twórcze oraz dyskusje dotyczące ważnych dla nich tematów związanych z relacjami, tożsamością i przyszłością. Z perspektywy ACT zachowania te można interpretować jako przejawy gotowości do podejmowania działania pomimo niepewności, skrzępowania czy potencjalnego dyskomfortu. Uczestniczki wielokrotnie wybierały aktywne uczestnictwo zamiast wycofania się z proponowanych doświadczeń, co pozostaje zgodne z ideą zaangażowanego działania. Choć obserwacje te nie stanowią bezpośredniego dowodu wzrostu zaangażowanego działania, wskazują na obecność zachowań jakościowo zbieżnych z tym procesem.

Wyłonione w analizie jakościowej tematy pozostają zbieżne z charakterystyką wyłaniającej się dorosłości opisywaną przez Arnetta (2024). Zgodnie z jego koncepcją okres ten charakteryzuje się między innymi eksploracją tożsamości, niestabilnością, poczuciem bycia pomiędzy, koncentracją na sobie oraz dostrzeganiem różnych możliwości życiowych. Szczególnie widoczne było to w temacie „wyzwania przyszłości, a chwila obecna”. Uczestniczki wielokrotnie odnosiły się do matury, studiów, przyszłego miejsca zamieszkania oraz dalszych planów życiowych. Przyszłość była jednocześnie źródłem niepewności i stresu,

ale również przestrzenią możliwości, nadziei i spokoju. Z kolei temat „autentyczność i akceptacja siebie” można interpretować w kontekście eksploracji tożsamości, uznawanej przez Arnetta (2024) za jeden z centralnych procesów tego okresu rozwojowego. Temat ten wydaje się odzwierciedlać naturalne dla wyłaniającej się dorosłości poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kim jestem?”. Podobnie temat „Wartości jako drogowskaz działania” wpisuje się w charakterystyczne dla tego okresu poszukiwanie własnego kierunku życiowego. Proces ten można interpretować jako element stopniowego konstruowania własnej drogi życiowej, typowego dla wyłaniającej się dorosłości.

Szczególnie interesujący wydaje się temat „Wspólna refleksja i kontakt z drugim człowiekiem jako źródło rozwoju”. Uczestniczki wielokrotnie opisywały warsztaty jako przestrzeń dającą możliwość zatrzymania się, refleksji oraz rozmowy z innymi osobami. W ich wypowiedziach pojawiały się odniesienia do poczucia spokoju, oderwania od codziennych obowiązków szkolnych oraz możliwości lepszego poznania siebie. Wyniki te można interpretować również w świetle koncepcji *self-compassion* Neff (2003), zwłaszcza komponentu wspólnego człowieczeństwa (*common humanity*), który odnosi się do rozpoznania własnych trudności jako części szerszego, ludzkiego doświadczenia, a nie wyłącznie indywidualnego problemu. W tym sensie możliwość dzielenia się refleksjami i słuchania doświadczeń innych uczestniczek mogła sprzyjać normalizacji przeżyć oraz osłabieniu poczucia osamotnienia w doświadczanych trudnościach. Wyniki te można interpretować także w świetle teorii artyfikacji Ellen Dissanayake. W tym ujęciu wartość aktywności artystycznej nie ogranicza się do tworzenia materialnych wytworów, lecz polega przede wszystkim na nadawaniu szczególnego znaczenia doświadczeniom artystycznym, czemu może towarzyszyć budowanie więzi społecznych oraz tworzenie przestrzeni sprzyjającej refleksji. Z tej perspektywy pozytywny odbiór warsztatów przez uczestniczki mógł wynikać nie tylko z kontaktu z procesami elastyczności psychologicznej rozwijanymi w modelu ACT, lecz również z samego doświadczenia wspólnego tworzenia, rozmowy i eksplorowania tematów istotnych dla uczestniczek.

7.2 Implikacje i dalsze kierunki badań

Pomimo braku potwierdzenia hipotez w części ilościowej analiza jakościowa wskazuje, że uczestniczki angażowały się w doświadczenia odpowiadające poszczególnym procesom elastyczności psychologicznej. Rozbieżność pomiędzy wynikami ilościowymi i jakościowymi może wynikać z odmienności tych podejść metodologicznych. Kwestionariusze

psychometryczne opierają się na zamkniętych pytaniach i służą pomiarowi wcześniej określonych zmiennych, podczas gdy analiza jakościowa pozwala uchwycić indywidualne doświadczenia i wartości jakie uczestniczki wniosły do badania (Creswell, 2009). Wyniki badania sugerują, że działania oparte na artyfikacji mogą stanowić użyteczne medium do eksplorowania procesów elastyczności psychologicznej wśród osób u progu wyłaniającej się dorosłości. Twórczy charakter ćwiczeń umożliwiał uczestniczkom odnoszenie abstrakcyjnych procesów psychologicznych do własnych doświadczeń. Choć wyniki kwestionariuszowe nie pozwoliły na przyjęcie hipotez badawczych, analiza jakościowa pokazała, że doświadczenia uczestniczek można interpretować jako przejawy procesów istotnych zarówno dla teorii artyfikacji, jak i modelu elastyczności psychologicznej ACT.

Analiza jakościowa wskazuje, że uczestniczki postrzegały warsztaty jako wartościowe doświadczenie. Wielokrotnie podkreślały, że zajęcia dawały im możliwość zatrzymania się, refleksji nad sobą oraz rozmowy na tematy, na które na co dzień brakuje przestrzeni w środowisku szkolnym. Część uczestniczek deklarowała również chęć uczestnictwa w większej liczbie podobnych spotkań. Wyniki te sugerują, że warsztaty wykorzystujące artyfikację jako narzędzie wspierające procesy rozwijane w ACT mogą stanowić wartościowe uzupełnienie działań psychoedukacyjnych realizowanych w szkołach ponadpodstawowych. Nawet jeśli krótkoterminowe zmiany nie zostały uchwycone za pomocą zastosowanych kwestionariuszy, sam udział w warsztatach był przez uczestniczki odbierany jako wartościowy, co wskazuje na potencjał tego typu oddziaływań i podkreśla znaczenie analizy jakościowej jako uzupełnienia pomiarów kwestionariuszowych. Możliwe również, że artyfikacja pełni przede wszystkim rolę angażującą uczestników. Zastosowanie twórczych aktywności może zwiększać gotowość do uczestnictwa, autorefleksji oraz podejmowania ćwiczeń doświadczeniowych, które stanowią podstawowy element interwencji ACT. Możliwe zatem, że jedną z głównych funkcji artyfikacji nie jest bezpośrednie rozwijanie procesów elastyczności psychologicznej, lecz tworzenie warunków sprzyjających ich stopniowemu rozwijaniu.

Przeprowadzone badanie wskazuje również na kilka istotnych kierunków dalszych badań. W pierwszej kolejności warto zweryfikować, czy interwencje oparte na artyfikacji wymagają większej liczby spotkań, aby możliwe było zaobserwowanie zmian za pomocą narzędzi psychometrycznych. Analiza jakościowa sugeruje, że uczestniczki angażowały się w procesy związane z elastycznością psychologiczną, jednak zmiany te nie znalazły odzwierciedlenia w wynikach kwestionariuszy. Możliwe zatem, że efekty rozwijania procesów

elastyczności psychologicznej poprzez artyfikację mają charakter bardziej stopniowy i wymagają dłuższego czasu oddziaływania.

W przyszłych badaniach warto rozważyć projektowanie interwencji ukierunkowanych na pojedyncze procesy elastyczności psychologicznej. Pozwoliłoby to ocenić, które z procesów są najbardziej podatne na rozwój z wykorzystaniem artyfikacji oraz czy bardziej skoncentrowane oddziaływania przekładają się na wyraźniejsze efekty ilościowe. Równie istotnym kierunkiem dalszych badań wydaje się weryfikacja psychometrycznej wymierności tego typu interwencji. Wymagałoby to przeprowadzenia badań na większych grupach uczestników, co pozwoliłoby zwiększyć moc statystyczną analiz oraz dokładniej ocenić wielkość obserwowanych efektów. Warto również zastosować klasyczny schemat eksperymentalny z grupą kontrolną, który umożliwiłby bardziej jednoznaczną ocenę skuteczności interwencji.

W przyszłych badaniach warto również rozważyć zastosowanie alternatywnych sposobów analizy materiału jakościowego. Szczególnie interesująca mogłaby być analiza oparta na teorii ram relacyjnych (RFT). Takie podejście byłoby spójne z teoretycznymi podstawami modelu ACT i mogłoby dostarczyć dodatkowych informacji na temat mechanizmów zachodzących podczas tego typu interwencji.

Do rewizji pozostaje również tematyka warsztatów. Mimo że ich struktura wynikała z założeń niniejszego badania oraz modelu artyfikacji, dobór konkretnych tematów pozostaje elastyczny. Możliwe, że niektóre rodzaje doświadczeń lub aktywności twórczych skuteczniej angażują określone procesy elastyczności psychologicznej niż inne. Weryfikacja tej hipotezy mogłaby stanowić jeden z kierunków dalszych badań nad wykorzystaniem artyfikacji w interwencjach opartych na ACT.

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Celem niniejszej pracy było zbadanie, czy autorskie warsztaty oparte na teorii artyfikacji oraz elementach terapii akceptacji i zaangażowania (ACT) mogą wspierać rozwój elastyczności psychologicznej u osób u progu wyłaniającej się dorosłości. W tym celu przeprowadzono badanie wykorzystujące zarówno metody ilościowe, jak i jakościowe, co pozwoliło na wieloaspektową analizę doświadczeń uczestniczek.

W części ilościowej nie uzyskano podstaw do przyjęcia większości hipotez badawczych. Jednocześnie analiza jakościowa ujawniła liczne wypowiedzi oraz doświadczenia uczestniczek, które można interpretować jako przejawy procesów związanych z elastycznością psychologiczną, takich jak uważność, akceptacja, kontakt z wartościami, defuzja poznawcza czy refleksja nad własną perspektywą. Uczestniczki opisywały warsztaty jako wartościowe, rozwijające oraz dające przestrzeń do zatrzymania się i spojrzenia na własne doświadczenia z nowej perspektywy.

Uzyskane wyniki pokazują, że brak istotnych efektów w pomiarach kwestionariuszowych nie musi oznaczać braku procesów zmiany zachodzących podczas interwencji. W badaniach nad złożonymi zjawiskami psychologicznymi metody jakościowe mogą ujawniać aspekty doświadczenia, które pozostają niewidoczne w pomiarach ilościowych. Wskazuje to na zasadność łączenia obu podejść badawczych podczas ewaluacji interwencji opartych na procesach psychologicznych.

Przeprowadzone badanie stanowi również wstępne wsparcie dla koncepcji integracji teorii artyfikacji z modelem elastyczności psychologicznej ACT. Analiza jakościowa sugeruje, że działania wykorzystujące operacje estetyczne mogą tworzyć warunki sprzyjające uruchamianiu procesów opisywanych przez model ACT, takich jak uważność, kontakt z wartościami, akceptacja czy poszerzanie perspektywy.

Przedstawione wyniki nie stanowią ostatecznej odpowiedzi na pytanie o skuteczność warsztatów opartych na artyfikacji i ACT, jednak wskazują, że proponowane podejście może tworzyć warunki sprzyjające rozwijaniu procesów elastyczności psychologicznej oraz stanowi wartościowy kierunek dalszych badań i praktyki psychologicznej.

BIBLIOGRAFIA

- A-Tjak, J. G. L., Davis, M. L., Morina, N., Powers, M. B., Smits, J. A. J., & Emmelkamp, P. M. G. (2015). A meta-analysis of the efficacy of Acceptance and Commitment Therapy for clinically relevant mental and physical health problems. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(1), 30–36. <https://doi.org/10.1159/000365764>
- Aplątow, M. W. (1989). *Historia sztuki. Tom I.* (M. Kurecka & W. Wirpsza, tłum.). Arkady.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2024). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Association for Contextual Behavioral Science. (n.d.). *Association for Contextual Behavioral Science*. https://contextualscience.org/state_act_evidence. Pobrane dnia 7 maja 2026 roku
- Aydın, Y. & Aydın, G. (2020). Acceptance and commitment therapy based psychoeducation group for test anxiety: A case study of senior high school students. *Pamukkale University Journal of Education*, 50. doi: 10.9779/pauefd.584565
- Backos, A. (2023). *ACT art therapy: Creative approaches to acceptance and commitment therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- Baran, L., Hyla, M., & Kleszcz, B. (2019). *Elastyczność psychologiczna: Polska adaptacja narzędzi pomiarowych dla praktyków i badaczy*. Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Barreto, M., Tran, T. A., & Gaynor, S. T. (2019). A single-session of Acceptance and Commitment Therapy for health-related behavior change: An open trial with a nonconcurrent matched comparison group. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13, 17–26.
- Bartos, L.J., Posadas, M.P., Wrapson, W. i in. Increased Effect Sizes in a Mindfulness- and Yoga-Based Intervention After Adjusting for Response Shift with Then-Test. *Mindfulness* 14, 953–969 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02102-x>
- Bedyńska S. (2012). *Statystyczny drogowskaz I. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*. Wydawnictwo Akademickie SEDNO
- Biglan, A., & Hayes, S. C. (1996). Should the behavioral sciences become more pragmatic? The case for functional contextualism in research on human behavior. *Applied & Preventive Psychology* 5:47–57

- Binder, F., Mehl, R., Resch, F., Kaess, M., & Koenig, J. (2024). Interventions based on acceptance and commitment therapy for stress reduction in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Psychopathology*, 57(3), 202–218. <https://doi.org/10.1159/000535048>
- Borgogna, N. C., Owen, T., Spencer, S. D., Jo, D., Jafari, M., Vaughn, J., ... Hill, B. D. (2026). A cross-cultural incremental effects meta-analysis of acceptance and commitment therapy for depression: does targeting depression even matter? *Cognitive Behaviour Therapy*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/16506073.2026.2633192>
- Braun, V., & Clarke, V., (2022) *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Broekhuijse, A., Muñoz-Martinez, A., Garcia, Y., & Skinta, M. D. (2025). Relating-as-context: Utilizing functional analytic psychotherapy to enhance perspective-taking and the development of the self. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 100928.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., & Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Burley, J., & McAloon, J. (2024). Group acceptance and commitment therapy for adolescent anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 31, 100712.
- Busch, L., Malkin, A., & Belisle, J. (2025). Art in context: A multi-level analysis of art. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 36, 100890. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2025.100890>
- Buss, D. M. (2024). *Evolutionary psychology: The new science of the mind (7th ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003230823>
- Cambridge University Press. (b.d.). *Art*. W: *Cambridge Dictionary*. Pobrano 29 września 2025 z <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/art>
- Chaku, N., & Davis-Kean, P. E. (2024). Positioning adolescence in the developmental timeline. *Journal of Research on Adolescence*, 34(4), 1191–1200. <https://doi.org/10.1111/jora.12928>
- Chapman, R., & Evans, B. (2020). Using Art-Based Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for an Adolescent With Anxiety and Autism. *Clinical Case Studies*, 19(6), 438–455. <https://doi.org/10.1177/1534650120950527>
- Côté, J., & Bynner, J. M. (2008). Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: The role of structure and agency in emerging adulthood. *Journal of Youth Studies*, 11(3), 251–268. <https://doi.org/10.1080/13676260801946464>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Davies, S. (2012). *The artful species: Aesthetics, art, and evolution*. Oxford University Press.
- Davis, S., & Tungol, J. R. (2019). The transactional model of acceptance art therapy (TAAT) among parentally bereaved female adolescents: A pilot study. *Indian Journal of Positive Psychology*, 10(3), 178–181.
- Dissanayake, E. (2008/2009). Sztuka jako ludzkie uniwersalium: Spojrzenie adaptacjonistyczne (S. Nowak, tłum.). *Estetyka i Krytyka*, 15/16(2/2008–1/2009), 247–263.
- Dissanayake, E. (2018). *The concept of artification*. W E. Malotki & E. Dissanayake, *Early rock art of the American West: The geometric enigma* (ss. 91–129). University of Washington Press.
- Dziemidok, B. (2002). *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ferreira, M. G., Mariano, L. I., de Rezende, J. V., Caramelli, P., & Kishita, N. (2022). Effects of group Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on anxiety and depressive symptoms in adults: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 309, 297–308. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.134>
- Galaura, C. (2023). *Exploring whether a collage art intervention enhances levels of resilience in Asian Americans who have experienced emotional suppression* (Master's thesis, Dominican University of California). Dominican Scholar. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2023.AT.03>
- Harris R., (2018). *Zrozumieć ACT. Terapia akceptacji i zaangażowania w praktyce*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Hayes, L., & Rowse, J. (2008). Acceptance and commitment therapy: Experiential adolescent group [Unpublished treatment manual]. https://www.livskompass.se/wp-content/uploads/2014/08/ACT.experiential.group_for_Adolescents.L.Hayes_2008.pdf
- Hayes, S. C., (2004) Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the Third Wave of Behavioral and Cognitive Therapies. *Behavior Therapy* 35, 639–665
- Hayes, S. C., Hofmann, S. G., & Ciarrochi, J. (2020). A process-based approach to psychological diagnosis and treatment: The conceptual and treatment utility of an extended evolutionary meta model. *Clinical Psychology Review*, 82, 101908. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101908>
- Hayes, S. C., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A., and Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes, and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1-25. doi: 10.1016/j.brat.2005.06.006

- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). Psychological flexibility as a unified model of human functioning. In *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed., pp. 60–99). Guilford Press.
- Hofmann, S. G., Hayes, S. C., & Lorscheid, D. N. (2023). *Terapia oparta na procesach w praktyce: Rozwijanie umiejętności identyfikacji i kształtowania kluczowych procesów zmiany psychologicznej* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Huizinga, J. (1992). *Jesień średniowiecza* (Tłum. T. Brzostowski). Warszawa: PIW.
- Hyla M., Krasoń K., Jastrząb J., (2023). The Boundary Situation as a Space of Artification. *The New Educational Review*, 74 (1).
- Hyla-Zajac, M. (manuskrypt w recenzji). *Toward a theoretical framework for contextual behavioral art therapy*. Nieopublikowany manuskrypt.
- Hyla, M., & Krasoń, K.,. (2024). Creating an extraordinary everyday: exploring areas of artification research. 433-442. 10.35603/sws.iscss.2024/vs13/83.
- Karimi M., & Aghaei, A. (2018). The Effectiveness of Group Application of ACT on Anxiety, Depression, and Stress among High School Female Students. *The International Journal of Education Psychology Research*,. DOI: 10.4103/jepr.jepr_24_16
- Kleszcz, B., Dudek, J. E., Białaszek, W., Ostaszewski, P., & Bond, F. W. (2018). Właściwości psychometryczne polskiej wersji Kwestionariusza Akceptacji i Działania–II (AAQ-II). *Studia Psychologiczne*, 56, 1–20.
- Kloep, M. and Hendry, L.B. (2014), Some ideas on the emerging future of developmental research. *Journal of Adolescence*, 37: 1541-1545.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.002>
- Knight, L., & Samuel, V. (2022). Acceptance and commitment therapy interventions in secondary schools and their impact on students' mental health and well-being: A systematic review. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 25, 90–105.
- Krasoń K., Hyla M., Jastrząb J. (2022) *Artyfikacja jako strategia aktywizacji twórczej seniorów. Podręcznik* [E-book] http://www.jolajastrzab.pl/wp-content/uploads/2023/05/Innowacyjna-w-skali-kraju-metoda-aktywizacji-twórczej-seniorów-w-oparciu-o-artyfikację_podręcznik-1-3.pdf
- Krasoń, K., Hyla, M., Jastrząb, J. (2025). *W podróży. W poszukiwaniu codzienności artyfikowanej*. Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach. ISBN 978-83-68440-01-0.
- Kyllönen, H. M., Muotka, J., Puolakanaho, A., Astikainen, P., Keinonen, K., & Lappalainen, R. (2018). A brief acceptance and commitment therapy intervention for depression: A

- randomized controlled trial with 3-year follow-up for the intervention group. *Journal of contextual behavioral science*, 10, 55-63.
- Legierski, J. (2018). Terapia akceptacji i zaangażowania w leczeniu zaburzeń lękowych w relacji do klasycznej terapii poznawczo-behawioralnej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 18(3), 290–295. <https://doi.org/10.15557/PiPK.2018.0036>
- Lynch, K., (n.d). *Adolescent health*. Pobrane 17 maja 2026 z: https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Majda, J. (red.). (1985). *Okresy literackie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Montaner, X., Tárrega, S., Pulgarin, M., & Moix, J. (2021). Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in Professional Dementia Caregivers Burnout. *Clinical Gerontologist*, 45(4), 915–926. <https://doi.org/10.1080/07317115.2021.1920530>
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.
- Nowak, S., (2025). V. BRAUN, V. CLARKE – Thematic Analysis. A Practical Guide Londyn: SAGE Publications Ltd, 2022, 376 s.. *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, DOI: [10.14746/n.2024.64.2.15](https://doi.org/10.14746/n.2024.64.2.15).
- Ong, C. W., Ciarrochi, J., Hofmann, S. G., Karekla, M., & Hayes, S. C. (2024). Through the extended evolutionary meta-model, and what ACT found there: ACT as a process-based therapy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 32, 100734. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100734>
- Puolakanaho, A., Muotka, J. S., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2023). Adolescents' stress and depressive symptoms and their associations with psychological flexibility before educational transition. *Journal of Adolescence*, 95(5), 990-1004. <https://doi.org/10.1002/jad.12169>
- Reale, G. (2012). *Historia filozofii starożytnej. Tom I* (tłum. E. I. Zieliński). Wydawnictwo KUL.
- Rylke, J. (2020). *Historia sztuki dla artystów*. Wydawnictwo Sztuka ogrodu. Sztuka krajobrazu.
- Sauer, C., Haussmann, A., & Weissflog, G. (2024). The effects of acceptance and commitment therapy (ACT) on psychological and physical outcomes among cancer patients and survivors: An umbrella review. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 33, 100810. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100810>
- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J., & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology*, 16, 799–806. doi: 10.1017/S0954579404040015

- Shafir, T., Orkibi, H., Baker, F. A., Gussak, D., & Kaimal, G. (2020). The creative arts therapies and the arts in health: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11:68. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00068>
- Shulman, S., & Connolly, J. (2013). The Challenge of Romantic Relationships in Emerging Adulthood: Reconceptualization of the Field: Reconceptualization of the Field. *Emerging Adulthood*, 1(1), 27-39.. <https://doi.org/10.1177/2167696812467330>
- Słownik języka polskiego PWN. (b.d.). *Sztuka*. W: *Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano 29 września 2025 z <https://sjp.pwn.pl/slowniki/sztuka.html>
- Smriti, D., Ambulkar, S., Meng, Q., Kaimal, G., Ramotar, K., Park, S. Y., & Huh-Yoo, J. (2022). Creative arts therapies for the mental health of emerging adults: A systematic review. *The Arts in Psychotherapy*, 77, 101861. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2021.101861>
- Sober, E. and Wilson, D.S. (2011), Adaptation and Natural Selection revisited. *Journal of Evolutionary Biology*, 24(2): 462-468. <https://doi.org/10.1111/j.1420-9101.2010.02162.x>
- Spier, E. (2010). Group art therapy with eighth-grade students transitioning to high school. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(2), 75–83.
- Steinberg, L. (2023). *Adolescence* (13th international student ed.). McGraw Hill.
- Taheri, A. A., Foroughi, A. A., Mohammadian, Y., Ahmadi, S. M., Heshmati, K., Hezarkhani, L. A., & Parvizifard, A. A. (2020). The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on pain acceptance and pain perception in patients with painful diabetic neuropathy: A randomized controlled trial. *Diabetes Ther* 11, 1659-1708 <https://doi.org/10.1007/s13300-020-00851-9>
- Tayyebi, G., Alwan, N. H., Hamed, A. F., Shallal, A. A., Abdulrazzaq, T., & Khayayi, R. (2024). *Application of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) in children and adolescents psychotherapy: An umbrella review*. *Iranian Journal of Psychiatry*, 19(3), 337–343. doi: 10.18502/ijps.v19i3.15809.
- Terwee, C. B., Bot, S. D., de Boer, M. R., van der Windt, D. A., Knol, D. L., Dekker, J., Bouter, L. M., & de Vet, H. C. (2007). Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaires. *Journal of clinical epidemiology*, 60(1), 34–42. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2006.03.012>
- Uttley, L., Scope, A., Stevenson, M., Rawdin, A., Sutton, A., & Wood, C. (2015). Systematic review and economic modelling of the clinical effectiveness and cost-effectiveness of art therapy among people with non-psychotic mental health disorders. *Health Technol Assess*, 19(18).

- Versitano, S., Tesson, S., Lee, C.-W., Linnell, S., & Perkes, I. (2025). Art therapy with children and adolescents experiencing acute or severe mental health conditions: A systematic review. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 1–25.
- Watt, T. G., Gillanders, D., Spiller, J. A., & Finucane, A. M. (2023). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) for people with advanced progressive illness, their caregivers and staff involved in their care: A scoping review. *Palliative Medicine*, 37(8), 1100–1128. <https://doi.org/10.1177/02692163231183101>
- Wei, S.; Lai, A.H.Y.; Ho, H.W.H (2025). The Effectiveness of Art Therapy on Children and Adolescents with ASD: A Systematic Review of RCTs. *Healthcare*, 13, 2960. <https://doi.org/10.3390/healthcare13222960>
- Wilson, K. G., & DuFrene, T. (2009). *Mindfulness for Two: An Acceptance and Commitment Therapy Approach to Mindfulness in Psychotherapy*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Wolne Lektury. (b.d.). *Facere*. W: *Przypisy*. Pobrano 29 września 2025 z <https://wolnelektury.pl/przypisy/?ltr=f&type=pe&qual=%C5%82ac>.
- Zhang, B., Yang, L., Sun, W., Xu, P., Ma, H., Abdullah, A. B. (2025). The effect of art therapy interventions to alleviate depression symptoms among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Clinics*, 80, 100683. <https://doi.org/10.1016/j.clinsp.2025.100683>

STRESZCZENIE

Celem pracy było zbadanie czy interwencja oparta na artyfikacji oraz elementach terapii akceptacji i zaangażowania (Acceptance and Commitment Therapy, ACT), realizowana w formie warsztatów, wiąże się ze zmianami w zakresie procesów elastyczności psychologicznej. Podstawę teoretyczną stanowiły model elastyczności psychologicznej, teoria artyfikacji Ellen Dissanayake oraz koncepcja wyłaniającej się dorosłości Jeffreya Arnetta.

Badania obejmowało zarówno analizę ilościową jak i jakościową. W części ilościowej przeprowadzono badanie quasi-eksperymentalne z powtarzalnym pomiarem typu pretest-posttest w jednej grupie z wykorzystaniem narzędzi kwestionariuszowych mierzących procesy elastyczności psychologicznej. Część jakościowa obejmowała analizę tematyczną wypowiedzi uczestniczek warsztatów. W badaniu uczestniczyło osiem osiemnastoletnich uczennic liceum ogólnokształcącego.

Analiza ilościowa nie potwierdziła postawionych hipotez. Istotną statystycznie zmianę odnotowano jedynie w zakresie uważności, jednak jej kierunek był przeciwny do zakładanego. Analiza jakościowa z kolei wskazała, że uczestniczki w swoich wypowiedziach opisywały doświadczenia zbieżne z procesami elastyczności psychologicznej takimi jak uważność, akceptacja, kontakt z wartościami, defuzja poznawcza czy umiejętność przyjmowania perspektywy.

Uzyskane wyniki sugerują, że warsztaty wykorzystujące artyfikację i elementy ACT mogą wstępnie stanowić obiecujące narzędzie wspierania rozwoju psychologicznego młodych osób, jednak konieczne są dalsze badania wprowadzające większą różnorodność zarówno w analizie ilościowej jak i jakościowej.

SUMMARY

The aim of this study was to investigate whether an intervention based on artification and elements of Acceptance and Commitment Therapy (ACT), delivered in the form of workshops, is associated with changes in psychological flexibility processes. The theoretical framework was based on the psychological flexibility model, Ellen Dissanayake's theory of artification, and Jeffrey Arnett's concept of emerging adulthood.

The study incorporated both quantitative and qualitative approaches. The quantitative component consisted of a quasi-experimental one-group pretest–posttest design using standardized questionnaires measuring psychological flexibility processes. The qualitative component involved a thematic analysis of the workshop participants' statements. The study included eight 18-year-old female high school students.

The quantitative analysis did not confirm the proposed hypotheses. A statistically significant change was found only for mindfulness; however, the direction of this change was opposite to that hypothesized. In contrast, the qualitative analysis indicated that the participants described experiences consistent with psychological flexibility processes, including mindfulness, acceptance, contact with values, cognitive defusion, and perspective-taking.

The findings suggest that workshops integrating artification and ACT may represent a promising approach to supporting the psychological development of young people. However, further research employing more diverse quantitative and qualitative methodologies is needed.

SPIS TABEL I RYSUNKÓW

Spis tabel

Tabela 1 <i>Zmienne ilościowe i ich operacjonalizacja</i>	39
Tabela 2 <i>Statystyki opisowe badanych zmiennych</i>	53
Tabela 3 <i>Wyniki testu t-Studenta dla prób zależnych dla analizowanych zmiennych</i>	55

Spis rysunków

Rysunek 1 <i>Schemat badania quasi-eksperymentalnego z powtarzalnym pomiarem w jednej grupie badanej</i>	38
Rysunek 2 <i>Materiały wykorzystane w ćwiczeniu uważności</i>	48
Rysunek 3 <i>Ćwiczenie tworzenia memów z obrazami klasycznymi</i>	49
Rysunek 4 <i>Ćwiczenie „pocztówka wartości”</i>	51
Rysunek 5 <i>Mapa wstępnych tematów i kodów nadrzędnych</i>	57
Rysunek 6 <i>Finalna Mapa Tematów</i>	58

ZAŁĄCZNIKI

Załącznik 1. Zgoda na udział w badaniu

Imię i nazwisko uczestniczki:

Wiek:

ZGODA NA UDZIAŁ W BADANIU NAUKOWYM

Tytuł badania: *Związki pomiędzy psychologią i psychoterapią a sztuką*

Opiekun projektu badawczego: *dr Magdalena Hyla-Zajac, adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*

Badacz: *Franciszek Sklarek, student V roku psychologii na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach*

1. Informacja o badaniu

Zostałam poinformowana, że biorę udział w badaniu naukowym prowadzonym w ramach projektu badawczego dotyczącego doświadczeń związanych z udziałem w warsztatach oraz procesów psychologicznych, emocjonalnych i twórczych zachodzących w trakcie tych działań.

Celem badania jest pogłębienie wiedzy naukowej w zakresie arteterapii kontekstualno-behawioralnej. Udział w badaniu jest dobrowolny.

2. Zbierane dane

Zostałam poinformowana, że w ramach badania będą zbierane następujące dane:

- dane z kwestionariuszy i ankiet,
- nagrania audio rozmów indywidualnych i grupowych,
- nagrania audio przebiegu warsztatów,
- dokumentacja fotograficzna warsztatów,
- fotografie prac artystycznych powstałych podczas warsztatów.

Dane mogą zostać przetworzone również przez modele SI w celu dokonania transkrypcji.

3. Wykorzystanie danych

Zebrane dane będą wykorzystywane wyłącznie w celach naukowych, badawczych, dydaktycznych, publikacyjnych (np. artykuły naukowe, prezentacje konferencyjne, raporty badawcze).

4. Poufność i anonimizacja

Moje dane osobowe nie będą ujawniane osobom trzecim. Wszelkie wypowiedzi, nagrania i materiały wizualne będą przechowywane w sposób zabezpieczony, oznaczone kodem lub pseudonimem.

5. Dobrowolność i prawo do wycofania się

Mam świadomość, że:

- mój udział w badaniu jest całkowicie dobrowolny,
- mogę odmówić udziału lub wycofać się w dowolnym momencie bez podania przyczyny i bez żadnych konsekwencji,
- mogę zażądać usunięcia moich danych z bazy badawczej do momentu rozpoczęcia ich analizy zbiorczej.

6. Kontakt

W razie pytań dotyczących badania lub moich praw mogę skontaktować się z osobą prowadzącą badanie: Franciszek Sklarek, +48 663 423 073

7. Oświadczenie

Oświadczam, że:

- otrzymałam wystarczające informacje na temat badania,
- rozumiem, na czym polega mój udział,
- miałam możliwość zadania pytań i uzyskałam na nie odpowiedzi,

- wyrażam świadomą i dobrowolną zgodę na udział w badaniu oraz na przetwarzanie moich danych w opisanym zakresie.

Ja niżej podpisana oświadczam, że zostałam poinformowana przez Franciszka Sklarka w szczególności o założeniach, celach, przebiegu i czasie trwania badania, sposobie jego przeprowadzenia, ewentualnym ryzyku i zagrożeniach, wszelkich niedogodnościach związanych z uczestniczeniem w tym badaniu oraz o moich prawach i obowiązkach, zrozumiałam udzielone mi informacje dotyczące badania oraz otrzymałam wyczerpujące, satysfakcjonujące mnie odpowiedzi na zadane pytania i wyrażam świadomą i dobrowolną zgodę na udział w tym badaniu.

Przyjmuję do wiadomości, że w każdej chwili mogę wycofać się z udziału w eksperymencie bez podania powodu, jeżeli uznam to za stosowne. Mam prawo do zapoznania się z wynikami oraz celem badań, w których biorę udział, nie wcześniej jednak niż po zakończeniu procedury badawczej.

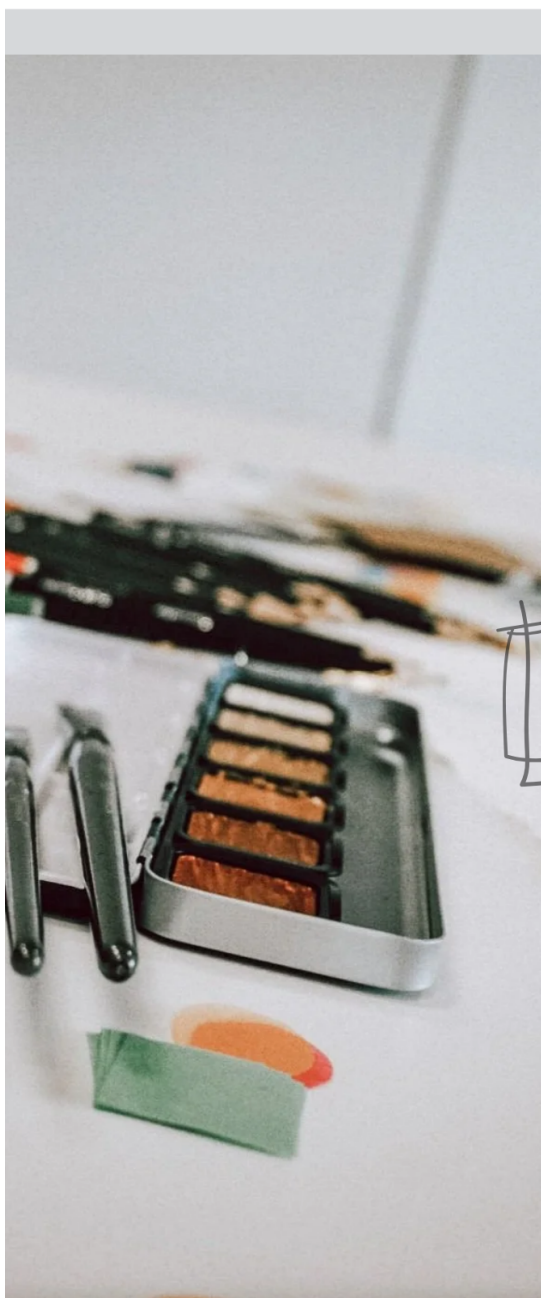
Data i podpis

Franciszek Sklarek

+48 663 423 073

W A R S Z T A T Y

A R T E T E R A P E U T Y C Z N E



Zapraszamy na cykl spotkań, gdzie wykorzystamy **sztukę jako punkt wyjścia** do rozmowy o współczesnych wyzwaniach i własnych doświadczeniach.

Poruszymy tematy **tożsamości, oceny, relacji z innymi** oraz **przyszłości**.

Nie są wymagane umiejętności artystyczne.

Terminy (3 spotkania po 1,5h)

4.02.2026 | 9:50–11:40

9.02.2026 | 10:55–12:35

11.02.2026 | 9:50–11:40

Obowiązkowy udział we wszystkich spotkaniach

Dla Kogo?

Warsztaty dla osób pełnoletnich (18+)

Załącznik 3. Kwestionariusz Akceptacji i Działania-II

Kwestionariusz Akceptacji i Działania-II (Acceptance and Action Questionnaire-II)

Poniżej znajduje się lista stwierdzeń. Proszę ocenić, jak prawdziwe są poszczególne stwierdzenia w odniesieniu do Pana, zakreślając przy każdym z nich odpowiedni numer. Aby dokonać wyboru, proszę użyć poniższej skali.

1	2	3	4	5	6	7
Zawsze nieprawdziwe	Bardzo rzadko prawdziwe	Rzadko prawdziwe	Czasami prawdziwe	Często prawdziwe	Prawie zawsze prawdziwe	Zawsze prawdziwe

1. Bolesne doświadczenia i wspomnienia sprawiają, że trudno mi żyć w sposób, który uznałbym za wartościowy.
2. Boję się swoich uczuć.
3. Martwię się, że nie będę w stanie kontrolować swoich zmartwień i uczuć.
4. Bolesne wspomnienia stoją na przeszkodzie temu, żebym wiodł satysfakcjonujące życie.
5. Emocje są przyczyną problemów w moim życiu.
6. Wydaje mi się, że większość ludzi radzi sobie ze swoim życiem lepiej niż ja.
7. Zamartwianie się przeszkadza mi w odniesieniu sukcesu.

Załącznik 4. Fryburski Inwentarz Uważności

Fryburski Inwentarz Uważności, wersja żeńska (*Freiburg Mindfulness Inventory*)

Proszę wziąć pod uwagę ostatnie __ dni jako przedział czasu przy każdej odpowiedzi. Odpowiedz najlepiej, jak potrafisz, szczerze i nie zastanawiając się za długo. Nie ma odpowiedzi „właściwych” i „błędnych” ani „dobrych” i „złych”. To, co najbardziej się liczy, to twoje osobiste doświadczenie.

1. Jestem otwarta na doświadczenia wydarzające się w chwili obecnej
2. Wyczuwam swoje ciało czy to podczas jedzenia, gotowania, sprzątania, czy rozmowy
3. Kiedy zauważam, że jestem rozkojarzona, delikatnie wracam do doświadczeń w chwili obecnej
4. Potrafię docenić siebie
5. Zwracam uwagę na to, co kieruje moimi działaniami
6. Dostrzegam swoje błędy i trudności, nie oceniając siebie
7. Czuję kontakt ze swoimi doświadczeniami tu-i-teraz
8. Akceptuję nieprzyjemne doświadczenia
9. Jestem przyjazna wobec siebie, kiedy sprawy idą źle
10. Obserwuję swoje uczucia, nie zatracając się w nich
11. W trudnych sytuacjach potrafię zatrzymać się i nie reagować natychmiast
12. Doświadczam momentów wewnętrznego spokoju i rozluźnienia, nawet w gorączkowych i stresujących sytuacjach
13. Jestem niecierpliwa wobec siebie i innych
14. Jestem w stanie uśmiechnąć się, kiedy zauważam, jak czasem utrudniam sobie życie

Załącznik 5. Kwestionariusz Fuzji Poznawczej

Kwestionariusz Fuzji Poznawczej (Cognitive Fusion Questionnaire)

Poniżej znajdziesz listę zdań. Oceń proszę, w jakim stopniu dane zdanie jest dla Ciebie prawdziwe, zakreślając obok niego liczbę. Skorzystaj ze skali poniżej, aby podjąć decyzję.

1	2	3	4	5	6	7
Nigdy	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasem	Często	Prawie zawsze	Zawsze

1. Często Moje myśli powodują u mnie stres lub emocjonalny ból
2. Moje myśli pochłaniają mnie tak bardzo, że nie jestem w stanie robić rzeczy, które najbardziej chcę robić
3. Przesadnie analizuję sytuację, do tego stopnia, że mi to nie pomaga
4. Zmagam się ze swoimi myślami
5. Denerwuję się na siebie z powodu posiadania pewnych myśli
6. Mam tendencję do „wikłania się” we własne myśli
7. Trudno mi zdystansować się wobec denerwujących myśli, nawet kiedy wiem, że byłoby to pomocne

Załącznik 6. Kwestionariusz Doświadczania Siebie

Kwestionariusz Doświadczania Siebie, wersja żeńska (Self Experiences Questionnaire)

Poniżej znajduje się lista stwierdzeń. Proszę ocenić, w jakim stopniu prawdziwe są poszczególne stwierdzenia w odniesieniu do Pani, zakreślając przy każdym z nich odpowiedni numer. Aby dokonać wyboru, proszę użyć poniższej skali.

1	2	3	4	5	6	7
Zawsze nieprawdziwe	Bardzo rzadko prawdziwe	Rzadko prawdziwe	Czasami prawdziwe	Często prawdziwe	Prawie zawsze prawdziwe	Zawsze prawdziwe

1. Mimo że myśli, emocje i odczucia mogą mnie pochłaniać, jestem także w stanie się od nich zdystansować
2. Potrafię „spojrzeć z boku” na swoje emocje i obserwować je z innego punktu widzenia
3. Jestem w stanie zdystansować się od moich myśli i uczuć
4. Mam myśli i uczucia, ale nie tylko one definiują, kim jestem
5. Potrafię doświadczać różnicy między moimi doświadczeniami a moim Ja, które ich doświadcza
6. Jestem w stanie rzeczywiście zobaczyć, że nie jestem swoimi myślami
7. Doświadczam siebie jako kogoś więcej niż moje myśli i uczucia
8. Zdrowie, wygląd i odczucia mojego ciała zmieniają się, ale poczucie siebie, świadomej tych zmian, pozostaje niezmiennie
9. Kiedy jestem zestresowana, potrafię bez poczucia przytłoczenia dostrzec to, co się ze mną dzieje
10. Jestem w stanie zauważyć, co myślę i czuję, bez zbytniego zatracania się w tych przeżyciach
11. Ponad wszystkimi doświadczeniami jest poczucie mojego Ja, które te doświadczenia zauważa
12. Jestem w stanie zauważać z chwili na chwilę, co mój umysł myśli
13. Potrafię obserwować doświadczenia w moim ciele i umyśle jako zjawiska, które przychodzą i odchodzą
14. Jestem w stanie utrzymać świadomość moich doświadczeń z chwili na chwilę
15. Moje role zmieniają się zależnie od czasu, miejsca i okoliczności, ale poczucie siebie jako kogoś pełniącego te role pozostaje niezmiennie

Załącznik 7. Kwestionariusz Wartościowania

Kwestionariusz Wartościowania, wersja żeńska

(Valuing Questionnaire)

Przeczytaj proszę uważnie każde zdanie i zaznacz kółkiem liczbę, która naj lepiej opisuje, w jakim stopniu dane zdanie było dla Ciebie prawdziwe. WEŹ POD UWAGĘ OKRES OSTATNIEGO TYGODNIA, WLICZAJĄC W TO DZISIAJ.

0	1	2	3	4	5	6
Zawsze nieprawdziwe						Zawsze prawdziwe

1. Spędzałam dużo czasu, myśląc o przeszłości lub przyszłości, zamiast angażować się w działania, które były dla mnie ważne
2. Większość czasu działałam „na autopilocie”
3. Pracowałam nad realizacją swoich celów, nawet jeśli nie czułam się do tego zmotywowana
4. Byłam dumna z tego, jak prowadzę swoje życie
5. Poczyliłam postępy w tych dziedzinach mojego życia, na których zależy mi najbardziej
6. Trudne myśli, uczucia lub wspomnienia stawały mi na drodze w realizacji tego, co chciałam zrobić
7. Dążyłam do bycia taką osobą, jaką chciałam być
8. Kiedy sprawy nie szły zgodnie z planem, łatwo się poddawałam
9. Czułam, że mam cel w życiu
10. Działałam odruchowo, zamiast skupiać się na tym, co jest dla mnie ważne

Postępy:

Przeszkody:

Załącznik 8. Kwestionariusz Zaangażowanego Działania-8

Kwestionariusz Zaangażowanego Działania-8, wersja żeńska (Committed Action Questionnaire-8)

Instrukcja: Poniżej znajduje się lista zdań. Oceń proszę, w jakim stopniu są one dla Ciebie prawdziwe, zakreślając odpowiednią liczbę. Skorzystaj ze skali, aby podjąć decyzję. Przykładowo, jeśli uważasz, że dane zdanie jest dla Ciebie „zawsze prawdziwe”, zakreśl obok niego 6.

1	2	3	4	5	6	7
Zawsze nieprawdziwe	Bardzo rzadko prawdziwe	Rzadko prawdziwe	Czasami prawdziwe	Często prawdziwe	Prawie zawsze prawdziwe	Zawsze prawdziwe

1. Potrafię dążyć do realizacji swoich celów, nawet jeśli czasem nie udaje mi się ich osiągnąć
2. Kiedy cel jest trudny do osiągnięcia, potrafię dążyć do niego „małymi krokami”
3. Wolę zmienić swoje podejście do realizacji celu niż z niego zrezygnować
4. Jestem w stanie realizować swoje długoterminowe plany także wtedy, gdy postęp jest wolny
5. Trudno mi kontynuować jakieś działanie, jeśli nie czuję od razu, że się udaje
6. Jeśli czuję się zestresowana lub zniechęcona, zaniedbuję swoje zobowiązania
7. Moje myśli i uczucia pochłaniają mnie tak bardzo, że nie jestem w stanie robić rzeczy, na których mi zależy
8. Jeśli nie mogę zrobić czegoś po swojemu, nie zrobię tego w ogóle