

MAGDALENA JANČINA

Institut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków
e-mail: magdalenajancina@yahoo.pl

Autonarracja jako metoda badania autokreacji

Self-narrative as a method for researching self-creation

Abstract. The article is a continuation of theoretical deliberations on self-creation presented in the earlier work (Jančina, Kubicka, 2014). It contains a detailed characteristics of this phenomenon, assuming that the object of self-creation activities is the Self, in the sense of its cognitive representation named the Self, and more precisely – the identity of a person. I suggest introducing the concept of a complex self-creation competence, which consists of such detailed competencies as autobiographical knowledge (thinking), autonomy, creativity, transgression, defining and committing oneself to fulfilling long-term goals, and self-reflection. In addition, I search for an adequate method for researching these detailed competencies. The article also contains argumentation in favour of the analysis of the content of self-narratives as the most accurate method of self-creation research as defined here. Therefore, McAdams's life story model is presented, and a strong argument in favour of such a choice of the research method is given in the form of the deliberations of Zbigniew Pietrasiński, the author of the self-creation concept itself, who conducted research by analysing the biographies of well-known historical figures.

Key words: adult development, self-creation, individual identity, narrative identity, autobiographical narratives

Słowa kluczowe: rozwój człowieka dorosłego, autokreacja, tożsamość indywidualna, tożsamość narracyjna, narracje autobiograficzne

1. WPROWADZENIE

Istnieje wiele koncepcji czy podejść rozpatrujących rozwój jednostki z perspektywy podmiotu (przegląd w: Jančina, Kubicka, 2014). Zbigniew Pietrasiński zaproponował, by dotychczas używane terminy, związane z samorozwojem, takie jak samokształcenie, samowychowanie, praca nad sobą itp., zastąpić pojęciem autokreacji, które pełniej oddaje treść prorozwojowych starań podmiotu (Pietrasiński, 1988). Według tego autora autokreacja to „świadome współformowanie się jednostki poprzez uczenie się, działanie, refleksję, wybory życiowe **otwierające nowe możliwości rozwoju**” (Pietrasiński, 2001, s. 88,

podkr. – M.J.). Dzięki temu jednostka rozwija wiedzę biograficzną, a na jej podstawie podejmuje świadome, autonomiczne wybory i decyzje, definiuje cele, inicjuje twórcze działania mające na celu własny rozwój i przekraczanie dotychczasowych granic, a także dokonuje autorefleksji.

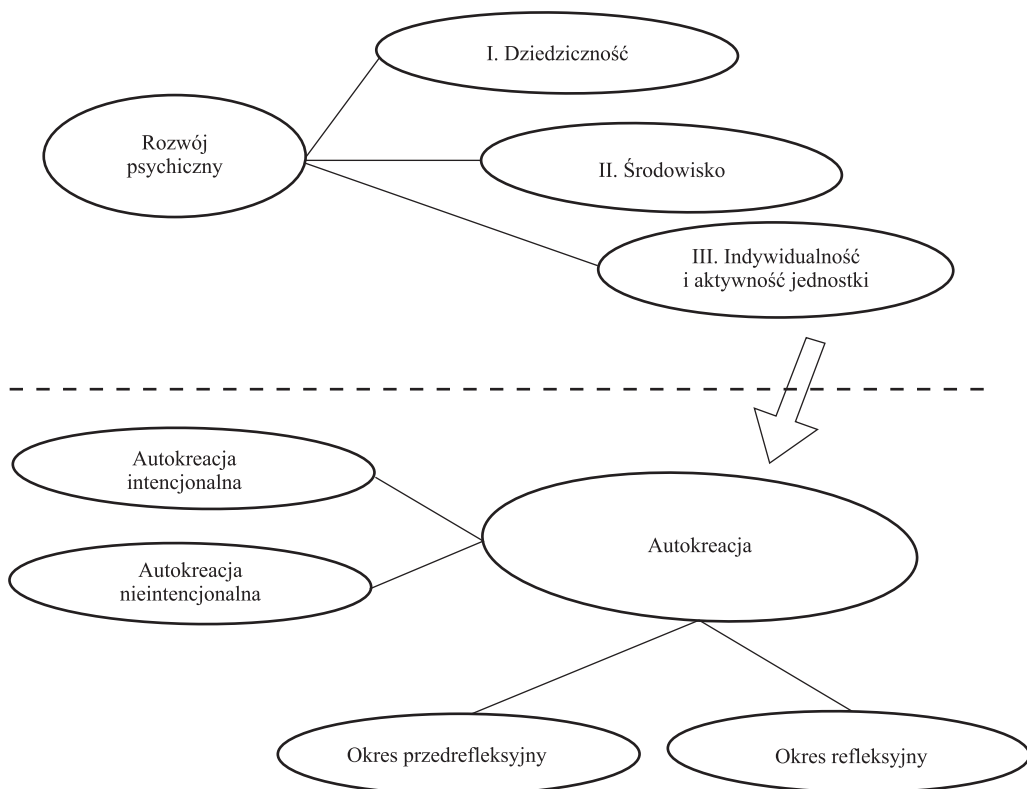
Autokreacja należy do tzw. trzeciej klasy czynników rozwoju psychicznego (oprócz dzie dziczności i przemian organizmu oraz wpływów środowiska, przede wszystkim otoczenia społecznego), określanej w literaturze mianem własnej aktywności rozwijającej się jednostki (Jančina, Kubicka, 2014, s. 37). Tej klasie czynników rozwojowych nadal poświęcona jest stosunkowo niewielka ilość badań, choć wydaje

się, że ma ona największe znaczenie jako mechanizm rozwoju w dorosłości.

Pietrasieński (2009) wyróżnia autokreację intencjonalną oraz spontaniczną, gdyż podejmując świadomie decyzje lub konkretne działanie, osoba nie musi mieć na celu własnego rozwoju – wówczas będzie on ubocznym efektem osobotwórczych czynności i działań. Ponadto wyróżnia w życiu człowieka dwa okresy – okres nieintencjonalny oraz intencjonalny. Pierwszy trwa przez mniej więcej pierwsze 12 lat życia i w tym okresie mamy do czynienia z autokreacją spontaniczną. Autokreacja intencjonalna możliwa jest dopiero po przejściu jednostki w okres refleksyjny. Dopiero wtedy pojawia się u człowieka zdolność do współtworzenia własnej drogi życiowej.

Rozważania te zostały syntetycznie zilustrowane na rysunku 1.

Autokreacja może zachodzić w różnych dziedzinach życia, w których osoba podejmuje działania nakierowane na własne Ja. Może to być wykonywanie działań w obszarze zawodowym, ale również pozazawodowym, podejmowanie rozmaitych ról (np. rodzicielskich), działania mające na celu poprawienie wyglądu, zdrowia, jakości życia, relacji interpersonalnych itp., a także wszelkie działania kształtujące drogę życiową jednostki niezależnie od konkretnego obszaru. W przyjętym tutaj rozumieniu obiektem działań autokreacyjnych jest jednak Ja w znaczeniu jego poznawczej reprezentacji zwanej Self, a dokładniej rzecz ujmując – własna tożsamość jednostki.



Rysunek 1. Rozważania nad autokreacją

Źródło: opracowanie własne na podstawie koncepcji Z. Pietrasieńskiego (1988, 2001, 2009)

STAWIANIE SIĘ SOBĄ – ROZWÓJ TOŻSAMOŚCI INDYWIDUALNEJ

Na strukturę psychiczną, jaką jest tożsamość, składają się charakterystyki różnego pochodzenia: zewnętrznego, wewnętrznego i społecznego. James Marcia pod pojęciem tożsamości rozumie utworzoną przez człowieka wewnętrzną dynamiczną organizację popędów, zdolności, przekonań i indywidualnego doświadczenia (Marcia, 1980, za: Brzezińska, 2006). Tożsamość pełni dwie główne funkcje: (1) wskazuje jednostce jej miejsce w otaczającym świecie społecznym, oraz (2) dostarcza jednostce poczucia niepowtarzalności i wyjątkowości. Ukształtowanie się tożsamości jednostki polega na wyodrębnieniu zbioru cech i atrybutów, które czynią daną osobowość niepowtarzalną, unikatową, oraz które wyróżniają ją na tle innych osób. Pojęcie tożsamości jest bliskie takim pojęciom, jak indywidualność, unikatowość, identyczność czy odrębność. Tożsamość indywidualna obejmuje wartości, które kierują życiem jednostki (Brzezińska, 2006).

Tożsamość rozwija się w każdym okresie życia jednostki, szczególnie jednak krytyczne są lata dorastania, zwłaszcza faza adolescencji (ok. 16–17–20 lat). To w tym czasie jednostka próbuje znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące egzystencji, planów na przyszłość, celu i sensu życia czy kierunku dalszej drogi życiowej. Poszukiwanie zaś odpowiedzi na te pytania to dowód kształtowania i formowania się tożsamości indywidualnej. W życiu jednostki jest to moment decydujący, ponieważ od odpowiedzi na te pytania zależy, na jakiej trajektorii rozwojowej będzie się ona poruszać podczas swej dalszej drogi życiowej i jak przygotowuje się do rozwoju w kolejnych fazach życia, próbując sprostać pojawiającym się wyzwaniom i osiągnąć postawione cele życiowe (Brzezińska, 2006; Opozda, 2007; Brzezińska, Czub, Hejmanowski i in., 2012). W okresie adolescencji mamy do czynienia z ważnymi dla jednostki dylematami i konfliktami – pomiędzy zewnętrznymi, narzuconymi wzorcami oraz autonomią. Zależy zatem od jednostki, jaką drogę wybierze i do jakiego stopnia autonomiczną się stanie. Do pokonania kryzysu tożsamości potrzebne są zebranie

i podsumowanie dotychczasowej wiedzy o sobie oraz zintegrowanie tej wiedzy z teraźniejszością i wyobrażeniami na temat przyszłości (Wojciszke, 1986). Można powiedzieć, że uformowanie tożsamości jest podstawowym zadaniem rozwojowym każdej jednostki w okresie dorastania. Według Anny Brzezińskiej (2006) pod koniec tego okresu tożsamość powinna być na tyle uformowana, by odgrywać główną rolę, przesądzającą o przygotowaniu jednostki do dorosłego życia.

Kształtujące się na drodze życiowej Ja istotne jest dla rozwijającej się w tym czasie tożsamości osobistej, kształtujące się zaś My istotne jest dla rozwoju tożsamości społecznej (Grzelak, Jarymowicz, 2003). Z punktu widzenia autokreacji bardziej interesuje nas tożsamość własna, dostrzegana z perspektywy podmiotu, którą Maria Jarymowicz (2000) określa jako **poczucie** tożsamości. Poczucie to jest powiązane ze wzmacnianiem własnej indywidualności, z tzw. procesem indywidualizacji, rozwojem własnej autonomii, sprawstwa i z osiąganiem celów i planów życiowych (Brzezińska, 2006), a więc zapewne ma bezpośredni wpływ na przebieg i rezultaty zabiegów autokreacyjnych.

Udowodniono, że nie tylko obiektywnie ujmowana dorosłość ma związek z tożsamością osobistą, ale również ta ujmowana subiektywnie – przez sam podmiot. Osoby, które uważają się za bardziej dorosłe, odnalazły odpowiedzi na pytania dotyczące sensu ich życia i w większym stopniu rozwiązały konflikt tożsamości (konflikty w sferze studiów/pracy/zajęcia, relacji intymnych i ogólnie relacji interpersonalnych, religii i kwestii światopoglądowych, dotyczące bliskich związków), mają silniejsze poczucie własnej tożsamości oraz są bardziej przekonane o tym, że wybory, których dokonały w obszarze zawodowym, są dla nich odpowiednie i pozwolą im na dalszy rozwój (Brzezińska i in., 2012).

TOŻSAMOŚĆ NARRACYJNA W UJĘCIU DANA P. MCADAMSA

Pewien wgląd w kształtujące się procesy tożsamościowe umożliwia koncepcja tożsamości

narracyjnej Dana P. McAdamsa (2008), oparta na założeniu, że jednym z podstawowych sposobów, w jaki ludzie organizują rozumienie świata i swojego w nim miejsca, jest budowanie narracji i opowiadanie historii. Ogólnie mówiąc, narracje to reprezentacje wydarzeń, które działy się w przeszłości, ich uporządkowanie w sekwencje oraz próba zrozumienia i stworzenia z nich „czegoś więcej” (Reissman, 1993, 2008, za: Rejnö, Berg, Danielson, 2014). Według Margarete Sandelowski (1991) narracje to rodzaj kauzalnego myślenia, gdyż przedstawiają one próbę wyjaśniania i zrozumienia życia jednostki. Catherine K. Reissman (1993, 2008, za: Rejnö, Berg, Danielson, 2014) odróżnia narracje od innego rodzaju opowiadań, twierdząc, że narracje zawsze odpowiadają na pytanie: „Co się wydarzyło potem?”. Odkrycie sposobu, w jaki ludzie rozumieją znaczenie kluczowych wydarzeń w ich życiu bądź w życiu ich społeczności, wydarzeń stanowiących ramę ich życiowych doświadczeń jest możliwe dzięki uważnej analizie **tematów, treści, stylów, kontekstów** i samego **aktu** opowiadania (Gibbs, 2011).

Podstawowymi elementami narracji są postacie, wydarzenia, „akcje” i myśli, poukładane sekwencyjnie w ogólną konfigurację opowiadania (Bruner, 1990, za: Genereux, McKeough, 2007). Według Jean M. Mandler (1984, za: Genereux, McKeough, 2007) podstawowa historia składa się z następujących po sobie elementów: początek, prosta reakcja, cel, próba jego osiągnięcia, wynik i zakończenie. Według badań dziecko w wieku 8 lat jest w stanie tworzyć opowiadania o podstawowej strukturze, natomiast w wieku 10 lat dzieci tworzą historie bardziej złożone – na przykład obejmujące kilkukrotne podejmowanie próby realizacji założonego przez bohatera opowiadania celu (Kemper, 1984 oraz McKeogh, 1992, za: Genereux, McKeough, 2007). Analiza narracji ma na celu interpretację, w jaki sposób ludzie:

- a) rozumieją własne doświadczenia w związku z ich codziennym życiem,
- b) zyskują nowe spojrzenie na minione wydarzenia,
- c) wyrażają osobiste poglądy w opowiadanych wydarzeniach, składających się na ich

historie życia (Bingley, Thomas, Brown i in., 2008).

Jak już wspomniano, niektórzy badacze odróżniają narracje od opowieści (McCance, McKenna, Boore, 2001; Wiltshire 1995), inni używają tych określeń jako synonimów, jak na przykład Donald E. Polkinghorne (1988, za: Rejnö, Berg, Danielson, 2014), który uznaje narracje za proces tworzenia opowieści, kognitywny schemat lub wynik opowieści. Uważa również, że to, co jest opowiadane, zostanie zrozumiane dzięki wypowiedzianym treściom. Wśród najczęściej wymienianych funkcji narracji można wskazać: (a) komunikowanie faktów i przekazywanie informacji, (b) zaspokajanie potrzeb psychologicznych narratora, (c) pomaganie różnym grupom społecznym w formułowaniu stanowisk albo ustalaniu wspólnego ustosunkowania się do danej kwestii, (d) przekonywanie otoczenia, (e) przedstawianie swojej osoby w pozytywnym świetle bądź przypisywanie sobie wiarygodności, (f) społeczną międzyosobową transmisję doświadczeń, (g) nadawanie struktury wyobrażeniom na temat nas samych oraz konstytuowanie i podtrzymywanie naszej tożsamości (Gibbs, 2011, s. 112–114). Kluczowym przykładem narracji są historie życia bądź autobiografie. Źródłem takich danych są zazwyczaj wywiad indywidualny, biografia w formie pisemnej, autobiografia, wywiad skoncentrowany na historii życia danej osoby, osobista korespondencja czy pamiętnik (Gibbs, 2011).

McAdams stworzył model osobowości, który zakłada, że ludzie żyjący w nowoczesnych społeczeństwach rozpoczynają w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości spozstrzegać własne życie jako rozwijającą się opowieść, która integruje rekonstrukcję przeszłości z przewidywaną przyszłością w celu prowadzenia przez jednostkę życia w jedności i z poczuciem sensu. Najważniejsze różnice pomiędzy jednostkami obejmują zróżnicowanie w ich tożsamościach narracyjnych – w ich **bohaterach, scenach czy tematach**, których dotyczą – i mają charakter strukturalny.

Model osobowości, zaproponowany przez McAdamsa (McAdams, Pals, 2006; McAdams, Olson, 2010) sugeruje, że osobowość wyraża się w trzech poziomach. Pierwszy poziom umożli-

liwia opis za pomocą cech osobowości (model Wielkiej Piątki) i aczkolwiek kategorie cech są konieczne do uzyskania pełnego opisu człowieka, same nie pozwalają na uzyskanie satysfakcjonującego opisu. Drugi poziom reprezentują charakterystyki osobiste ujmowane w trzech aspektach: czas, miejsce oraz role społeczne. Zatem na tym poziomie człowiek opisywany jest w konkretnym czasie swojego rozwoju, w konkretnym miejscu, odgrywając konkretne role społeczne. Trzeci poziom oferujący najgłębsze poznanie to poziom tożsamości narracyjnej. Historia życia konstytuuje indywidualność poszczególnej osoby żyjącej w konkretnej rodzinie i w konkretnym otoczeniu (drugi poziom), odznaczającej się danymi cechami osobowości (pierwszy poziom) (Cieciuch, 2011).

Pierwszy, podstawowy poziom osobowości reprezentują więc cechy dyspozycyjne, które podkreślają spójność w zachowaniu, myślach i uczuciach. Przedstawiają relacje jednostki ze światem jako aktora w społeczeństwie. Najpopularniejsza taksonomia tych cech to dymensje Wielkiej Piątki – ekstrawersja, neurotyczność, ugodowość, sumienność, otwartość na doświadczenie. Cechy te wyjaśniają różnice w osobowościach zauważalne w pierwszej warstwie (cechy dyspozycyjne) (Manczak, Zapata-Gietl, McAdams, 2014).

Drugi poziom osobowości to charakterystyczne cele i wartości, które wyrażają, czego dana jednostka chce i czego woli uniknąć. W kontekście poszczególnych stadiów rozwojowych, uwzględniając role społeczne, druga płaszczyzna osobowości określa, w jaki sposób człowiek podejmuje działania, aby osiągnąć swój cel lub uniknąć niepożądanych efektów swojego działania w poszczególnych sytuacjach. Cele, wartości, plany i projekty, które tworzą drugą płaszczyznę osobowości, są często łączone pod nazwą „charakterystyczne przystosowania”. Mogą być połączone z cechami dyspozycyjnymi, nie ograniczając ich.

Trzeci poziom osobowości ujmuje sposób, w jaki jednostka tworzy własną biografię, czyli historię Ja. Jednostki tworzą i uwewnętrzniają mniej więcej koherentne opowiadania o Ja, których celem stanowi nadanie sensu przeszłości, tak jak jest zapamiętana, i przyszłości, tak jak jest

wyobrażana. Historie życia wyjaśniają, jak jednostki interpretują to, kim się stały oraz w jakim kierunku może ich życie podążać w przyszłości (Manczak, Zapata-Gietl, McAdams, 2014).

Historie życia są usytuowane w ideologicznym otoczeniu czy też na tle fundamentalnych przekonań i wartości narratora, które historie dalej rozwijają. Każda historia zawiera kluczowe momenty z biografii jednostki, które są zwane również „wspomnieniami definiującymi siebie”. Są to zazwyczaj żywe, emocjonujące epizody z przeszłości, takie jak wzloty, upadki czy punkty zwrotne w życiu. Historie zawierają także centralne postacie lub tzw. imago (McAdams, Adler, 2010). Dan P. McAdams i Jonathan Adler charakteryzują imago jako idealizowaną personifikację Self, która posiada pewną grupę cech, celów, ról, związków i występuje jako jedna z głównych postaci w historii – Ja jako kochający ojciec, Ja jako osoba, która dorastała w złej dzielnicy itp. Wiadomo, że w dzisiejszych czasach ludzie odgrywają wiele ról społecznych, mają rozbudowane relacje z otoczeniem, dlatego też w historii nie występuje tylko jedno imago. W porównaniu z tym, co Hazel Markus i Paula Nurius (1986) nazywają „możliwymi Ja” (*possible selves*), imago uosabia najważniejsze trendy motywacyjne autora historii, takie jak silna potrzeba władzy, osiągnięć czy bliskiego kontaktu z otoczeniem. Konstrukcja imago pomaga zintegrować życie w jedność, pozwalając gromadzić w jednym formacie narracyjnym wiele uosobień Ja. Tworząc jedną zintegrowaną historię życia człowieka, która zawiera wiele różnych uosobień w postaci imago, dorosła osoba może rozwiązać to, co zostało nazwane przez Williama Jamesa paradoksem jednego w wielu Ja (za: McAdams, 2001).

Tożsamość narracyjna przetwarza i porządkuje autobiograficzne wspomnienia, które z punktu widzenia osoby tworzącej historię stanowią ważne informacje dla Ja. Łączy je ze zrozumieniem obecnej sytuacji jednostki, celami, marzeniami i planami na przyszłość. Dlatego historii życia nie można traktować jako synonim pamięci autobiograficznej, lecz jako zbiór wysoce wyselekcjonowanych i zorganizowanych wspomnień z własnej przeszłości, które są poprzez opowiadanie historii połączone

z tym, jak osoba widzi terażniejszość i wyobraża sobie przyszłość (Adler, McAdams, 2007). Tożsamość narracyjna składa się więc z wielu opowiadań i jako zbiór tych opowiadań przedstawia, **w jaki sposób jednostka stała się tym, kim jest dzisiaj, oraz w jakim kierunku będzie zmierzać jej życie w przyszłości** (McAdams, Adler, 2010).

Kluczowe wydarzenia, zawarte w historii życia, przedstawiają aktualną interpretację osoby opowiadającej historię na temat zrekonstruowanej przeszłości, doświadczanej terażniejszości oraz wyobrażanej przyszłości. Badanie każdej historii życia może potencjalnie ujawnić, co autor historii uważa za swoją własną ścieżkę rozwoju. Niektóre badania sugerują, że historie życia mogą zawierać scenariusze rozwojowe podobne do trajektorii wyznaczonych przez teorię rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (1963). Mając na uwadze Eriksonowską logikę rozwojową, Martin A. Conway i Alison Holmes (2004) udowodnili, że wspomnienia autobiograficzne z pierwszych sześciu dekad życia jednostki odnoszą się do tematów związanych z ośmioma stadiami wyznaczonymi przez Eriksona. W pierwszych dwóch dekadach przeważają tematy związane z pozytywnymi/ufnymi relacjami z innymi, natomiast tematy odnoszące się do generatywności (opieka nad innymi, przynależność do społeczeństwa itp.) pojawiały się dopiero po trzeciej dekadzie, a najwyższy poziom osiągały w piątej dekadzie (Wilt, Cox, McAdams, 2010).

Historie życia służą poznaniu człowieka, jego postaw, przeżyć czy doświadczeń, koncentrują się na konkretnej osobie. Dzięki nim poznajemy spersonalizowane dane dotyczące świata znaczeń osoby, które uwzględniają czas i zmienność historyczną. Indywidualne biografie są źródłem informacji dotyczących przeżyć jednostki w biegu jej całego życia oraz ich wpływu na sposób życia. Dzięki autonarracjom osoba ujawnia sobie i światu wiedzę o sobie oraz sposób rozumienia siebie i świata, przeżywa siebie jako podmiot działań i tworzenia. Tylko poprzez takie twórcze akty, które umożliwiają porównywanie się z innymi ludźmi czy z własnymi standardami, człowiek odkrywa siebie jako podmiot własnego życia.

Model „historii życia” zakłada więc, że każda jednostka spostrzega własne życie jako opowieść, co umożliwia jej znalezienie przewodniego motywu, sensu życia, co świadczy o osiągnięciu pełni ludzkiej egzystencji. Aby go jednak odnaleźć, trzeba nawiązać dialog z własnym życiem, z historią swego życia. Poszczególne wydarzenia i doświadczenia w historii jednostka porządkuje według własnych priorytetów, nadając im swoiste znaczenie.

WIEDZA BIOGRAFICZNA I AUTOKREACJA

W swojej koncepcji autokreacji Pietrasieński nie używał terminu „historia życia”, ale „biografia” i „myślenie biograficzne” (które – jak się wydaje – mają takie samo znaczenie jak „historia życia” u McAdamsa). Słowo „biografia” pochodzi od greckich słów *bios* – „życie” oraz *graphos* – „pisać” i oznacza „opis życia” (Dubas, 2009). Biografia może być rozpatrywana dwojako – jako przedmiot opisu (tekst opowiadający historię życia) lub jako realne ludzkie życie. Opowiadana biografia ma charakter retrospektywny, biografia rozpatrywana w swojej realnej postaci (jako droga życiowa człowieka) ma natomiast charakter prospektywny – skupia się na przyszłości i tym, co będzie (Lalak, 2010). Biografie poszczególnych osób dostarczają nam informacji na temat ich zewnętrznego i wewnętrznego świata podczas całego biegu życia oraz wpływu na własną drogę życiową (Żurko, 1995).

Każdą czynność człowieka można rozpatrywać z perspektywy bieżącej oraz biograficznej. Perspektywa bieżąca rozpatruje działanie jako odrębną całość stanowiącą element terażniejszości lub bliskiej przyszłości (tu i teraz). Perspektywa biograficzna natomiast ujmuje działanie jako integralną część drogi życiowej jednostki, która zależna jest od poprzedzających ją elementów, jak i ma znaczenie dla tych przyszłych. Lekceważenie perspektywy biograficznej bywa przyczyną zjawiska samonaśladowania, czyli zaniedbania studiowania zmian konfiguracji czynników powodzenia po odniesionym sukcesie i powtarzania samego siebie z przeszłości.

Wiedza autobiograficzna obejmuje informacje pochodzące z własnych doświadczeń lub pochodzące z opowiadań krewnych o zdarzeniach z wczesnego dzieciństwa. Często rozumiana jest jako zapis pamięciowy ważniejszych zdarzeń życiowych, głównie takich, które dostępne są obserwatorom zewnętrznym, ale należy pamiętać, że obejmuje ona także historię życia wewnętrznego podmiotu. Taki całościowy zapis strumienia świadomości, który obejmuje przeszłość, ale także aktualny, bieżący dzień życia, jest najobszerniejszym działem wiedzy jednostki.

Wiedza autobiograficzna pełni następujące funkcje (Pietrasiński, 1993, s. 60):

1. ułatwia ciągłość działania za pomocą określonych i sprawdzonych uprzednio sposobów,
2. daje jednostce samowiedzę na temat względnie trwałych cech osobowości i zapewnia poczucie tożsamości,
3. odpowiednio dobrane jej fragmenty służą autoprezentacji,
4. wspomaga kierowanie przez jednostkę własnym życiem i rozwojem,
5. może służyć jako źródło poprawy samopoczucia np. **w wyniku uświadamiania sobie swej sprawczej i twórczej roli we współformowaniu własnego losu** (podkr. – M.J.).

Wiedzę autobiograficzną można porządkować w sposób spontaniczny (chronologicznie), jak i wyrozumowany (precyzyjny, wyspecyfikowany, wyselekcjonowany). Ogólnie analizę własnej biografii chętniej podejmują ludzie sukcesu. Podają informacje nawet o własnych niepowodzeniach, ale odnoszą to do sytuacji, w których w końcu odnieśli upragnione zwycięstwo. Opis takiego właśnie niepowodzenia podnosi wartość osiągniętego później sukcesu oraz zwiększa wiarygodność całej biografii. Obecnie studiuje się biografie wybitnych ludzi sukcesu w szkoleniu menedżerów – celem jest nie naśladowanie, ale ćwiczenia umysłowe, mające za zadanie podejmowanie decyzji w innych sytuacjach niż te, z którymi miała do czynienia analizowana postać (Pietrasiński, 1993).

W biografiiach zbiegają się wątki między innymi historyczne, ekonomiczne, społeczne, geograficzne i psychologiczne. Stwarzają możliwość poznania i zrozumienia głębi funkcjo-

nowania jednostki, dają możliwość zweryfikowania założeń teoretycznych oraz wskazują na specyfikę i zakres perspektywy teoretycznej badacza. Za pomocą metody biograficznej można stwierdzić, czy dana osoba jest oryginalna. W naukach społecznych istnieją dwie perspektywy badania biografii. Pierwsza, charakterystyczna na przykład dla socjologii czy pedagogiki, polega na obserwacji bez elementów dalszego wyjaśniania. Druga perspektywa wymaga humanistycznego spojrzenia na świat, a oprócz obserwacji i rejestracji potrzebna jest również wnikliwa analiza rozumienia poszczególnych zjawisk przez osoby badane. Cel szczegółowy stanowi zawsze dokładne i rzetelne zbadanie historii życia danej osoby (Rzepa, Leoński, 1993).

Należy zaznaczyć, że sam Pietrasiński prowadził badania za pomocą analizy biografii wybitnych postaci historycznych, analizując ich życiorysy czy nawet biografie, pamiętniki, wypowiedzi itp.

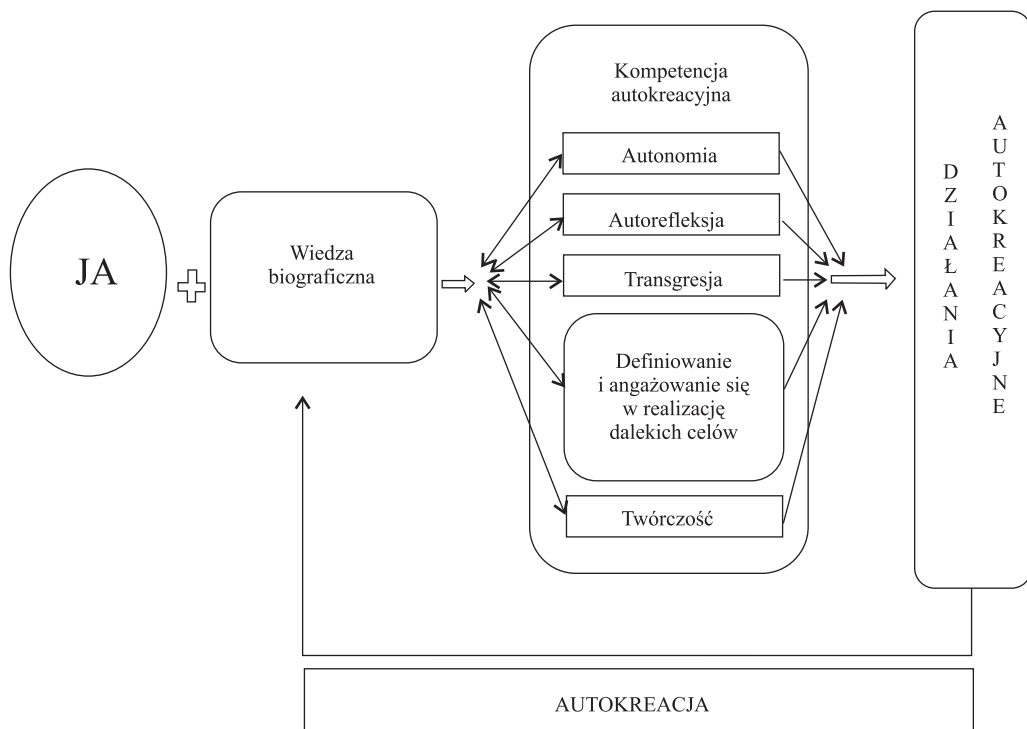
KOMPETENCJA AUTOKREACYJNA

Autokreacja – jako proces współformowania własnej drogi życiowej przez jednostkę, jej świadome wybory i działania – może przebiegać bardziej lub mniej efektywnie. To, co różnicuje ludzi pod względem stopnia i jakości udziału we współformowaniu ich biografii, można nazwać **kompetencją autokreacyjną**. W psychologii pojęcie kompetencji nie jest jednoznacznie definiowane (Tucholska, 2005), ogólnie można powiedzieć, że są to funkcjonalne struktury czynności intelektualnych, które kształtują się w trakcie socjalizacji (edukacji, pracy zawodowej, uczestnictwa w kulturze), ale również w wyniku refleksji nad sobą. Kinga Tucholska wyróżnia różne dziedziny kompetencji, np. językowe, komunikacyjne, poznawcze, emocjonalne wolitywne, interpersonalne, społeczne, zawodowe, w tym także autokreatywne (Tucholska, 2005), które wiążą się z procesami samorozwoju i samodoskonalenia, a znajdują wyraz w zdolności do inicjowania i realizowania zadań rozwojowych na poszczególnych etapach życia. Pietrasiński definiuje kompetencję autokreacyjną jako „coś, co posiadają lu-

dzie umiejący mądrze kierować swym życiem i rozwojem, co przebija z niektórych biografii. Obejmuje ona więc umiejętności, wiedzę i kroki wspomagające aktywność autokreacyjną” (Pietrasiński, 2009, s. 162). Kompetencja autokreacyjna pojawia się zazwyczaj wraz z doświadczeniem życiowym, wspierana przez nagromadzoną wiedzę. Koncentracja zaś na jakimś dziele, przerastającym bieżące przygotowanie jednostki, o wartości ponadosobistej, powiązana jest z najbardziej efektywnym oddziaływaniem na własny rozwój.

Wzorując się na uniwersalnym modelu kompetencji Czesława Nosala (2004), można założyć, że również kompetencja autokreacyjna, jako funkcjonalna jednostka poznawcza, obejmuje cztery główne składniki: (1) poznawczy, czyli wiedzę, systemy pojęciowe, rozumienie siebie i swojego miejsca w świecie, (2) ewaluatywny, w którym mieszczą się wartości oraz kryteria ocen, (3) programujący, wyznaczają-

cy motywy, cele, strategię, (4) metapoznawczy, obejmujący refleksję nad sobą samym i skutkami podejmowanych działań. We wcześniejszym artykule (Jančina, Kubicka, 2014) na podstawie analizy literatury wyróżniono kilka aspektów autokreacji zwanych wymiarami. Wydaje się jednak, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby owe wymiary konceptualizować jako składniki złożonej kompetencji autokreacyjnej. Za jej składnik poznawczy można by uznać wiedzę biograficzną, niezbędną do zainicjowania procesu autokreacji; składnikami ewaluatywnymi byłyby cenione przez osoby autokreatywne autonomia oraz twórczość. Programujące składniki kompetencji autokreacyjnej – jako tendencje motywacyjne – obejmowałyby transgresję oraz definiowanie i angażowanie się w realizację dalekich celów, a jej składnik metapoznawczy można rozumieć jako autorefleksję. Omówione relacje zostały przedstawione na rysunku 2.



Rysunek 2. Autokreacja i kompetencja autokreacyjna

Źródło: opracowanie własne

W procesie autokreacji głównym bohaterem jest Ja jako podmiot. Do zainicjowania procesu autokreacji niezbędna jest wiedza biograficzna, dostarczająca informacje o Ja, o stanie aktualnym, ale również o stanie pożądanym. Dzięki kompetencji autokreacyjnej jednostka podejmuje świadome, autonomiczne decyzje, dokonuje autorefleksji oraz w sposób twórczy i transgresyjny osiąga zdefiniowane przez siebie dalekie cele, w których realizację się angażowała. Po osiągnięciu takiego celu jednostka za pomocą wiedzy biograficznej, wzbogaconej o nowe informacje i doświadczenia, ponownie wytycza sobie nowe cele i przystępuje do ich realizacji.

Do osiągnięcia kompetencji autokreacyjnej najważniejsze jest posiadanie samowiedzy na temat dotychczasowego urabiania przez otaczające środowisko oraz historii współformowania. Pomocne może być utworzenie struktury Ja w roli autokreacyjnej, a więc selektywnej autobiografii na temat historii własnego rozwoju i prób osobistego oddziaływania na jego przebieg. Zdaniem Pietrasińskiego „(...) celowe jest podejmowanie przez jednostkę opracowywania swej autobiografii wielokrotnie w ciągu życia z myślą o tym, by w ten sposób samemu sobie rozświetlać dalszą drogę. Chodzi tu o biografie ukierunkowane przede wszystkim na badanie własnego rozwoju i siebie w roli mniej lub bardziej kompetentnego kowala własnego losu” (Pietrasiński, 1993, s. 63). Samowiedza służy więc nie tylko regulacji zachowania, lecz stanowi również narzędzie autokreacji. Jest punktem wyjścia oceny, w jaki sposób oraz w jakim stopniu Ja realnie powinno ulec zmianie w kierunku osiągnięcia stanu Ja idealnego. Oprócz tego samowiedza sprzyja podtrzymywaniu dobrego samopoczucia, celowemu działaniu i przystosowaniu się do otoczenia (uwzględniając indywidualne zdolności i doświadczenia), rozumieniu siebie i **autokreacji** (Pietrasiński, 1993).

W autokreacji istotne miejsce zajmują rozwojowe starania samego podmiotu, cały zaś proces dotyczy człowieka w rozmaitych sferach jego funkcjonowania oraz różnych relacjach (Jančina, Kubicka, 2014) i w dużej mierze zależy od jego kompetencji autokreacyjnej. Można przypuszczać, że wkład i znaczenie po-

szczególnych jej składowych dla uzyskania pełnej czy udanej autokreacji będzie bardzo istotny, i to z wielu różnych powodów.

Znaczącym składnikiem kompetencji autokreacyjnej jest autonomia. Jednostka współtworzy bowiem własną drogę życiową dzięki podejmowaniu działań autonomicznych. Pietrasiński (2009) przypisuje autonomii duże znaczenie, mówiąc o względnie autonomicznych wyborach i decyzjach jednostki jako o **podstawowym uwarunkowaniu procesu autokreacji**. Edward L. Deci i Richard M. Ryan (2000) rozpatrują autonomię jako autodeterminację w dwóch wymiarach: znajomość i akceptacja siebie oraz postrzeganie wyboru. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem autonomii mają poczucie wolności wyboru, podejmują działania i decyzje w zgodzie z ich wewnętrznymi przekonaniem i celami. Cechują się wysoką autorefleksją i znajomością siebie (Deci, Ryan, 2000).

Autokreacją nazywamy **współtworzenie** własnej drogi życiowej, dlatego istotne wydają się w tym procesie twórcze zdolności czy twórcza postawa wobec świata. Twórczość definiowana jest najczęściej jako działalność człowieka przynosząca rezultaty obiektywnie i/lub subiektywnie nowe i wartościowe, może występować w dowolnej dziedzinie lub dziedzinach życia (Nęcka 2001; Kubicka, 2003; Tokarz, 2005). Twórczość, która nas w tym wypadku interesuje, jest charakteryzowana jako przeciwieństwo naśladowania, postępowania według instrukcji, można powiedzieć – jako **nie urabianie**. Twórczość życia codziennego przejawia się we wszystkich rodzajach codziennej aktywności, w postaci wytworów, pomysłów, zachowań, sposobów rozwiązywania problemów, podejścia do pracy, do ludzi itp. W tym właśnie obszarze zwykłego życia jest otwarte pole do działań autokreacyjnych, czyli pogłębiania i ulepszania siebie jako osoby, doskonalenia się w pokonywaniu własnych słabości, właściwego kierowania swoim życiem i rozwojem. Osoby twórcze są otwarte na nowe doświadczenia, ich myślenie wyróżnia się logiką i wynalazczością, mają bogatą wyobraźnię i intuicję. Wykazują się zdolnością do spontanicznej ekspresji, przejawiają

duży zapał do pracy, dużą wewnętrzną dyscyplinę i energię, mają silną potrzebę autonomii, wysokie aspiracje twórcze, są entuzjastyczne, pracowite i wytrwałe w działaniu (Poppek, 2001).

Jeszcze inne związki łączą autokreację z transgresją. Transgresja to tendencja osoby do wychodzenia poza stan obecny i nieustanne poszerzanie zakresu swoich doświadczeń (Kozielecki, 2002, 2004). Czynnikiem ten odgrywa zasadniczą rolę, ponieważ aby było można mówić o autokreacji, musimy mieć do czynienia z **nieustannym, wyjątkowym wykraczaniem poza obecny stan** tego, co dana jednostka potrafi. Podobną programującą rolę odgrywa w autokreacji definiowanie i angażowanie się w realizację dalekich celów. Aktywność jednostki staje się bardziej ukierunkowana na cel, kiedy jednostka kieruje się własnymi oczekiwaniami i bieżącymi potrzebami. To one odgrywają decydującą rolę w kształtowaniu naszej przyszłości, ponieważ inicjują, nadają kierunek i podtrzymują aktywność prorozwojową. Według Pietrasińskiego (1988) jednostka staje się zdolna do autokreacji dopiero po okresie dzieciństwa, między innymi **dzięki zdolności do kreowania „ja idealnego” oraz planowania celów życiowych**. Osiągnięcie zaś stanowionych celów **motywuje do dalszej aktywności i samodoskonalenia się** (Sankowski, 2001). Tylko osoby, które formułują swoje cele, mogą efektywnie kształtować otaczającą je rzeczywistość, a tym samym mieć wpływ na współtworzenie własnej drogi życiowej (Zaleski, 1991).

Autokreacja nie jest też chyba możliwa bez głębokiej analizy własnego życia przez sam podmiot, czyli autorefleksji. Stanowi ona bardzo istotne źródło wiedzy o sobie, gdyż polega na analizowaniu własnych dokonań oraz ich ocenie z punktu widzenia podmiotu. Autorefleksja jest obecna w życiu jednostki od okresu średniej lub późnej adolescencji przez całą dorosłość aż do starości (Bluck, Habermas, 2001 i Staudinger, 2001, za: Niedzwieńska, Neckar, 2009). Zdolność dokonywania autorefleksji pojawia się dopiero po przejściu w okres refleksyjny, kiedy to jednostka **dzięki autorefleksji staje się również zdolną do dojrzałej autokreacji** (Pietrasiński, 2001, 2009). Należy jednak odróżnić autorefleksję od przypominania,

gdyż autorefleksja musi zawierać także wyjaśnianie i ocenę zdarzenia.

O ile omówione związki między składnikami kompetencji autokreacyjnej wydają się uzasadnione teoretycznie, o tyle niewiele wiadomo o tym, jak naprawdę ludzie uprawiają autokreację i jaką rolę odgrywają w tych działaniach wymienione składniki. Każdy z nich można wprawdzie badać jako oddzielny element i służyć do tego liczne i rzetelne kwestionariusze. Do badania autonomii służy na przykład Skala Autodeterminacji (Deci, Ryan, 2000). Autorefleksję mierzy Kwestionariusz Inklinacji Autonarracyjnej IAN-R (Soroko, 2013), transgresję – Skala do Pomiaru Transgresji (Studenski, 2006), dalekie cele – Kwestionariusz Celów KCEL (Zaleski, 1991), twórczość – Test Twórczości Abediego (Abedi, 2000). Wydaje się jednak, że są to składniki tak złożone, że podczas badania kwestionariuszowego osoby nie mają możliwości wyrażenia się w sposób odpowiednio odzwierciedlający ich dokonania i przebieg życia, przemyślenia, refleksje itp., gdyż są ograniczane przez konieczność wyboru jednej z proponowanych odpowiedzi.

Za badaniem autokreacji w przyjętym tutaj znaczeniu przemawiają ponadto co najmniej dwie przesłanki teoretyczne. Po pierwsze, autokreacja jest **procesem**, w dodatku długofalowym, dlatego trzeba na nią patrzeć z perspektywy dynamicznej, nie „zamrażając efektów” przez badania kwestionariuszowe. Po drugie, w tym procesie bardzo istotna jest **perspektywa osoby badanej**, w życiu i rozwoju człowieka znaczącą i twórczą rolę odgrywają bowiem subiektywne przeżycia i znaczenia. Twórcza weryfikacja wizji własnego życia następuje przez zastępowanie starych znaczeń nowymi, ich reinterpretację (Bartosz, 2002), czego przecież nie da się ująć w statycznych badaniach kwestionariuszowych. Dlatego warto badać kompetencję autokreacyjną u dorosłych także przez analizę treści ich narracji autobiograficznych.

ZASADY ANALIZY AUTONARRACJI

Z dotychczasowych rozważań wynika więc, że właśnie analiza treści autonarracji pozwoli naj-

pełniej, najdokładniej i najwiarygodniej zbadać wpływ osób badanych na kierowanie własnym rozwojem. Analiza przebiegu życia i dokonania danej osoby umożliwi dotarcie do tej części faktów, opinii i sądów, która jest najważniejszym elementem w badaniu rozwoju z perspektywy podmiotu. W autonarracjach znajdują się bowiem informacje pozwalające zidentyfikować nasilenie i cechy szczególne wszystkich składników kompetencji autokreacyjnej.

Osoby badane ujawniają w autonarracjach informacje na temat głównych wątków życiowych ważnych dla danej osoby, ich spójności, ilości takich wątków w biografii, odsłaniają dane świadczące o ilości i spójności swoich planów i marzeń, wartości czy wyobrażeń na temat własnej osoby. Analiza treści autonarracji pozwala odkryć, czy dana osoba łączy przyczyny i skutki, czy interpretuje zdarzenia z przeszłości, czy dokonuje jakichś rewizji i zmian, czy uprawia refleksję, oraz, co istotne, czy łączy przeszłość z teraźniejszością (rozpatrywanie każdej czynności powinno następować z perspektywy biograficznej, gdyż rozpatrywanie z perspektywy bieżącej jest według Pietrasińskiego (2009) dowodem niskiej kompetencji autokreacyjnej), czy umiejscawia wydarzenia w kontekście, niezależnie od wcześniejszych i późniejszych reinterpretacji. Poza tym na podstawie zebranych danych można stwierdzić, czy obiektem narracji są fakty, oceny, wyobrażenia, uczucia, potrzeby, możliwości, czy decyzje danej osoby. Wszystkie te informacje pozwalają zrekonstruować myślenie oraz wiedzę biograficzną danej osoby. Aby jednak można było mówić o autokreacji pełnej, udanej, trzeba zidentyfikować w życiu jednostki i opisać wszystkie z wymienionych składników kompetencji autokreacyjnej oraz wykazać znaczne nasilenie każdego z nich.

Podczas rozmów z osobami dorosłymi, prowadzonych według schematu McAdamsa, zebrano dotąd pewną pulę autonarracji (metoda została za zgodą Autora zmodyfikowana na potrzeby badań nad autokreacją). Metoda analizy danych jakościowych została opracowana na podstawie literatury przedmiotu (m.in. Gibbs, 2011).

W pierwszym etapie uzyskane materiały zostały poddane starannej **transkrypcji**, która

umożliwiła dalsze prace, na przykład dokładniejsze przyjrzenie się danym oraz kodowanie wypowiedzi osoby badanej. Uzyskana siatka pozwoliła na kategoryzację tekstu na kilku poziomach: na poziomie **treści** wypowiedzi osób badanych, na poziomie odpowiadającym poszczególnym **składnikom kompetencji autokreacyjnej** oraz na poziomie **dziedziny**, w której widoczny jest dany składnik kompetencji. Wskaźniki autonomii, twórczości, transgresji, dalekich celów i autorefleksji zostały wypracowane na podstawie odpowiednich koncepcji teoretycznych. W celu poprawnego kodowania wielokrotnie czytano zapis transkrypcji rozmowy. Na tym etapie nie wiadomo jeszcze, które z wypowiedzi mogą okazać się kluczowe, dlatego niezbędne jest kodowanie wszystkich treści. Cel tego etapu stanowi uzyskanie posegregowanych danych, które umożliwią bardziej precyzyjną analizę wypowiedzi. Jest możliwe, a nawet prawdopodobne, że jedna sekwencja będzie odnosić się do kilku składników kompetencji autokreacyjnej.

Następnie materiały zostały poddane **analizie treści narracji** z wykorzystaniem wcześniej nadanych kodów, co również wymaga wielokrotnego czytania całego tekstu wraz z siatką kodów w celu **wyodrębnienia treści istotnych od tych mniej istotnych** i pozwala skupić się na wypowiedziach mających znaczenie dla badań. Aby uzyskać jak najpełniejszy obraz autokreacji u danej osoby, należy rozpatrywać uzyskany materiał z wielu perspektyw i punktów widzenia. Trzeci natomiast etap to etap **syntezy** – jego celem są utworzenie spójnej całości, ocena oraz interpretacja wyników uzyskanych we wcześniejszych etapach.

W przyszłości tak przygotowane treści wypowiedzi zostaną ocenione przez sędziów kompetentnych za pomocą specjalnie opracowanego **klucza**, dzięki któremu będzie można oszacować stopień nasilenia poszczególnych składników kompetencji autokreacyjnej u danej osoby, a to z kolei umożliwi zbadanie ogólnych tendencji autokreacyjnych w danej próbie.

Wydaje się, że analiza treści narracji autobiograficznych w proponowanym modelu badawczym posłuży jako skuteczna metoda badania zjawiska autokreacji, którą mogą uzupełnić

dane uzyskiwane za pomocą wymienionych kwestionariuszy.

PODSUMOWANIE

Powyższe rozważania miały głównie na celu uzasadnienie wyboru analizy treści narracji autobiograficznych jako metody badań nad autokreacją w znaczeniu, jakie przyjęto w tym opracowaniu. Stosowane dotąd metody kwestionariuszowe dostarczają na ten temat pewnych informacji, ale wydają się one ograniczone i niewystarczające. Jak wykazano, analiza narracji autobiograficznych pod kątem składników kompetencji autokreacyjnej w przebiegu życia danej osoby pozwala na dotarcie do uni-

katowych informacji na ten temat, a zwłaszcza na ujęcie tego zjawiska w jego **właściwej, procesualnej i twórczej postaci**. Umożliwia również wykrycie ogólnych tendencji autokreacyjnych w danej populacji.

Za badaniem autokreacji za pomocą analizy treści narracji autobiograficznych przemawia również fakt, że Pietrasiński, opisując zjawisko autokreacji, odnosił się do biografii wielu znanych i wybitnych osób. Również według McAdamsa analiza narracji jest najlepszym sposobem na dotarcie do informacji o przebiegu drogi życiowej jednostki. Dlatego badanie autokreacji w zaproponowanym modelu kompetencyjnym właśnie metodą analizy autonarracji wydaje się działaniem odpowiednim i owocnym.

BIBLIOGRAFIA

- Abedi, J. (2000), Abedi Test of Creativity. University of California, Center for the Study and Evaluation.
- Adler J.M., McAdams D.P. (2007), Time, culture, and stories of the self. *Psychological Inquiry*, 18(2), 97–128.
- Azumendi E., Villa A., Abedi J. (1996), Reliability and validity of a newly constructed multiple-choice creativity instrument. *Creativity Research Journal*, 9, 1, 89–95.
- Bartos B. (2002), *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bingley A.F., Thomas C., Brown J. i in. (2008), Developing narrative research in supportive and palliative care: The focus on illness narratives. *Journal of Palliative Medicine*, 22, 653–658.
- Brzezińska A. (2006), Dzieciństwo i dorastanie: Korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, 47–77. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A., Czub T., Hejmanowski S. i in. (2012), Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości. *Kultura i Edukacja*, 3(89), 23–51.
- Cieciuch J. (2011), Między przedmiotem a metodą. Wątpliwości związane z koncepcją tożsamości narracyjnej McAdamsa. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. Warszawa: Eneteia.
- Conway M.A., Holmes A. (2004), Psychosocial stages and the accessibility of autobiographical memories across the life cycle. *Journal of Personality*, 72(3), 461–480.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Dubas E. (2009), Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całozyciowego uczenia się. W: A. Fabiś, S. Kędziora (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*. Mysłówice–Zakopane: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Hłonda w Mysłowicach.
- Erikson E.H. (1963), *Childhood and Society* (ed. 2). Oxford: Norton & Co.
- Genereux R., McKeough A. (2007), Developing narrative interpretation: Structural and content analyses, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 849–872.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzelak M., Jarymowicz M. (2003), Tożsamość i współzależność. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 3*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 107–144.
- Jančina M., Kubicka D. (2014), Kierowanie własnym rozwojem: Kontekst teoretyczny zjawiska. *Psychologia Rozwojowa*, 19(4), 31–48.

- Jarymowicz M. (2000), Psychologia tożsamości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, Tom 3*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 107–125.
- Kozielecki J. (2002), *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki J. (2004), *Spoleczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lalak D. (2010), Podejście biograficzne (biograficzność) w naukach o wychowaniu. Trzy perspektywy dyskursu. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Manczak E.M., Zapata-Gietl C., McAdams D.P. (2014), Regulatory focus in the life story: Prevention and promotion as expressed in three layers of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(1), 160–181.
- Markus H., Nurius P. (1986), Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- McAdams D.P. (2001), The psychology of life stories, *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
- McAdams D.P. (2008), Personal narratives and the life story. W: O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research*. New York: Guilford Press.
- McAdams D.P., Adler J.M. (2010), Autobiographical memory and the construction of a narrative identity: Theory, research and clinical implications. W: J.E. Maddux, J.P. Tangney (eds.), *Social Psychological Foundations of Clinical Psychology*. New York: Guilford Press, 36–50.
- McAdams D.P., Olson B.D. (2010), Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517–542.
- McAdams D.P., Pals J.L. (2006), A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204–217.
- McCance T.V., McKenna H.P., Boore J.R.P. (2001), Exploring caring using narrative methodology: An analysis of the approach. *Journal of Advanced Nursing*, 33, 350–356.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niedzwieńska A., Neckar J. (2009), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*. Warszawa: Academica.
- Nosal Cz. 2004, *Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne w społeczeństwie wiedzy*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Opozda D. (2007), Wychowawcza funkcja rodziców w rozwoju tożsamości młodzieży. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(18), 49–56.
- Pietrasiniński Z. (1988), Rozwój z perspektywy jego podmiotu. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 80–118.
- Pietrasiniński Z. (1993), Syntezy wiedzy autobiograficznej podporządkowane „rolom” autokreacyjnej jednostki. W: T. Rzepa, J. Leoński (red.), *O biografii i metodzie biograficznej*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Pietrasiniński Z. (2001), *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Pietrasiniński Z. (2009), *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans, ożywcza autokreacja*. Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Rejnö Å., Berg L., Danielson E. (2014), The narrative structure as a way to gain insight peoples’ experiences: One methodological approach. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 28, 618–626.
- Rzepa T., Leoński J. (1993), *O biografii i metodzie biograficznej*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Sandelowski M. (1991), Telling stories: Narrative approaches in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 23, 161–166.
- Sankowski T. (2001), *Wybrane psychologiczne aspekty aktywności sportowej*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego.
- Soroko E. (2013), Kwestionariusz Inklinacji Autonarracyjnej (IAN-R) – pomiar skłonności do narracyjnego opracowywania i relacjonowania doświadczenia. *Studia Psychologiczne*, 1(51), 5–18.
- Studenski R. (2006), Skłonność do ryzyka a zachowania transgresyjne. W: M. Goszczyńska, R. Studenski (red.), *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Tokarz A. (2005), *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tucholska K. (2005), Zagadnienie kompetencji w psychologii. *Roczniki Psychologiczne*, t. 8, 2, 11–36.
- Wilt J., Cox K.S., McAdams D.P. (2010), The eriksonian life story: Developmental scripts and psychosocial adaptation. *Journal of Adult Development*, 17, 156–161.
- Wiltshire J. (1995), Telling a story, writing a narrative: Terminology in health care. *Nursing Inquiry*, 2, 75–82.
- Wojciszke B. (1986), *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*. Wrocław: Wydawnictwo Państwowej Akademii Nauk.
- Zaleski Z. (1991), *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żurko M. (1995), O przydatności metod biograficznych w psychologii. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.