

Kamila Kacprzak-Wachniew

Sensy i znaczenia

nadawane przez adolescentki
ich doświadczeniom bycia
w związkach uczuciowych



Kamila Kacprzak-Wachniew

Sensy i znaczenia

nadawane przez adolescentki
ich doświadczeniom bycia
w związkach uczuciowych

Bydgoszcz 2020

Monografia powstała na podstawie rozprawy doktorskiej i projektu finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki w ramach konkursu ETIUDA 4 (Nr rejestracyjny: 2016/20/T/HS6/00461) pt. „Sensy i znaczenia nadawane przez adolescentów ich doświadczeniom bycia w związkach uczuciowych”.

Promotor:

prof. dr hab. Roman Leppert

Promotor pomocniczy:

dr Renata Maria Wawrzyniak-Beszterda

Recenzja rozprawy doktorskiej:

dr hab. Edyta Zierkiewicz, prof. UW.
dr hab. Barbara Jankowiak, prof. UAM

Korekta rozprawy doktorskiej:

Anna Affeldt

Korekta i redakcja:

dr Joanna Fifielska

Opracowanie typograficzne:

Lena Wójcik

Projekt okładki (inspirowany pracą koreańskiego ilustratora Ujin):

Kamila Cieślik

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1. Koncepcje płynnej i późnej nowoczesności	13
1.1. Charakterystyka przemian nowoczesnych form życia	13
1.2. Współcześnie nawiązywane związki uczuciowe	24
Rozdział 2. Koncepcje rozwoju psychospołecznego i zadań rozwojowych	29
2.1. Charakterystyka okresu adolescencji	29
2.2. Kryzys rozwojowy oraz zadania rozwojowe okresu adolescencji	32
2.3. Konsekwencje romantycznych relacji w okresie dojrzewania i ich następstwa w życiu dorosłym	37
Rozdział 3. Związki uczuciowe w perspektywie teorii i badań	44
3.1. Teorie psychologiczne dotyczące miłości	44
3.1.1. Teorie etapów i filtrów związanych z nawiązywaniem relacji	48
3.1.2. Teorie wokół atrakcyjności interpersonalnej	50
3.2. Teorie wyjaśniające nawiązywanie relacji uczuciowych adolescentów	52
3.3. Przegląd wyników badań dotyczących relacji uczuciowych adolescentów	57
Rozdział 4. Interpretacyjna Analiza Fenomenologiczna jako podejście badawcze	64
4.1. Perspektywy wykorzystania IPA w pedagogice	67
4.1.1. Miejsce Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej w badaniach jakościowych	70
4.1.2. Podejście IPA w pedagogice – przykład badań polskich	73
4.1.3. Krytyczna ocena IPA – ograniczenia i możliwości stosowania podejścia	78
4.2. Prowadzenie badań w podejściu IPA – wskazówki praktyczne	82
Rozdział 5. Projekt badawczy	87
5.1. Uzasadnienie tematu badań	87
5.2. Typ badań naukowych	88
5.3. Przedmiot badań	89
5.4. Cel badań	90
5.5. Pytanie badawcze	91
5.6. Metoda zbierania danych	92
5.7. Metody analizy danych	93
5.8. Dobór próby i procedura wyboru grupy badawczej	106
5.9. Charakterystyka grupy badawczej	110

Rozdział 6. Analiza i interpretacja wyników badań	113
6.1. Uczuciowy aspekt bycia w związku	115
6.2. Relacyjny aspekt bycia w związku	144
6.3. Społeczny aspekt bycia w związku	169
6.4. Poczucie własnej wartości i asertywność	192
6.5. Zakończenie trwania związku	211
6.6. Edukacyjny aspekt bycia w związku	237
Zakończenie	258
Bibliografia:	273
Spis tabel i rycin	284
Aneks.	285

Wstęp

W okresie dzieciństwa bliskie relacje są z reguły ograniczone do członków rodziny i przyjaciół. Dopiero w okresie dojrzewania, tj. adolescencji, pojawia się inny typ bliskości – związki uczuciowe. Podobnie jak przyjaźń, są one trwałymi i wzajemnymi interakcjami, wspólnie ustalonymi przez obie strony relacji. Te relacje charakteryzuje intensywność, szczególnie jeśli chodzi o ekspresję uczuć. Mogą też wiązać się z oczekiwaniem podjęcia kontaktów seksualnych – teraz albo w przyszłości (W.A. Collins, 2003, s. 2).

Związki uczuciowe adolescentów ewoluują, jeśli chodzi o treść, jak i rolę w życiu młodego człowieka. Uczuciowa relacja pomiędzy nastolatkami może przyjmować różnorodną formę, od tej zbliżonej do relacji pomiędzy przyjaciółmi, poprzez swobodne randkowanie, aż po taką, w której liczą się wyłączność i lojalność partnerów (J.C. LaVoie i inni, 1998, za: S. Shulman, I. Seifge-Krenke, 2001, s. 417). Według B.B. Brown (1999) relacje uczuciowe adolescentów rozwijają się począwszy od koncentracji na fizycznej atrakcyjności drugiej osoby i pragnieniu przebywania z nią (najczęściej kontakt z nią jest okazjonalny), poprzez wspólne przebywanie pary w grupie, aż do uzyskania przez parę autonomii i ostatecznie – stworzenie długotrwałej relacji, w której partnerzy przejawiają wobec siebie zachowania opiekuńcze. Wraz z wiekiem zwiększa się znaczenie partnera jako dostarczyciela wsparcia i intymności.

Biorąc pod uwagę wyniki badań, głównym wskaźnikiem występowania związków uczuciowych wśród osób w okresie dorastania jest ich uczestnictwo w randkowaniu. Określa się w ten sposób, czy młodzi ludzie randkują, w jakim wieku nabywają swoje pierwsze doświadczenia z tym związane, jaka jest częstotliwość i okres trwania relacji, a także ich konsekwencje. Opisywanie uczuciowych relacji wyłącznie w tym wymiarze nie daje jednak pełnego ich oglądu jako ważnego elementu rozwoju młodzieży. Wiedza na temat zachowań, które są podejmowane przez adole-

scentów zaangażowanych w związek uczuciowy, jakość tych relacji, preferencje co do wyboru partnera, a także ich myśli i emocje z tym związane, są niezwykle istotne, ale rzadko stanowią przedmiot zainteresowania badaczy.

Związki uczuciowe zajmują centralne miejsce w nastoletnim życiu. Stanowią główny temat do rozmów, dominujący w tekstach piosenek czy scenariuszach seriali skierowanych do nastolatków (B.B. Brown, C. Feiring i W. Furman, 1999, s. 4–5).

Randkowanie ważne jest samo w sobie, szczególnie dla młodych ludzi, ale ma też znaczenie w kształtowaniu ogólnego rozwoju w okresie dorastania. Stanowi jedno z zadań rozwojowych, ale może też wiązać się z realizacją pozostałych zadań przewidzianych na okres dojrzewania, jakimi są: rozwój tożsamości, przekształcenie się więzów rodzinnych, rozwój bliskich relacji z rówieśnikami, rozwój seksualności, osiągnięcia szkolne i planowanie kariery (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 3), jak i tych, które przypadają na okres wczesnej dorosłości. Według B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw (2007, s. 4, 72) w tym czasie kształtują się istotne warunki dla nawiązywania dalszych romantycznych związków w dorosłości.

Adolescencja jest trudnym czasem, na który składają się uniezależnienie się od rodziców, równoważenie wpływu rówieśników i negocjowanie z partnerem relacji. Nastolatek może doświadczać bardzo intensywnych uczuć i napięć, stając przed różnymi dylematami dotyczącymi m.in. zaspokajania własnych i cudzych potrzeb, rozpoczęcia współżycia czy w ślad za tym stosowania antykoncepcji. Wiąże się z tym duże ryzyko: akty przemocy, choroby przenoszone drogą płciową czy przedwczesne rodzicielstwo. W kontekście wspomnianych konsekwencji podjęcia relacji uczuciowych w okresie dojrzewania i ich następstw w życiu dorosłym, dalsze badania w tym obszarze wydają się uzasadnione.

Stan wiedzy naukowej na ten temat wciąż jest niedostateczny. Jak wskazują badacze (np. W. Collins, 2003, s. 1–8; B.B. Brown, C. Feiring, W. Furman, 1999, s. 1–16), przez wiele lat funkcjonowały mity na temat relacji uczuciowych nastolatków, co ograniczyło rozwój badań w tym obszarze. W rezultacie kwestia randkowania adolescentów pojawia się częściej w dyskursie publicystycznym, w mediach przy okazji upubliczniania szokujących informacji czy zdarzeń, aniżeli w dyskursie naukowym. To zagadnienie w literaturze polskiej jest pobieżnie podejmowane w podręcznikach psychologii rozwojowej, a także w raportach dotyczących sytuacji nastolatków. Jeszcze mniej wiadomo na temat tego, co te doświadczenia znaczą dla samych zainteresowanych.

Przedmiotem planowanych badań teoretycznych eksploracyjnych są sensory i znaczenia nadawane przez adolescentów doświadczeniom bycia w związku uczuciowym. Postawiono następujące pytanie badawcze: jak i jakie sensory oraz znaczenia adolescenci nadają swoim doświadczeniom w tym zakresie?

Celem badań jest opis oraz interpretacja tych sensów i znaczeń. Pisząc o doświadczeniu bycia w związku uczuciowym mam na myśli doświadczenia związane z nawiązywaniem, budowaniem i rozpadem relacji uczuciowej, w którą byli zaangażowani respondenci w przeciągu ostatniego roku i która trwała co najmniej 3 miesiące. Tak

zdefiniowany przedmiot badań jest ściśle związany z paradygmatem interpretatywnym, z którym spójny jest także wybór podejścia badawczego. Interpretacyjna Analiza Fenomenologiczna (ang. *Interpretative phenomenological analysis* – IPA) stanowi ramę metodologiczną, która określa teoretyczne i praktyczne wskazówki, dotyczące konstruowania projektu badawczego. W jego ramach bada się, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim istotnym życiowym doświadczeniom. IPA odwołuje się do podstawowych zasad fenomenologii, hermeneutyki i idiografii. Rezultatem syntezy tych dwóch pierwszych koncepcji jest podejście zarówno deskryptywne, jak i interpretacyjne. IPA podkreśla też konieczność idiograficznego badania ludzi prowadzenia pogłębionej analizy pojedynczego przypadku i eksplorowania indywidualnej perspektywy uczestników badania w ich specyficznym kontekście. W ramach tego podejścia badacz kładzie nacisk na generowanie bogatych i szczegółowych opisów tego, jak badane jednostki doświadczają zjawisk będących przedmiotem analizy. Ze względu na określony kontekst, który musi być brany pod uwagę przy próbie zrozumienia szczególnego doświadczenia, które było udziałem konkretnego człowieka, dobór do próby jest celowy i odnosi się do jednostek w określonej sytuacji. Obszerne i wyczerpujący wywiad umożliwia dostęp do takich danych, ułatwiając poznanie historii, myśli i uczuć dotyczących fenomenu, jakim jest związek uczuciowy.

Praca analityczna w IPA przebiega w kilku etapach: od sporządzenia notatek dotyczących transkrypcji, wyodrębnienia grup tematów, poszukiwania wzorów w obrębie wszystkich przypadków, wskazania ich podobieństw i różnic, aż do omówienia w postaci szczegółowej analizy lub sprawozdania na temat określonej grupy.

Kolejność etapów poszukiwań i pracy nad realizacją projektu badań wyznacza strukturę tej pracy. Zgodnie z propozycją J.W. Creswella (2013, s. 96) wyróżniono dwie główne części: wstęp i procedury, zawierające określone elementy. Pierwsze cztery rozdziały stanowią wprowadzenie, natomiast rozdział piąty dotyczy zaplanowanych procedur. Wspomniany autor (J.W. Creswell, 2013, s. 53) zaproponował też model wkomponowania bibliografii w treść pracy badawczej jako tło poruszanego zagadnienia i uzasadnienie dalszych badań. Ponieważ w badaniach jakościowych wiedzę pozyskuje się od uczestników, przywołane teorie i wyniki badań pełnią funkcję orientacyjną w sytuacji, gdy istnieją braki w literaturze.

Według niektórych badaczy zapoznanie się z aktualną wiedzą na dany temat może być problematyczne, prowadząc „do zamykania się umysłu na nowe idee poprzez internalizację przeczytanych opinii” – na takie niebezpieczeństwo wskazuje m.in. D. Kubinowski (2010, s. 276). Jednak, jak można zauważyć, przegląd literatury obejmował coraz więcej pozycji, jako że uzyskane wyniki analizy materiału badawczego wymagały ciągłych odniesień do dotychczasowych badań i teorii.

Rozdział pierwszy służy omówieniu koncepcji płynnej i późnej nowoczesności, wyznaczającej pewien kontekst społeczno-kulturowy, w którym żyją osoby badane. Punktem wyjścia uczyniono zachodzące przemiany na poziomie makrospołecznym, następnie opisano doświadczenia wspólne jednostkom żyjącym w ponowoczesno-

ści, ich dominujące cechy nabywane w procesie uspołeczniania oraz normatywne ramy dla ich działania. Celem prezentacji tej koncepcji było ukazanie warunków społeczno-kulturowych, w ramach których nawiązywane są związki uczuciowe.

Obiekt badań został scharakteryzowany w rozdziale drugim. Wykorzystując koncepcję rozwoju psychospołecznego i zadań rozwojowych, wskazuję na rolę i znaczenie relacji uczuciowych adolescentów w ich dalszym rozwoju.

Rozdział trzeci stanowi sprawozdanie z tego, co aktualnie wiadomo na temat związków uczuciowych. W tym miejscu omówiono istniejące teorie naukowe i dotychczasowe rezultaty badań. Skupiono się na tych powstałych na gruncie paradygmatu funkcjonalistyczno-strukturalistycznego, realizowanych w schemacie badań ilościowych. Uzasadnieniem tego jest fakt, że tylko taka wiedza jest obecna w dyskursie naukowym na temat związków uczuciowych. W tej części pracy odwołano się do teorii średniego zasięgu: teorii psychologicznych, które dotyczą miłości oraz wyjaśniają nawiązywanie relacji uczuciowych przez adolescentów, a także teorii empirycznych. Przywołano tu wyniki badań dotyczące relacji uczuciowych adolescentów opisane w literaturze anglojęzycznej. Opisując wybrane wyniki badań, używano określenia: *relacje uczuciowe, romantyczne relacje i związki uczuciowe*, w ślad za oryginalnie występującym w tekstach określeniem *romantic relationships*. Wykorzystywano te pojęcia zamiennie jako tłumaczenie z języka angielskiego. W dalszej części pracy omówiono zakresy tych terminów, przyjmując pojęcie „związek uczuciowy” za szerszy znaczeniowo od ogólnie rozumianego pojęcia „relacja uczuciowa”, ale pokrywający się znaczeniem z definicją romantycznych relacji, która występuje w tekstach anglojęzycznych.

W realizowanym projekcie badawczym przedmiotem badań są sensory i znaczenia dotyczące doświadczeń respondentów. Podstaw teoretycznych, związanych z przedmiotem badań, dostarcza przyjęte podejście badawcze wraz z zapleczem filozoficznym, odwołującym się do podstawowych założeń fenomenologii i hermeneutyki. Treści te zostały omówione w rozdziale czwartym.

Piąty rozdział stanowi prezentację projektu badań wraz z uzasadnieniem zastosowanych rozwiązań. Szczegółowo omówiono procedurę doboru osób do badań, kryteria selekcji, wprowadzone zmiany i scharakteryzowano grupę badawczą. Sposób pracy z danymi został dokładnie opisany, a w celu z dokładnego ilustrowania przebiegu analizy posłużono się fragmentami transkrypcji wywiadu z respondentką R1(L-S), który stanowił materiał do nauki praktycznego posługiwania się IPA podczas odbywanego przeze mnie stażu w Birkbeck University of London. Został on również włączony do prowadzonych analiz.

Kolejną część pracy stanowi prezentacja uzyskanych wyników badań, a dokładnie ich analiza i interpretacja. Strukturę rozdziału piątego wyznaczył hierarchiczny porządek sześciu wyodrębnionych nadrzędnych ujawniających się tematów, takich jak uczuciowy aspekt bycia w związku, relacyjny aspekt bycia w związku, społeczny aspekt bycia w związku, poczucie własnej wartości i asertywność, zakończenie

trwania związku i edukacyjny aspekt bycia w związku. W ich ramach zagnieżdżono ujawniające się tematy wspólne dla co najmniej połowy respondentów. Nadawane przez adolescentów sensory i znaczenia stanowią przedmiot pogłębionych analiz, osadzonych w określonym kontekście i udokumentowanych stosownym cytatem wyodrębnionym z transkrypcji wywiadu.

Zakończenie jest nie tyle podsumowaniem uzyskanych wyników i sformułowanych wniosków, ale przede wszystkim opartą na literaturze interpretacją badań własnych z różnych perspektyw, które wyznaczyły dodatkowe pytania badawcze, sformułowane po zakończonej analizie. Przyjęłam, że przedmiotem analiz były sensory i znaczenia, jakie respondentki nadawały swoim doświadczeniom, zaprezentowane wyniki analiz stanowią pierwszy poziom ich odczytania. Podjęcie próby zrozumienia uzyskanych wniosków w kontekście istniejących badań stanowiło ten drugi poziom.

W związku z tym, że nabywanie sprawności w pełnieniu roli partnera jest uznawane za zadanie rozwojowe, różnicujące rezultaty innych zadań przewidzianych na czas dojrzewania, uzyskane wyniki zostały odczytane właśnie w tym kontekście. Z tego powodu, oprócz sformułowania odpowiedzi na pytanie o to, jakie sensory i znaczenia adolescentki nadają swoim doświadczeniom bycia w związku uczuciowym, podjęto też refleksję na tym, jakie znaczenie rozwojowe mają nabyte przez nich doświadczenia.

W ramach analizy nie tylko przedstawiono doświadczenia adolescentów, ale przede wszystkim odwoływano się do sposobów ich interpretacji, co doprowadziło do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, w oparciu o co respondenci interpretują doświadczenia właśnie w taki sposób i czy istnieje ogólna zasada, która to organizuje. Pozwoliło to, po pierwsze, wyjaśnić podłoże dla przyjmowanych przez respondentki sposobów interpretacji stanów emocjonalnych, myśli, zachowań własnych i partnera oraz przebiegu trwania ich związków, gdzie pomocna była koncepcja „spostrzegania relacyjnego” Wyndola Furmana i Elizabeth A. Wehner (1994), teoria miłości jako opowieści Roberta J. Sternberga (2001) i powiązane z nimi pojęcia: *teoria osobista*, *narracja*, *autonarracja*. Na ich podstawie można założyć, że adolescentki wchodziły w związki uczuciowe z szeregiem przedzałożeń o ich istocie i funkcjonowaniu, oczekiwaniach oraz nieświadomymi wzorami zachowań, które mają swoje źródło w innych typach relacji. Sposób interpretacji własnych myśli, stanów emocjonalnych i zachowaniu, a także wnioskowanie o uczuciach partnera i nadawanie znaczeń jego zachowaniem w znacznym stopniu były uzależnione właśnie od wyobrażeń respondentek na temat miłości, które mogły przyjmować formę opowieści o niej.

Po drugie, w szerszym kontekście takim podłożem były relacje społeczne, wpływ instytucji, mediów czy perspektywa globalna. W narracjach respondentek można odnaleźć elementy funkcjonujących w kulturze dyskursów o miłości, szczególnie dyskursu utylitarne (lub wspierającego) oraz romantycznego. Co ciekawe, u większości dziewczyn poczucie rozczarowania nawiązaną relacją i doświadczenie „bycia zranioną” prowadziło do zweryfikowania romantycznych wyobrażeń na rzecz

racjonalizacji nawiązywania relacji uczuciowej i odroczenia w czasie możliwości doświadczenia intensywności uczuć do czasu, aż upewnią się co do słuszności wyboru odpowiedniego partnera, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i autonomii. Mogłoby to świadczyć, że o ile dyskursy stanowią źródło nadawanych sensów i znaczeń, są one weryfikowane pod wpływem gromadzonych doświadczeń i podejmowanej przez respondentki refleksji.

Na końcu niniejszej pracy znajduje się bibliografia oraz aneks, gdzie znalazły się ankieta skierowana do respondentów, która została wykorzystana przy pierwszej próbie doboru osób do badań, dyspozycje do wywiadu oraz rozdawana w szkołach broszura informacyjna, skierowana do uczniów i rodziców.

Koncepcje płynnej i późnej nowoczesności

1.1. Charakterystyka przemian nowoczesnych form życia

Koncepcja tzw. *późnej nowoczesności*, *płynnej nowoczesności*, *ponowoczesności* czy *drugiej nowoczesności* jest od dłuższego czasu rozwijana jednocześnie przez wielu autorów (m.in. A. Giddensa i Z. Baumana). Wszystkie te terminy odwołują się do pojęcia *nowoczesności*. Podstawowym założeniem jest to, że nowoczesność nie przeminęła, ale występuje obecnie w swych najbardziej wyrazistych formach, które są pełną manifestacją wcześniejszych tendencji (P. Sztompka, 2002, s. 575–576).

Zarówno M. Marody (2015, s. 36), jak i B. Smart (1998, s.11–23) wskazują, że pojęcia *późna nowoczesność*, *płynna nowoczesność*, *ponowoczesność* czy *druga nowoczesność* budzą wiele kontrowersji i wywołują żywe reakcje wśród przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Powodem tego jest ich niejasność i nieprecyzyjność, co może skutkować obniżeniem statusu naukowego wytwarzanej wiedzy. Wspomniana wyżej autorka zauważa jednak, że pomijając aspekt znaczeniowy, jak i wielość i zawrotne tempo wytwarzania we współczesnych naukach społecznych, terminy te świadczą o dokonujących się dziś głębokich przemianach rzeczywistości społecznej (M. Marody, 2015, s. 36–37). Badacze spierają się co do tego, czy te zachodzące zmiany wyznaczają nową epokę, czy też stanowią jedynie kontynuację procesów modernizacji charakterystycznych dla czasów nowoczesnych. W efekcie terminu *ponowoczesność* używa się w trzech odrębnych znaczeniach: po pierwsze, w celu stwierdzenia różnic w stosunku do nowoczesności, ale akcentując stan ciągłości, po drugie, aby podkreślić zerwanie więzów ze światem nowoczesnym, i po trzecie – jako określenie sposobów odnoszenia się wobec nowoczesnych form życia, wobec nowoczesności, jej pozytywów i związanych z tym problemów oraz ograniczeń (B. Smart, 1998, s. 27). To ostatnie stanowisko jest podzielane m.in. przez wspomnianych powyżej autorów i zostało przyjęte w ni-

niejszej pracy. B. Smart (1998, s. 198–199) twierdzi, że termin *ponowoczesność* nie odnosi się do zmierzchu nowoczesności, historii lub polityki, lecz służy opisaniu odmiennych sposobów odnoszenia się do nowoczesnych warunków życia i ich konsekwencji, do współczesnych realiów i perspektyw na przyszłość.

Przedmiotem toczącego się sporu wśród badaczy jest aspekt ciągłości i zmiany organizacji nowoczesnych instytucji. M. Marody (2015, s. 76–81) nie zgadza się z argumentem U. Becka, że „wszystkie zachodnie społeczeństwa są nowoczesne, ponieważ nie ma żadnego jednoznacznego zerwania z podstawowymi zasadami nowoczesności¹, a jedynie przemiany podstawowych instytucji nowoczesności, np. narodowego państwa i nuklearnej rodziny” (U. Beck, Ch. Lau, 2005; za: M. Marody, 2015, s. 76), które są efektem procesu refleksyjnej modernizacji. Autorka wskazuje, że takie działanie może być przypisane wszystkim społeczeństwom na przestrzeni dziejów, ponieważ „każde społeczeństwo, stanowiące byt wytwarzany w toku uspołeczniania jednostkowych działań, z definicji zmienia się w sposób ciągły, zachowując jednocześnie pewne swe własności” (M. Marody, 2015, s. 78). Podobieństwo to nie świadczy o tym, że podstawowe zasady nowoczesności pełnią zawsze identyczną rolę, ponieważ cechy przypisywane jednostkom i społeczeństwom nabierają swojego specyficznego znaczenia jedynie w określonych kontekstach (M. Marody, 2015, s. 79–80).

Przeobrażenia w obrębie organizacji współczesnego świata społecznego dokonały się w ramach trzech filarów społeczeństwa nowoczesnego: państwa, odpłatnej pracy i rodziny, które dotychczas koordynowały działania jednostek, wyznaczając dominujące techniki życia i stanowiąc bazę dla formowania tożsamości społecznej oraz uzasadniając sens życia (M. Marody, 2015, s. 122). Należy zastanowić się, jak obecnie instytucje społeczeństwa nowoczesnego realizują te zadania.

Trzy cechy, leżące u podstaw nowoczesnego państwa, tj. narodowość, ochrona suwerenności i opiekuńczość, wyznaczały społeczny kontekst jego polityki oraz funkcjonowanie jego obywateli. Obecnie w przyspieszonym tempie są one rozmywane przez procesy spowodowane zmianą technologiczną. Po pierwsze, rozmyciu ulega związek między państwem, narodem i terytorium. Bycie członkiem narodu coraz częściej staje się kwestią indywidualnego poczucia przynależności, czy to z powodu masowych migracji, czy wpływu zglobalizowanych mediów. Patriotyzm jako naczelna wartość społeczna, związana z realizacją przez jednostki zobowiązań wobec wspólnoty państwowo-narodowej, ulega znaczącemu osłabieniu. M. Castells (2007, za: M. Marody, 2015, s. 126), ale także Z. Bauman (2007a, s. 8, 38–39) zwracają uwagę, że współcześnie mamy do czynienia z kilkoma już pokoleniami, które nie doświadczyły wojny w trakcie swojego życia, i zamiast zapewnienia ochrony przed zagładą oczekują one bardziej sprawnego rozwiązywania bieżących problemów spo-

1 Jest to m.in.: zasada podejmowania decyzji na podstawie racjonalnych przesłanek, zasada państwowości jako podstawy organizacji społeczno-politycznej, zasada indywidualnej reprodukcji dokonującej się na drodze pracy zawodowej, zasada egalitaryzmu, zasada funkcjonalnego włączania i odłączania natury od społeczeństwa (U. Beck, Ch. Lau, 2005 za: M. Marody, 2015, s. 76).

tecznych i zaspokajania potrzeb swoich obywateli. Państwo jednak na wielu polach pozostaje bezradne, ponieważ zagrożenia przekraczają granice państwowe (globalizacja ryzyka, negatywna globalizacja, terroryzm, deregulacja wojen), narasta różnorodność i złożoność współczesnego życia, a tradycyjnie zorganizowane państwa przestają dysponować wystarczającą zdolnością do kontroli i podporządkowywania sobie tych niebezpiecznych sił. Następuje też regres w obrębie strukturalnych i materialnych czynników umożliwiających pełnienie przez państwo funkcji opiekuńczych. Agendy państwowe nadal odgrywają pierwszoplanową rolę w wyznaczaniu podstawowych reguł funkcjonowania jednostki, ale państwo stopniowo traci swoją zdolność do kształtowania jednostkowej i zbiorowej tożsamości oraz ustanawiania i podtrzymywania takiej interpretacji rzeczywistości, gdzie nadrzędnym uzasadnieniem wszelkich działań państwa jest dbałość o przetrwanie i dobro narodu (M. Marody, 2015, s. 122–130).

Praca jako ten filar, który także podlega silnym przeobrażeniom i traktowana jako podstawowy obszar działalności ludzkiej, cechowała się co najmniej trzema właściwościami – M. Marody wskazuje, że wyznaczała podstawowy krąg społecznych identyfikacji jednostki i podstawowe ramy jednostkowej biografii, a także dobowy rozkład zajęć, gdzie czas pracy został oddzielony od czasu wolnego. Podobnie jak w przypadku państwa, przemiany w tych ww. trzech aspektach prowadzą do coraz wyraźniejszego rozmywania się cech pracy zawodowej, jakie ukształtowały się w toku rozwoju społeczeństwa nowoczesnego. Praca traci na znaczeniu jako środek społecznej identyfikacji jednostki, pojawiają się alternatywne wobec niej źródła dochodów, rozmywa się związek łączący pracę ze strukturą zawodową, następuje wzrost płynności zatrudnienia i jego nietrwałość.

Innymi słowy, praca współcześnie przestaje ustanawiać podstawowe ramy narracji jednostkowej. Utrata poczucia kontroli nad wydarzeniami i niemożność planowania poszczególnych etapów swojego życia przyczyniają się do tego, że ludzie mają trudność z tworzeniem spójnej narracji życia, zorganizowanej wokół kariery zawodowej. Co więcej, ma miejsce wydłużenie samego czasu pracy, z czym wiąże się oczekiwanie od pracownika dyspozycyjności. Do tego ten ostatni skłonny jest przeznaczać dodatkowy czas na swój samorozwój, jak i przenosić sprawy zawodowe do prywatnej sfery życia towarzyskiego. W efekcie praca, zamiast organizować życie jednostki, staje się jednym z głównych źródeł jego dezorganizacji: konieczność jej ciągłych zmian czy miejsca zatrudnienia, utrata kontroli, realizowanie obowiązków zawodowych w czasie wolnym – wszystkie te cechy uniemożliwiają zakorzenienie jednostki w środowisku społecznym i nawiązywanie trwalszych relacji z innymi, jak i utrudniają znacząco sterowanie własnym życiem i utrzymanie podziału między tym, co prywatne, a tym, co publiczne. Zwrotnie oddziałują też na przemiany trzeciej kluczowej instytucji społeczeństwa nowoczesnego – rodziny (M. Marody, 2015, s. 130–139).

Rodzina w początkach XX wieku miała kilka cech, które odróżniały ją od rodziny tradycyjnej, jak i współczesnej – była to rodzina nuklearna, patriarchalna, „na całe życie”, a nadrzędnym celem jej istnienia była prokreacja. Istotnymi czynnikami, za

których sprawą te cechy uległy zmianie, były m.in. dwie wojny światowe, przemiany technologiczne, przemiany obyczajowe oraz w środowisku pracy. W efekcie rodzina nie tworzy już zaplecza egzystencjalnego dla pracownika, a stosunki w niej panujące reguluje zasada partnerstwa. Do tego obecność dzieci przestaje być nieodłącznym atrybutem rodziny, prokreacja nie jest też nadrzędnym celem jej istnienia – tym celem obecnie jest emocjonalne spełnienie małżonków. Dokonuje się też odwrót od rodziny nuklearnej w kierunku połowicznej czy zrekonstruowanej, gdzie np. jeden rodzic wychowuje dziecko. Tak jak w przypadku pozostałych instytucji, również i współczesna rodzina przestaje być płaszczyzną integracji działań jednostek, podporządkowanej nadrzędnemu celowi, jakim kiedyś było dobro tej grupy. To raczej dobro jednostek staje się warunkiem trwania rodziny i to od jego realizacji zależy zażyłość z poszczególnymi członkami rodziny. Z podtrzymywania więzów rodzinnych jednostki przestają też czerpać poczucie sensu swojego życia (M. Marody, 2015, s. 139–145).

U. Beck i E. Beck-Gernsheim (2013) zwracają szczególną uwagę na to, co dzieje się pomiędzy kobietą i mężczyzną w związku. Zauważają, że przyczyny konfliktów mają tu swój ogólny i społeczny wymiar. „Seksualność, małżeństwo, erotyka, rodzicielstwo w warunkach uwolnienia od nowoczesnego, stanowego, zdefiniowanego przez płęć losu mężczyzn i kobiet mają wiele do czynienia z nierównością, pracą zawodową, rynkiem pracy, polityką, rodziną i zatopionymi w nich i przyszłościowo nieużytecznymi formami życia” (U. Beck, E. Beck-Gernsheim, 2013, s. 47). Wraz z procesem indywidualizacji dokonującym się wewnątrz rodziny zmienia się także społeczna relacja i jakość więzi z dzieckiem. Z jednej strony staje się ono przeszkodą w procesie indywidualizacji rodziców, ale z drugiej – wzrasta znaczenie rodzicielstwa, ponieważ więź z dzieckiem wydaje się ostatnim zachowanym, niepodlegającym zerwaniu, niewymienialnym związkiem elementarnym (U. Beck, E. Beck-Gernsheim, 2013, s. 46–47).

Jak zostało to już podkreślone, współczesne zmiany mają charakter globalny i obejmują wszystkie obszary życia społecznego. Nie towarzyszą im jednak żadne spektakularne wydarzenia, pojawia się nawet szereg zjawisk, które świadczą o kontynuacji lub odradzaniu się tendencji typowych dla nowoczesności. Choć państwo narodowe traci funkcję podstawowej „jednostki przetrwania”, jaką pełniło w okresie nowoczesności, w niczym nie osłabia to aktywności ruchów nacjonalistycznych. Mimo uelastycznienia norm pracy jednostki nadal dążą do zdobycia stałego, etatowego zatrudnienia. Chociaż pojawiają się nowe formy związków intymnych, to szczęśliwe życie rodzinne wciąż znajduje się na szczycie rankingów pożądaných społecznie wartości w badaniach społecznych. Nowoczesność wytworzyła struktury instytucjonalne, które nadal dominują, ale jest to dominacja w środowisku kompletnie odmiennym od tego, jakie charakteryzowało społeczeństwo nowoczesne w szczytowym momencie jego trwania (M. Marody, 2015, s.162).

Punktem wyjścia do analizy dominujących współcześnie cech jednostkowych, jak i strukturalnych własności społeczeństwa ponowoczesnego M. Marody (2015,

s. 82–83) uczyniła doświadczenia generyczne. Są one narzucane ludziom przez kształt właściwego jej środowiska społecznego, wspólne dla członków społeczeństwa, stanowiące podstawowy czynnik, który aktywizuje określone nawyki działania i przyczynia się do utrwalenia lub zmiany schematów poznawczych. Podstawą naszych generycznych doświadczeń są trzy istotne cechy współczesności: masowość ludzi (poczucie stłoczenia), masowość towarów (konsumpcjonizm) i masowość informacji (kłopoty z wytwarzaniem sensu).

Pierwsza ww. cecha odnosi się nie tyle do wzrostu samej masy ludzi, z którymi współcześnie stykamy się w miejscach publicznych, ale do faktu, że kontakty z nimi przestały być normowane przez dawne reguły współżycia, stanowiące odzwierciedlenie społecznego zróżnicowania, czego efektem jest poczucie stłoczenia. U podstaw tego doświadczenia leży brak wskazówek, pozwalających na społeczną identyfikację jednostek w przestrzeni społecznej, oraz rozmycie społecznych uprawnień. Te właściwości życia społecznego wzmacniają się i wzajemnie warunkują. Niejednoznaczność zewnętrznych sygnałów statusu jednostek prowadzi do przejmowania uprawnień związanych zwyczajowo z zajmowaniem wyższych pozycji, to zaś dodatkowo utrudnia jednoznaczne identyfikowanie pozycji innych osób. Proces ten rodzi zjawisko określone przez S. Lasha jako denormalizacja ról społecznych (2002, za: M. Marody, 2015, s. 90), wspólne dla wszystkich okresów głębokich zmian społecznych.

Jest ono obecnie dodatkowo wzmacniane przez dwa czynniki swoiste dla współczesności: rozwój komunikacji przestrzennej, prowadzący do wzrostu mobilności geograficznej, oraz rozwój komunikacji symbolicznej, przez co jednostki są codziennie konfrontowane z niezliczonymi nowymi wzorami działań. Dzieje się tak nie tylko dzięki upowszechnieniu mass mediów, ale także dzięki intensyfikacji indywidualnej komunikacji z przedstawicielami odmiennych kultur. Obecnie dokonuje się proces rozbijania starych podziałów, tworzących łatwo dotychczas rozpoznawalną mapę społecznych pozycji, i wprowadzania nowych, w ramach których trudno jest zidentyfikować miejsca zajmowane przez poszczególne jednostki w przestrzeni społecznych zróżnicowań. Brak tych wskazówek prowadzi do utraty pewności, jeśli chodzi o treść społecznych norm i oczekiwań, ponieważ nie są one rozpoznawane i podtrzymywane przez odpowiadające im zachowania większości innych jednostek i grup (M. Marody, 2015, s. 84–94).

Różnorodność może powodować lęk i niepokój w codziennych sytuacjach z racji choćby niepożądanego i naprzykrzającego się bliskości nieznanymi (Obcych). Z. Bauman opisuje zjawisko segregacji obszarów mieszkalnych i przestrzeni publicznych jako reakcję na tę wielogłosowość i kulturową wielobarwność. Dążenie do homogeniczności można uznać za objaw miksofobii, której przeciwieństwem jest pożądanie różnorodności, dającej obietnicę wielu możliwości (miksofilii) (Z. Bauman, 2007a, s. 120–126).

W miejsce podziałów klasowych pojawiła się horyzontalna przestrzeń zróżnicowanych, lecz równorzędnych stylów życia. A. Giddens (2001, s. 113–114) definiuje je jako „zintegrowany zespół praktyk, które podejmuje jednostka nie tylko dlatego, że są

użyteczne, ale także dlatego, że nadają materialny kształt poszczególnym narracjom tożsamościowym”. Wielość stylów życia nie oznacza, że wszystkie są na równi dostępne każdemu. Ich wybór ograniczają dochody i indywidualne preferencje jednostek, dla których podstawowym problemem staje się odpowiedź na pytanie: „kim jestem?” lub „kim chciałbym być?” (M. Marody, 2015, s.147–151). Odpowiedzialność za rozwiązywanie tych nowych dylematów zostaje przeniesiona na barki jednostek. Ponoszenie ryzyka jest jej udziałem i obowiązkiem i wymaga z jej strony dużej elastyczności, a więc gotowości do błyskawicznej zmiany taktyki i stylu, porzucenia zobowiązań, korzystania z szans, niekoniecznie kierując się własnymi zasadami (Z. Bauman, 2007a, s. 10–11). Nieodgadniona pozostaje podstawowa zasada zapewniająca sukces życiowy, a ewentualne nierówności społeczne zostały przedefiniowane jako indywidualizacja społecznego ryzyka (określenie podane za U. Beck, 2002, za: M. Marody, 2015, s. 149), interpretowane jako wynik indywidualnych – trafnych bądź nietrafnych – „inwestycji życiowych” (M. Marody, 2015, s. 151). Dawne sukcesy niekoniecznie oznaczają pomyślność w przyszłości, sens traci długoterminowe planowanie działań, bo życie staje się sfragmentaryzowane i jego etapy wyznacza realizacja kolejnych projektów i epizodów (Z. Bauman, 2007a, s. 9–10).

Drugie wyróżnione doświadczenie generyczne dotyczy życia w otoczeniu masowości dóbr. Problemem jest nie tyle ich liczba, co niemożność rozumienia lub kontroli znaczeń, jakie nadawane są dokonywanym wyborom. Konsumpcja przestała być aktem czysto jednostkowym, lecz wpisuje się w złożony system znaczeń wytwarzanych w ramach danej kultury. Jedną zaś z jej podstawowych funkcji jest regulowanie relacji między jednostkami poprzez zaznaczanie ich miejsca w złożonej sieci powiązań społecznych. Autorka podaje za M. Douglas i B. Isherwood (1996, za: M. Marody, 2015, s. 104), że głównym celem konsumenta jest skonstruowanie na bazie dóbr, które wybiera, pewnego znakowego uniwersum. Poszczególnym dobrom, ale też wzorom zachowań konsumenckich, muszą być nadane w miarę trwałe i społecznie rozpoznawane znaczenia, ustalane w procesach uspołeczniania jednostki, aby ten cel mógł zostać zrealizowany. Przy braku takich uzgodnień to, co wybieramy, przestaje być czytelnym komunikatem dla innych na temat tego, kim jesteśmy. Należy przy tym podkreślić rolę mass mediów, które upowszechniają różne rywalizujące ze sobą wzory życia, wytwarzane masowo przez reklamę i związane z pojawianiem się kolejnych mód (M. Marody, 2015, s. 94–105).

U podstaw kolejnego doświadczenia generycznego, jakim jest funkcjonowanie jednostki w warunkach masowej informacji, leży nie tyle ilościowy jej przyrost, ile naruszenie znanego porządku świata społecznego. W efekcie zachodzi rozpad takich oczywistych wyobrażeń o świecie, które nadają sens i znaczenia naszym dążeniom, a w konsekwencji – naszemu życiu. Istotny wpływ na to ma rozwój mass mediów. Według N. Postmana (1995, za: M. Marody, 2015, s. 106–108) każde narzędzie ma w sobie zakodowaną „własną ideologię” – otwiera przed nami nowe możliwości, ale też narzuca pewne działania, co stanowi źródło głębokich przemian kulturowych. Rozwój

technologii informacyjnych niesie za sobą nowy typ kultury – technopol, w którym informacja rozpowszechniana jest z niespotykaną wcześniej szybkością, a technika i nauka sprowadzone zostają do roli fabryki informacji. Rodzi się złudne przeświadczenie, że im więcej informacji się przetwarza, tym lepiej i skuteczniej jednostka może odpowiedzieć na pytania dotyczące tego, czym jest świat, jaki porządek rzeczy jest naturalny. Tymczasem sama informacja nie zastąpi całościowej wiedzy i refleksji. Takiego oglądu dostarczała dawniej nauka, religia i różne ideologie. Obecnie nie brakuje takich całościowych wizji, ale indywidualnie wybrana wiara czy ideologia nie mają mocy scalającej daną wizję świata, o ile nie towarzyszą jej działania innych ludzi. To one nadają sens wydarzeniom, a zarazem kontrolują i porządkują napływające informacje jako te znaczące i nieprzydatne (M. Marody, 2015, s. 105–112, 114).

Istotą tych wszystkich doświadczeń generycznych są zatem trudności ze społecznym podziałem ludzi, rozpoznaniem społecznych znaczeń dóbr oraz różnicowaniem informacji ze względu na ich wagę. Te trudności wynikają z nieustannego podważania wiarygodności społecznie konstruowanego świata poprzez działania innych ludzi, które kwestionują przyjmowane przez innych systemy znaczeń. Następuje więc naruszenie intersubiektywnej, uporządkowanej wizji społecznego świata, co jest dziś głównym źródłem problemów, przed jakimi stawia jednostkę współczesne społeczeństwo. Nieoczywistość otaczającego nas świata może być traktowana jako symptom anomii, tj. zaawansowanego rozpadu dominujących form uspołecznienia, typowych dla społeczeństwa nowoczesnego. W efekcie elementy ciągłości i zmiany przeplatają się ze sobą, stare struktury społeczne koegzystują z nowymi. Jednostki uświadamiają sobie, że istnieją alternatywy dla zasad, wcześniej uznawanych za naturalne i niewymagające uzasadnienia, i albo z tych alternatyw korzystają, albo starają się bronić starego porządku (M. Marody, 2015, s. 112–118).

Na gwałtowny rozwój i nietrwałość powstałych form społecznych zwraca uwagę Z. Bauman. Używa on kategorii „płynnej nowoczesności”, ponieważ struktury, ograniczające indywidualne wybory, instytucje stojące na straży powtarzalności rutyn i wzorów akceptowalnych zachowań, nie są już w stanie przetrwać w dawnym kształcie – rozkładają się, topnieją i upłynniają (Z. Bauman, 2007a, s. 7). Metafora „płynnej nowoczesności” dobrze oddaje zarówno ciągłe zmiany kształtów społecznego świata oraz coraz bardziej powszechne odczucie zanikania tych trwałych punktów odniesienia, które nadawałyby kierunek i spójność jednostkowym działaniom (M. Marody, 2015, s. 119). Społeczeństwo wciąż stanowi pewien system reguł i zasad, dających o sobie znać jednostkom, które nie muszą być świadome procesów prowadzących do upłynniania porządku społecznego, zwłaszcza że te przekształcenia dokonują się w różnym tempie i są na bieżąco asymilowane w jednostkowych procesach dostosowywania – albo też traktowane jako przejaw przejściowego kryzysu form życia społecznego (M. Marody, 2015, s. 120–121). Niemniej jednak A. Giddens (2001, s. 23) podkreśla, że to właśnie dynamizm jest tą właściwością epoki nowoczesnej, która odróżnia ją od wszystkich wcześniejszych okresów.

Istotne jest nie tylko tempo zmian, ale też ich zasięg i radykalny wpływ, jaki zmiany te wywierają na zastane praktyki i zachowania społeczne.

Indywidualizm, refleksyjność i konsumpcjonizm to we współczesnych opracowaniach trzy najczęściej wymieniane właściwości ponowoczesnej jednostki. M. Marody wskazuje jednak na to, że ich status teoretyczny jest co najmniej niedookreślony ze względu na ich znaczeniową ambiwalencję. Odwołując się do różnych autorów, pojęciom tym przypisywane są różne znaczenia: raz charakteryzują własności jednostek, a innym razem strukturalne cechy współczesnego społeczeństwa (M. Marody, 2015, s. 167–168).

Chcąc odpowiedzieć na pytanie, jakie własności ma ponowoczesna jednostka i jakie mechanizmy leżą u podstaw jej działania, należy najpierw przyrzeć się procesom uspołeczniania jednostki. Obejmują one przede wszystkim formowanie określonych przyzwyczajzeń, zwrotnie wyznaczających techniki życia, czy wpływ innych, będących głównym źródłem wzorów działania, przyswajanych na późniejszych etapach życia. Ich zwięźceniem jest uformowanie jednostkowej tożsamości (M. Marody, 2015, s. 173).

W przypadku społeczeństwa ponowoczesnego, w związku z toczącym się procesem reorganizacji i płynnością struktur społecznych, czynnikiem stabilizującym społeczne działania jednostek stają się ogólniejsze nawyki i przyzwyczajenia, zwłaszcza te wytwarzane w toku socjalizacji pierwotnej. Podczas doświadczeń komunikacyjnych dokonuje się przekazywanie znaczeń nadawanych rzeczywistości i ustanawianie przekładalności perspektyw, wyznaczających przebiegi ludzkich interakcji.

Istnieje kilka czynników, które różnicują warunki współczesnej komunikacji od tych charakterystycznych dla społeczeństwa nowoczesnego. Przemiany rodziny (upowszechnienie się pracy kobiet, zmniejszenie liczby dzieci w rodzinie itp.) i wzory wychowywania dzieci (chronienie dzieci przed niepożądanymi kontaktami, permissywność, nasycenie relacji uczuciowością przy braku przekazywania i wyjaśniania znaczeń), prowadzą do zmniejszenia ilości kontaktów dziecka z bezpośrednim otoczeniem, co wzmacnia dodatkowo rozwój nowych technologii. Skutkuje to hamowaniem u dziecka rozwoju pewnych umiejętności społecznych: nawiązywania kontaktów, efektywnej współpracy, a także rozwoju identyfikacji i odpowiedzialności za bycie członkiem określonej społeczności. Obecność nowych technologii w życiu dziecka sprzyja też jego izolacji jako dominujący czynnik socjalizacji przez kontakty z przedmiotami, co przyczynia się do kształtowania instrumentalnej postawy wobec innych ludzi. Na procesy socjalizacji wpływ wywierają głównie grupy rówieśnicze, co w istotny sposób obniża pozycję, a co za tym idzie skuteczność oddziaływań rodziców i szkoły (M. Marody, 2015, s. 173–182).

Socjalizacja w grupie rówieśniczej wzmacnia orientację na emocjonalne aspekty relacji z innymi, gdyż dzieci w okresie dorastania są skoncentro-

wane przede wszystkim na ustalaniu swej pozycji w grupie poprzez manipulowanie uczuciami (zazdrością, dumą, uznaniem etc.), i to uczuciami mocno „podgrzanyimi”. Dużą rolę w tych rozgrywkach o pozycję odgrywają również przedmioty, których posiadanie służy podbudowaniu własnego ego, może też być instrumentalnie wykorzystywane do budowania sojuszy wewnątrzgrupowych. Zarazem, już choćby ze względu na fakt, że grupa rówieśnicza, oparta na relacjach przyjaźni i akceptacji, stawia przed swymi uczestnikami inne wymagania niż te, z jakimi spotkać się mogą w sytuacjach publicznych, socjalizacja rówieśnicza nie sprzyja rozwojowi ogólniejszych umiejętności, które ułatwiłyby nawiązywanie kontaktów i funkcjonowanie w nowych kontekstach społecznych” (...) Następuje więc zawężenie zakresu takich sytuacji, w których mogłoby dojść do międzypokoleniowej transmisji ogólniejszych norm i wartości, podtrzymujących wytworzone wcześniej struktury społeczne. Transmisja taka wymaga bowiem rozwiniętej komunikacji skoncentrowanej na poznawczo-symbolicznym aspekcie działań. Tymczasem współcześnie nie sprzyja jej ani ograniczenie kontaktów z dorosłymi, ani uprzedmiotowienie socjalizacji, ani dominacja grup rówieśniczych, wytwarzających popkulturę, której podstawową cechą jest odrzucenie dorosłości, a co za tym idzie, i autorytetu dorosłych. Taki splot warunków może przyczynić się do rozwoju przyzwyczajień o orientacji egocentrycznej, a także prowadzić do zacierania się wytworzonej w okresie nowoczesności granicy między tym, co prywatne, od tego, co publiczne – szczególnie znaczenie dla tego ostatniego procesu ma dominacja grupy rówieśniczej, a także stała obecność nowych mediów w życiu młodych ludzi (M. Marody, 2015, 182–184).

To rozmycie się granic między sferą prywatną i publiczną, a także emocjonalność i skoncentrowanie na sobie potęgują angażowanie się jednostek w zmediatyzowane relacje. Stanowi to efekt wspomnianego już rozwoju mass mediów, mocno oddziałujących na charakter relacji z postaciami obsadzonymi w roli „znaczących innych”. Po pierwsze, kategoria „znaczących innych” została oderwana od bezpośredniego otoczenia socjalizacyjnego jednostki. Po drugie, coraz częściej zaczęły być tu włączane osoby wymaginowane.

Osobą znaczącą może więc być ta, która nie dzieli z nami wspólnej przestrzeni, ale i często nie jest świadoma naszego istnienia. To zjawisko J.B. Thompson (2001, za: M. Marody, 2015, s. 188) nazywa „nieodwzajemnioną bliskością na dystans”, w sytuacji, kiedy ludzie angażują się w relację ze „zmediatyzowanym” partnerem w swojej wyobraźni i w ten sposób zaspakajają swoje potrzeby bliskości w sferze intelektualnej, emocjonalnej lub seksualnej. Taki typ związków bez zobowiązań, zależny tylko od jednostki, staje się szczególnie atrakcyjny w warunkach niesprzyjających rozwojowi umiejętności społecznych, wzmagających za to nastawienie

indywidualistyczne. Pozwala nie tylko zastępować rzeczywiste, ale niesatysfakcjonujące interakcje tymi zmediatyzowanymi, ale też dostarcza tematów do rozmów, pozwalających podtrzymywać relacje rzeczywiste. W związku z tym, że media utrzymują w przekonaniu co do różnorodności identyfikacji, to ludzie w obliczu niepewności poszukują wskazówek do działania. Osobą znaczącą może się więc stać dla nich każda, której wewnętrzne doznania lub dylematy są zbliżone do tego, co aktualnie przeżywają. Tym, co jest uznawane w odbiorze za prawdziwe, nie jest wiedza o świecie, lecz subiektywne doświadczenie świata.

Taki rodzaj odbioru określany jest jako realizm emocjonalny i sprzyja zniesieniu granicy między bohaterami masowej wyobraźni a przeciętną jednostką – coraz więcej wie się o życiu prywatnym tych osób, ich słabościach czy kompleksach. Miejsce osób, które niegdyś zasługiwały na uwagę mass mediów – ze względu na swą swoją wysoką pozycję i autorytet – coraz częściej zajmują osoby „aktywne medialnie”, za sprawą prezentowania niezwykłości swoich doświadczeń i zachowań, a także znajomości z innymi osobami publicznymi (M. Marody, 2015, s. 184–195).

W tradycyjnym podejściu do problemu socjalizacji podstawowym jej zadaniem jest przekazanie z pokolenia na pokolenie określonych wzorów działania, których źródłem była tradycja, autorytet starszych, identyfikacja ze „znaczącymi innymi”. Sens jednostkowego życia wyznaczały wypełniane przez człowieka role, definiowane przez normy instytucjonalne i organizacyjne. Z chwilą, gdy organizacje zaczęły być rozbijane przez zmiany technologiczno-społeczne, nastąpiła też denormalizacja poszczególnych ról. Zabrakło dawnych drogowskazów, określających zarówno tożsamość, jak i sens życia.

W związku z tym trudno jest ustalić tożsamość drugiej jednostki. Postępujący rozpad nadrzędnych układów społecznych nie sprzyja autoidentyfikacji w kategoriach związku z określonym narodem, grupą zawodową czy w wymiarze więzów rodzinnych. Rozpoznaniu położenia jednostki w przestrzeni społecznej nie sprzyja również rozmywanie się różnic społecznych czy nawet biologicznych, takich jak płeć czy wiek.

Ciało wydaje się być tym ostatnim bastionem, dającym oparcie przy poszukiwaniach odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Ciało to podstawa tożsamości, z jaką wchodzimy w interakcje społeczne, i podstawowe odniesienie jednostkowych działań. Istnieje integralny związek między rozwojem cielesnym a stylem życia, który przejawia się w poddawaniu ciała różnorodnym reżimom somatycznym czy chociażby interwencji medycznej. Reżimy, przyjmując postać zachowań nawykowych, funkcjonują jako czynniki warunkujące postępowanie i układają się w trwałe wzory motywacyjne (A. Giddens, 2001, s. 12, 88, 137). Według Z. Baumana dbając o zdrowie nadaje się dziś sens życiu (2000, s. 122–124).

Przedstawiony powyżej sposób uspołeczniania, w którego ramach jednostki nabywają specyficzne rodzaje doświadczeń społecznych, tworzy trzon nowej struktury

społecznej, nacechowanej egotyzmem, emocjonalnością i ontologiczną niepewnością (M. Marody, 2015, s. 204–205). Ciągły brak okazji do rozwijania umiejętności społecznych, wzmacniany poprzez wzrost znaczenia interakcji pośrednich, uprzedmiotawiających i zmediatyzowanych, oraz ogólne właściwości współczesnego społeczeństwa skutkują narastającym egotyzmem w sferze odczuć i działań. Czynnikiem ukierunkowującym te działania stają się indywidualne uczucia i emocjonalne przeżycia, a nie racjonalizm. Tym, co nasila ten trend, jest wzrost emocjonalnej temperatury relacji utrzymywanych w grupach pierwotnych oraz dominacja mass mediów. Natomiast w związku z mnogością społecznie akceptowanych wzorów życia, kształtowaniem tożsamości głównie przez wzorce odwołujące się do cielesności i rozbiciem ról społecznych, jednostka staje przed ważnym i trudnym zadaniem poszukiwania na nowo sensu życia. Towarzyszy temu ontologiczna niepewność (M., 2015, s. 204–205).

Warto przywołać tu słowa Z. Baumana, który współczesne życie opisuje właśnie jako pełne niepewności, przeżywane w warunkach ciągłego niepokoju i lęku o to, by nie zostać z tyłu. Aby być nieustannie w ruchu, zaczynać i kończyć kolejne epizody życia, bez zobowiązań i zaangażowania, bo liczy się zaspokajanie pragnienia życia-i-przeżywania (Z. Bauman, 2007b, s. 6–19). Według A. Giddensa (2001, s. 6, 28, 44, 54, 56) poczucie bezpieczeństwa ontologicznego, a więc „ufność pokładana w egzystencjalnych punktach zaczepienia, w sensie emocjonalnym i w pewnym stopniu poznawczym, opiera się na nabytej we wczesnych doświadczeniach dziecka pewności co do tego, że na innych można polegać [...] Podstawowe zaufanie służy za osłonę przed ryzykiem i niebezpieczeństwami, jakie niosą ze sobą sytuacje działania i bycia z ludźmi”. Zaufanie jest zjawiskiem kluczowym w całym procesie rozwoju osobowości, jak i w odniesieniu do mechanizmów wykorzeniających i systemów abstrakcyjnych, głównie eksperckich. Zaufanie oznacza tyle co wiara i leży u podstaw wielu decyzji. W odniesieniu do systemów eksperckich wspiera ograniczoną wiedzę techniczną ludzi, także w kontekście specjalizacji i ciągłej weryfikacji.

Współczesne działania jednostek cechuje dążenie do samorealizacji, bycia osobą autentyczną i refleksyjną. Idea samorealizacji nie jest tutaj rozumiana jako proces wynikający z kształtowania tożsamości Ja, ale jej wytwarzania. Jedynym obszarem, w którym jednostka może poszukiwać wiedzy o sobie, są jej emocjonalne doznania, które muszą być nieustannie monitorowane w procesie refleksyjnego namysłu (M. Marody, 2015, s. 221–222).

Jednostka jest zatem odpowiedzialna za refleksyjny projekt swojej tożsamości w toku codziennych doświadczeń, podejmowanych decyzji i wyborów także przy wsparciu ekspertów. Przebieg życia jest postrzegany jako seria „przejsć”, którym nadawane jest znaczenie i które poddawane są weryfikacji (Z. Bauman, 2001, s. 47–48, 104–112). Posiadanie tożsamości mocno osadzonej, odpornej na zmianę (dotychczas uznawane za przejaw pozytywnie rozwiązanego kryzysu rozwojowego) okazuje się

być zawadą w życiu człowieka, bo utrudnia czerpanie w pełni z wolności (Z. Bauman, 2001, s. 52). Jednostka chce dowolnie komponować, dekomponować i rekonponować własną tożsamość (Z. Bauman, 2007b, s. 48, 55). Z drugiej strony nie jest to jednak przejaw wolności, ale przymusowy i niekończący się proces pozbywania, kończenia i zapominania, podczas którego trudno jest utrzymać poczucie bezpieczeństwa (Z. Bauman, 2001, s. 49–50).

1.2. Współcześnie nawiązywane związki uczuciowe

Pomiędzy socjologami panuje zgoda co do tego, że w ramach płynnej nowoczesności mamy do czynienia z nową retoryką oraz nowymi oczekiwaniami dotyczącymi relacji pomiędzy płciami (M. Evans, 2008, s. 98). Charakterystykę tych przemian można znaleźć np. w pracach A. Giddensa, który wprowadził pojęcie „czystej relacji” na określenie intymnego związku trwającego do czasu, kiedy bliski kontakt z drugą osobą jest źródłem emocjonalnej satysfakcji. Ten typ relacji nie jest ograniczony społeczno-kulturowymi wymogami, opierając się wyłącznie na autentyczności partnerów, intymności, zaufaniu, emocjonalnych doznaniach. Służy też osiągnięciu spełnienia w sferze seksualności (A. Giddens, 2001, 124–136).

W ramy czystej relacji wpisywana jest bowiem plastyczna seksualność jako drugi – po czystej relacji – czynnik samorealizacji poprzez miłość. „Seksualne spełnienie – obejmujące zarówno zrównanie w prawach miłości homo- i heteroseksualnej, jak i wszelkie formy eksperymentowania z działaniami prowadzącymi do fizycznej przyjemności – staje się obecnie ważnym aspektem samorealizacji własnego Ja” (A. Giddens, 2006, za: M. Marody, 2015, s. 219). Plastyczna seksualność daje początek tzw. miłości współbieżnej.

Wspomniany socjolog zakłada, że ten nowy rodzaj związków intymnych umożliwia tworzenie bardziej demokratycznych form relacji, a to ze względu na większą równość i autonomię partnerów, także w kwestii zaspokajania potrzeb seksualnych. Doskonalenie sztuki kochania, dawanie i doświadczanie satysfakcji seksualnej, a także dbanie o rozwój intymności (np. na drodze wzajemnych zwierzeń, dbałości o potrzeby emocjonalne partnera) staje się zadaniem realizowanym przez obojga partnerów, czasami przy wsparciu ekspertów (A. Giddens, 2006, s. 79–82).

Według Mary Evans coraz gorzej identyfikuje się miłość, a „demokratyzacja intymności” nie daje nam przyjemności, ale rozczarowanie i uczucie niepewności (M. Evans, 2008, 97–101, 112). „Miłość jest ulotna w takiej mierze, w jakiej – napełniona nadziejami – staje się miejscem kultu społeczeństwa skoncentrowanego na własnym samodoskonaleniu. A napełnia się ją nadzieją tym bardziej, im bardziej staje się ona czymś ulotnym i pozbawionym znaczenia wzoru społecznego” (U. Beck, E. Beck-Gernsheim, 2013, s. 5).

Według U. Beck i E. Beck-Gernsheim (2013, s. 4–6) potrzeba miłości wzmacnia się wraz z niemożliwością jej zaspokojenia. Współcześni mężczyźni i kobiety poszukują

jej obsesyjnie, pełni nadziei, że ich kolejny związek będzie bardziej satysfakcjonujący. Uwidacznia się tu wpływ ideologii romantycznej. Według A. Ben-Ze'ev i R. Goussinsky (2012, s. 10, 20–23) pragniemy doświadczyć wyidealizowanej miłości prezentowanej w literaturze, filmie czy muzyce, co przyczynia się do tworzenia opisywanej przez autorów ideologii romantycznej. Stanowi ona system przekonań i ideałów, które tworzą swojego rodzaju teorię miłości, mającej jednak niewiele wspólnego z rzeczywistością.

Na ideologię romantyczną składają się trzy podstawowe założenia: wiara w potęgę uczucia (miłość nadaje sens, przewycięża wszystkie przeszkody, jej celem jest wieczność), uznanie wyjątkowości obiektu uczucia (kochankowie wspólnie tworzą coś wyjątkowego, partner jest niezastąpiony i jedyny), przekonanie o czystości miłości (miłość i jej obiekt cechują się wewnętrzną wartością i czystością moralną). Eva Illouz (2016, s. 306–317) wyjaśnia, że uczucie miłości ściśle łączy się z przekazami kulturowymi, które wyzwalają wyobraźnię i emocje, za sprawą skojarzeń z różnymi fabułami i postaciami filmowymi. Te tworzą z kolei wzorce kognitywne dla emocji antycypacyjnych.

Tak stymulowana wyobraźnia ma przełożenie na emocje i pragnienia, a także wolę człowieka, a przy tym wpływa na jego percepcję codzienności. Kiedy snucie marzeń staje się praktyką kulturową, pojawia się niebezpieczeństwo odczuwania permanentnego braku satysfakcji, niezaspokojonej tęsknoty i rozczarowania obecnym życiem czy relacją uczuciową. Poczucie niezadowolenia może wynikać z rutyny codziennego życia, ale także wpływu kulturowych ontologii – osobowości, emocji i relacji, które stanowią pewne modele normatywne pozwalają oceniać cechy psychiczne, fazę związku uczuciowego, własne emocje i potrzeby, o których informowany jest też partner (E. Illouz, 2016, s. 328–341). Zdaniem autorki doświadczenie ironii, rozczarowania, lęku przed zaangażowaniem, ambiwalencji uczuć, sprawiło, że „formowanie się intensywnych związków ustąpiło z czasem miejsca formowaniu się zdystansowanej indywidualności” (E. Illouz, 2016, s. 365).

Samo uczucie miłości uległo racjonalizacji za sprawą: nauki (np. rozpowszechnione psychologiczne, biologiczne i ewolucyjne modele wyjaśniania miłości), polityki (np. działalność ruchu feministycznego) oraz najnowszych technologii (np. techniki doboru partnera), co podważyło emocjonalny wymiar miłości pojętej jako forma oczarowania (E. Illouz, 2016, s. 244, 296). Jednak zarówno U. Beck (2013, s. 15–16), jak A. Ben-Ze'ev i R. Goussinsky (2012, s. 66–67) dostrzegają nadal moc i patos miłości, widząc analogię pomiędzy miłością (ideologią romantyczną) a religią. „Poszukiwanie miłości w drugiej osobie jest ziemską wiarą pozbawionych religijności, pozornie racjonalnych ludzi współczesnych” (U. Beck, 2013, s. 15–16). Miłość może przejmować niektóre funkcje przypisywane Bogu, np. zapewnić ukojenie, ucieczkę od lęków egzystencjalnych i codziennych obaw.

Niezależnie jednak od tego, czy mowa o miłości romantycznej, czy współbieżnej, to wiąże się z nią wiele rozczarowań i niespełnionych nadziei. Okazuje się, że czystość relacji, łączących z drugą osobą, nie gwarantuje samozadowolenia. A. Giddens

dostrzega bowiem stresy i napięcia, których doświadczają osoby zaangażowane w czystą relację. W związku z tym, że związek nie opiera się na zobowiązaniach, ale na subiektywnym poczuciu satysfakcji partnerów i trwa on „do odwołania”, świadomość, że łącząca ludzi więź może się rozpaść z woli jednej osoby, zakreśla granice oddania (A. Giddens, 2001, s. 254–256).

W takiej relacji wyraźnie ujawniają się wcześniej przywoływane cechy: egotyzm i emocjonalność – o zasadności wzajemnych oczekiwań i żądań partnera decyduje tu wewnętrzne przekonanie, że „coś mu się należy”. „Nic dziwnego, że przez czystą relację przebija się wciąż gniew, wściekłość i przygnębienie, a w konkretnych okolicznościach intymność może dostarczać więcej bólu niż satysfakcji” (A. Giddens, 2001, s. 256). Jednostka powinna umieć radzić sobie z takimi doświadczeniami, dokonać ich reinterpretacji oraz włączyć je i scalić w ramach spójnego projektu tożsamościowego. Tożsamość jednostki zależy bowiem od jej zdolności do podtrzymywania ciągłości określonej narracji. Istotną rolę odgrywają w tym korzystanie z rad ekspertów czy udział w terapii (A. Giddens, 2001, 77).

Zdaje się, że człowiekowi trudno jest być szczęśliwym w czasach późnej nowoczesności (o ile poczucie zadowolenia znaczy to samo, co kiedyś). Płynne życie przesiąknięte jest lękiem, a fundamenty, na których ludzie budują swoje strategie życiowe, są kruche. To właśnie konsumpcja staje się sposobem na poradzenie sobie z niepewnością, jak i wyzwaniem określenia swojej roli w społeczeństwie i własnej tożsamości (Z. Bauman, 2007b, 107–109).

Członkowie społeczeństwa konsumpcjonistycznego odkryli nie tylko przyjemności związane z posiadaniem i porzucaniem kolejnych towarów, ale też zaczęli przejawiać określone postawy, które determinują ich zachowania w każdym aspekcie ich życia, np. przy wyborze partnera życiowego (Z. Bauman, 2007b, s. 129–131). Konsumenci przyzwyczaili się do produktów gotowych, dających natychmiastową satysfakcję, niewymagających wysiłku, pozwalających na uniknięcie ryzyka, a gwarantujących zwrot kosztów.

Wchodząc w relację z drugim człowiekiem postępują według reguł obowiązujących przy robieniu zakupów – towary w ich uznaniu wadliwe lub niepełnowartościowe wymieniają na inne, które będą dostarczały więcej przyjemności i spełnią oczekiwania (Z. Bauman, 2003, s.17). Aby zabezpieczyć się na wszelkie nieprzewidywalne okoliczności, podejmują mniej lub bardziej racjonalne działania, celem osiągnięcia sukcesu i ograniczenia ewentualnej porażki. Stosują więc strategię radzenia sobie z sytuacjami kontrolowanego przypadku (M. Bogunia-Borowska, 2008, s. 85–86).

E. Illouz (2016, s. 83, 87, 93–95, 361) w swoich analizach również zwraca uwagę na przemiany, które zaszły w procesie poszukiwania partnera, wskazując na przyczyny o charakterze normatywnym (rewolucja seksualna), społecznym (osłabienie zasad endogamiczności klasowej, rasowej i etnicznej) i technologicznym (pojawienie się technologii internetowych i portali randkowych). Wszystkie one rzutują na ekologię i architekturę podejmowanych „wyborów serca”.

W wyniku tych przemian powstały warunki dla uformowania się rynków matrymonialnych, ustanawiających ramy dla pewnej formy spotkań. Wydają się one być podporządkowane indywidualnym wyborom i gustom, gdzie jednostki swobodnie wymieniają wybrane atrybuty na te, które im bardziej odpowiadają. Co ważne, szczególna rola w procesie poszukiwania partnera przypada atrakcyjności seksualnej, wartościującej społecznie także dzięki możliwości kumulacji kapitału erotycznego, powiązanego z ekonomią i problemem wartościowania innych i siebie.

Już pół wieku temu E. Fromm napisał, że „cała nasza kultura opiera się na żądzy kupna, na idei wymiany korzystnej dla obu stron. Szczęście współczesnego człowieka to ów dreszczyk, jakiego doznaje, oglądając wystawy sklepowe i nabywając to wszystko, na co może sobie pozwolić, kupując za gotówkę lub na raty. On (lub ona) w podobny sposób patrzy na ludzi. Dla mężczyzny pociągająca kobieta, dla kobiety pociągający mężczyzna – są zdobyczą, której nawzajem szukają. »Pociągający« oznacza zazwyczaj zestaw właściwości poszukiwanych na ludzkim rynku” (E. Fromm, 1994, s. 14).

E. Illouz (2016, s. 362–364) w swoim studium socjologicznym „Dlaczego miłość rani” idzie o krok dalej, wskazując na istnienie pól seksualnych, czyli „takich obszarów życia społecznego, w których seksualność staje się autonomicznym wymiarem poszukiwań partnera”, gdzie uczestnicy oceniają i rywalizują z innymi o najbardziej pożądanych seksualnie partnerów, ponadto współzawodniczą ze sobą pod względem ilości nabytych doświadczeń seksualnych, chcąc uchodzić w jak najszerszym kręgu za osoby atrakcyjne i sprawne seksualnie. Kumulowanie doświadczeń i nabywanie sprawności zachodzą nie tylko w sferze seksualnej, ale także relacyjnej. Według Baumana, nastąpiło złagodzenie kryteriów, którym musi sprostać człowiek, aby jego doświadczenie zasłużyło na miano „miłości”. W konsekwencji ludzie doświadczają miłości wielokrotnie, a im więcej eksperymentów i partnerów, tym umiejętność kochania rośnie (Z. Bauman, 2003, s. 13–14, 23–27).

Zdaniem autorki przywoływanej publikacji rynki matrymonialne zawsze współistnieją z polami seksualnymi zdominowanymi przez mężczyzn – ci przebywają w nich dłużej niż kobiety i mają większy wybór. Nie pozostaje to bez wpływu na gotowość ludzi, a szczególnie mężczyzn, do angażowania się w trwałe związki uczuciowe. W efekcie kobiety podejmują wewnętrznie sprzeczne działania (przywiązanie vs. postawa emocjonalnego dystansu), oczekując od mężczyzn uznania jako źródła poczucia własnej wartości, a jednocześnie próbując zachować niezależność. Z kolei mężczyźni bez wysiłku zachowują emocjonalny dystans, wykorzystując seksualność jako wyznacznik swego statusu w warunkach znacznej autonomii (E. Illouz, 2016, s. 228–233).

Z. Bauman (2003, s. 38–39) zauważył, że wcieleniem marzeń o idealnym produkcie jest tzw. związek kieszonkowy, w który wchodzi się świadomie i „na chłodno”, nie dopuszczając, aby rozwinęła się intymność czy zaangażowanie, i który łatwo można zakończyć. Nie trzeba też zwlekać z zaspokojeniem pragnień seksualnych. Jeśli przyjmiemy argumenty E. Illouz (2016, s. 364–365), to taki typ relacji

świadczy o imperatywie autonomii, dominującym za sprawą nierówności pomiędzy płciami.

Opisane powyżej praktyki nie służą utrwalaniu więzi międzyludzkich, zwłaszcza tych, co do których zakłada się, że powinny być trwałe (Z. Bauman, 2001, s. 48). Jednak utrzymanie stabilnej i nierozrwalnej relacji wymaga wiele wysiłku, cierpliwości i zaangażowania. Już dawniej E. Fromm podkreślał, że czynny charakter miłości ujawnia się w trosce, poczuciu odpowiedzialności, poszanowania i poznania. Miłość powinna być świadomą decyzją o całkowitym oddaniu i powiązaniu swojego życia z życiem drugiemu człowiekowi.

Jednak we współczesnej kulturze Zachodu miłość traktowana jest jako obezwładniająca uczucie, któremu nie sposób się oprzeć (E. Fromm, 1994, s. 32, 54). Często jednak nie jest to miłość, a jedynie zachcianka, chęć przeżycia ekscytującej chwili i „pofolgowania sobie”, bez podejmowania jakichkolwiek zobowiązań. Mało kto jest skłonny formułować swoje oczekiwania, że ich romantyczny związek będzie trwał na zawsze i „do grobowej deski”. Zdaniem E. Illouz (2016, s. 208) „współczesne relacje uczuciowe nacechowane są osobliwymi paradoksami, wynikającymi z faktu, że zarówno mężczyźni, jak i kobiety muszą postępować w taki sposób, jak gdyby zaangażowanie nie było już z góry wpisane w relację uczuciową. Intencja zaangażowania musi tutaj stanowić spełnienie związku uczuciowego, nie zaś jego warunek wstępny”.

Biorąc pod uwagę koncepcję płynnej nowoczesności, intymne relacje dalej będą się kształtować i zmieniać, ponieważ wszystkie formy życia społecznego są płynne i nietrwałe. W związku z tą nieprzejrzystością świata część badaczy powstrzymuje się od prognozowania jego przyszłego kształtu.

P. Szarota zakłada jednak dwa możliwe scenariusze w kwestii nawiązywania intymnych relacji (a zatem i randkowania). Pierwszy z nich dotyczy pogłębiania się obyczajowej liberalizacji i ostatecznej banalizacji seksu (P. Szarota, 2011, s. 183). Autor przywołuje tutaj problem turystyki seksualnej, w której uczestniczą również kobiety, a także nową formę znajomości nazywaną *hooking up* (seks bez zobowiązań, gdzie unika się stworzenia więzi) oraz układ typu *friends with benefits*, czyli przyjaciele z bonusem (relacja przyjacielska obejmująca aspekt seksualny). Drugi scenariusz przewiduje powrót do tradycyjnych wartości. Autor akcentuje tutaj rolę zalotów jako przygotowanie do małżeństwa, wstrzemięźliwość płciową, jak i uwzględnienie roli rodziny w podejmowaniu decyzji o wyborze partnera (P. Szarota, 2011, s. 183–188).

Biorąc pod uwagę poglądy badaczy przedstawione w tym podrozdziale, bardziej prawdopodobna okazać może się ta pierwsza wizja. Konieczne są jednak dalsze badania, zwłaszcza że Polska nadal pozostaje krajem katolickim, w którym wciąż wielu ludzi jest przywiązanych do tradycji i wyznawanych w tym duchu wartości.

Koncepcje rozwoju psychospołecznego i zadań rozwojowych

2.1. Charakterystyka okresu adolescencji

W niniejszej pracy przyjęto perspektywę *life-span*, jako układ odniesienia dla czynionych analiz, charakteryzującą się ujmowaniem zmian rozwojowych w danym etapie życia na tle całości drogi życiowej człowieka. Takie ujęcie charakteryzuje się czterema założeniami: człowiek zmienia się i rozwija przez całe swoje życie, te zmiany można analizować szczegółowo w różnych aspektach. Aby zrozumieć logikę i dynamikę zmian indywidualnych ścieżek rozwoju człowieka, należy brać pod uwagę zarówno ich zmienność, jak i ciągłość oraz kontekst relacji człowiek-otoczenie (fizyczne i społeczne) i jego osadzenie w konkretnej rzeczywistości (B.M. Newman, Ph.R. Newman, 1984, za: A. Brzezińska, 2010, s. 217).

Jak pisze A. Brzezińska, analiza kryteriów wyodrębniania etapów, stadiów czy faz życia człowieka pokazuje, że chociaż te periodyzacje są różnorodne – bo wychodzą od odmiennych założeń i dotyczą zmian w różnych obszarach funkcjonowania człowieka – to jednak istnieje zbieżność co do ustalonych granic wiekowych oraz sensu przemian rozwojowych. I tak M. Debesse wymienia np. wiek niepokojów dojrzewania (12/13 – 16/17 lat) i wiek młodzieńczego entuzjazmu (16/17 – 18/20 lat), L.S. Wygotski wyróżnia wiek dojrzewania, który przypada na 12./13.–17./18. rok życia, tak samo okres adolescencji datuje E.H. Erikson. Według D.J. Levinsona wiek 17–22 lat to okres przejściowy (A. Brzezińska, 2010, s. 217–219).

Przyjęto, że dorastanie to długi i wewnętrznie zróżnicowany okres między 10./12. a 20. rokiem życia. Można go podzielić na wczesne i późne dorastanie, gdzie umowna granica przebiega około 16./17. roku życia. Mimo ustalonych ram jest to okres przejściowy i trudno dokładnie wskazać, kiedy się rozpoczyna i kończy. Wyznacznikiem są tutaj pojawiające się zmiany biologiczne, umysłowe i społeczne, które na-

silają się i wzajemnie determinują (M. Bardziejewska, 2015, s. 345; I. Obuchowska, 2002, s. 166). W adolescencji człowiek uzyskuje dwie zdolności istotne dla jego dalszego rozwoju: zdolność do dawania życia (przypada na wczesny wiek dorastania) oraz zdolność do samodzielnego kształtowania własnego życia (późna adolescencja) (I. Obuchowska, 2002, s. 166).

Pierwszymi sygnałami tego, że dziecko wkracza w okres dorastania, są pojawiające się około 10./12. roku życia zmiany fizjologiczno-anatomiczne w wyglądzie ciała, określane jako skok pokwitaniowy. Płeć różnicuje nie tylko moment wystąpienia pierwszych symptomów, ale też specyfikę całego procesu dojrzewania. Wzrastają i rozwijają się pierwszorzędowe cechy płciowe (u dziewcząt miesiączkowanie i powiększenie pochwy, łechtaczki i macicy, u chłopców – penisa i jąder). W organizmie nastolatka zachodzą zmiany hormonalne, w efekcie których pojawiają się drugorzędowe cechy płciowe (tj. owłosienie łonowe i pachowe, zmiany kształtu i proporcji różnych części ciała).

Okres dojrzewania prowadzi też do osiągnięcia nowego poziomu w rozwoju motorycznym. Po początkowej destrukuralizacji, która objawia się pewną niezgrabnością i nadpobudliwością ruchową, u nastolatków dokonuje się ponowna strukturalizacja motoryczności zróżnicowanej według płci i zindywidualizowanej. Zmieniające się w tym okresie ciało adolescenta coraz bardziej przybiera kształty dorosłego człowieka.

Nie zawsze młodzi ludzie są przygotowani na te zmiany. Zaczynają porównywać się z innymi rówieśnikami, odnoszą się do wzorów kulturowych czy własnych wyobrażeń. Rozbieżności w zakresie oczekiwań i stanu faktycznego mogą powodować duże napięcie emocjonalne, a pojawiające się zmiany mogą być oceniane przez adolescentów jako nienormatywne. Do około 16./17. roku kumulują się przede wszystkim zmiany biologiczne wraz z ich konsekwencjami społecznymi i psychologicznymi (I. Obuchowska, 2002, s. 166–172; M. Bardziejewska, 2015, s. 350–361, M. Kielar-Turska, 2000, s. 309–311).

W zakresie funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego również zachodzą zmiany. Procesy neurohormonalne, przekształcające organizm, przyczyniają się do występowania zwiększonego pobudzenia emocjonalnego, labilności i ambiwalencji uczuć, znamionujących wczesną fazę dorastania (10.–16./17. rok życia). Ma to też związek z kształtowaniem się poglądów młodzieży na świat, ponieważ typowe dla tego okresu jest występowanie idealizmu młodzieńczego czy rygoryzmu moralnego.

Odczuwanie rozbieżności pomiędzy rzeczywistością a wyobrażeniami czy ideałami nastolatka może być źródłem trudnych emocji (I. Obuchowska, 2002, s. 172, 181–183). Wówczas młody człowiek sprzeciwia się panującym zasadom, buntuje się na poziomie przeżyć i zachowań, co może też przyczynić się do powstania konfliktów z rodzicami. U podłoża buntu może leżeć również chęć przekonania dorosłych o swojej z nimi równości, a nawet wyższości, kiedy okazuje się, że rodzice nie są idealni.

Od około 11.–12. roku życia pojawia się w myśleniu nastolatka zdolność do myślenia formalnego, czyli hipotetyczno-dedukcyjnego, co oznacza zdolność do swo-

bodnej i oderwanej od rzeczywistości refleksji, jak i systematycznego i metodycznego rozwiązywania problemów oraz myślenia logicznego. Dzięki temu młodzi ludzie są w stanie zastanowić się nad własną przyszłością, metaforycznie ujmować zdarzenia, formułować opinie, analizować różne scenariusze rozwiązania problemów, przewidywać ich konsekwencje dla samych siebie, a w procesie decentracji także dla innych osób (M. Bardziejewska, 2015, s. 355–359). Z rozwojem poznawczym ściśle związany jest też rozwój (samo)świadomości, a z nim rozwój samoregulacji, o czym szeroko piszą A. Oleszkowicz i A. Senejko (2013, s. 110–137).

We wczesnej fazie dorastania pojawia się silna potrzeba więzi z rówieśnikami. Najpierw są one zawierane w klikach (4–6 osób tej samej płci), a później w paczkach (obupłciowych), dwuosobowych klikach i luźno związanych ze sobą parach. Oprócz związków przyjaźni tworzą się również związki uczuciowe, nazywane często preintymnymi (M. Bardziejewska, 2015, s. 359–362).

W polskich opracowaniach podaje się, że pierwszą postacią miłości jest tzw. miłość szczenięca, kiedy to ważniejsze jest samo kochanie niż obiekt uczuć. I. Obuchowska podaje za E.B. Hurlock (1965), że występuje również miłość cielęca, gdy obiekt uczuć otoczony jest bezgranicznym uwielbieniem (M. Kielar-Turska, 2000s, s. 311; I. Obuchowska, 2002, s. 178). Potem pojawia się miłość romantyczna, która prowadzi do idealizowania osoby obdarzanej uczuciem.

Pod koniec adolescencji młodzież stopniowo dostrzega konieczność pogodzenia miłości z innymi ważnymi obszarami aktywności. Widoczny staje się też dysonans między idealną wizją partnera i relacji z nim a wymaganiami rzeczywistości. Młodzi ludzie odkrywają, że samo istnienie uczucia może nie być wystarczające do tego, aby nawiązana relacja była satysfakcjonująca (A. Oleszkowicz, A. Senejko, 2013, s. 200).

Wraz z dojrzewaniem płciowym pojawiają się nowe odczucia i potrzeby, także dotyczące sfery seksualnej. W okresie dorastania potrzeba seksualna wyraża się stanem pobudzenia, objawami napięcia i chęcią jego zredukowania (I. Obuchowska, 2002, s. 187–188). Początkowo rozwój seksualny charakteryzuje dezintegracja, która też inaczej przebiega u chłopców i dziewcząt. Jej przyczyną jest z jednej strony budzenie się podniecenia seksualnego i chęć jego zaspokojenia, a z drugiej strony pojawia się potrzeba budowania bliskiej relacji uczuciowej z innymi osobami niż rodzice, co wymaga pewnej dojrzałości emocjonalnej. Integracja pragnień seksualnych i potrzeby bliskości następuje u obu płci pod koniec okresu dojrzewania. Okres dezintegracji seksualnej według A. Oleszkowicz, i A. Senejko (2013, s. 34–35) należy traktować jako moratorium na dojrzały związek, podczas którego młodzież eksperymentuje i zdobywa doświadczenia, ale także zaspokajają inne, ważne dla niej potrzeby. Jest to bliższe uznaniu tych zachowań za normatywne niż ryzykowne (zob. B. Jankowiak, 2017; D. van de Bongardt, R. Yu, M. Dekovic, W.H.J. Meeus, 2015).

W grupie tworzy się tożsamość młodych ludzi. To grupa uzasadnia i akceptuje słuszność głoszonych przez nastolatka poglądów, a także pozwala również skonfrontować to, jak widzą go inni, określa standardy zachowania, wzory do naśladowania,

zapewnia poczucie bezpieczeństwa i przynależności. Wzrost znaczenia rówieśników w życiu młodych ludzi pozwala także na późniejsze odłączenie się od rodziców, co jest warunkiem koniecznym w poszukiwaniu własnej drogi i budowaniu dojrzałej tożsamości (M. Bardziejewska, 2015, s. 359–362; I. Obuchowska, 2002, s. 176–178).

Podział „my” (młodzież) i „oni” (dorośli) uwidacznia się również w zewnętrznym upodobnieniu się do siebie członków grupy, w specyficznym języku, świecie symboli, obowiązujących normach, wzorach zachowania – to wszystko składa się na zjawisko kultury młodzieżowej (I. Obuchowska, 2002, s. 176–177), którą obecnie można już rozpatrywać w perspektywie globalnej (A. Oleszkowicz, A. Senejko, 2013, s. 195).

W okresie późnej adolescencji młody człowiek uniezależnia się od uczuciowej aprobaty otoczenia, w tym również od uczuć rodziców. Począwszy od porzucenia wartości i reguł „osób znaczących” na rzecz reguł obowiązujących w grupie adolescent świadomie zaczyna respektować zasady panujące w społeczeństwie ludzi dorosłych. Innymi słowy, młody człowiek przechodzi przez kolejne etapy rozwoju rozumowania moralnego: od poziomu przedkonwencjonalnego do poziomu konwencjonalnego (M. Bardziejewska, 2015, s. 363–365). Na okres młodzieńczości przypada także trzeci poziom rozwoju moralnego, nazwany postkonwencjonalnym, kiedy to moralność nie jest oparta o cudze standardy, ale jest zinternalizowana. Sądy moralne na tym poziomie charakteryzują jednak niewielu adolescentów (I. Obuchowska, 2002, s. 188–189, A. Oleszkowicz, i A. Senejko, 2013, s. 215).

Co więcej, w okresie dorastania w powiązaniu z rozwojem poznawczym, emocjonalnym i moralnym pojawiają się warunki do świadomego budowania koncepcji świata i relacji, w jakie z nimi wchodzi jednostka, a także do stopniowego przechodzenia od emocjonalnej do intelektualnej interpretacji świata, na podstawie kulturowych i osobistych doświadczeń oraz indywidualnych cech i potrzeb jednostki (A. Oleszkowicz, i A. Senejko, 2013, s. 230).

2.2. Kryzys rozwojowy oraz zadania rozwojowe okresu adolescencji

Według E.H. Eriksona, twórcy koncepcji stadialnego biegu życia człowieka, na każdym etapie życia jednostka doświadcza specyficznego „problemu życiowego” i dokonuje reintegracji swoich potrzeb oraz posiadanych kompetencji wskutek nacisków społecznych. Rozwój człowieka polega na przechodzeniu z jednego stadium do drugiego, gdy zajądą określone zdarzenia psychologiczne. Ponieważ jednostka stale podlega naciskom, ulegają też zmianie posiadane przez nią kompetencje. Jeśli presja okaże się odpowiednio silna i konsekwentna, dotychczas wykorzystywane umiejętności okazują się być nieefektywne i jednostka zaczyna doświadczać kryzysu psychospołecznego.

W okresie adolescencji młody człowiek musi scalić dotychczasową wiedzę o sobie i przeszłość z teraźniejszością, by odpowiedzieć sobie na pytanie: kim jestem

i kim będę? Jego zadaniem jest ustanowienie podstawowej tożsamości społecznej i zawodowej, w przeciwnym wypadku jego rola w dorosłości będzie nieokreślona. E.H. Erikson mówi o dwóch możliwych rozwiązaniach każdego kryzysu rozwojowego, tj. o rozwiązaniu pomyślnym – w okresie adolescencji dotyczy ono uformowania tożsamości grupowej i tożsamości indywidualnej, oraz rozwiązaniu mniej korzystnym – alienacji i dyfuzji ról (A. Brzezińska, 2010, s. 227–234, 250–252; M. Kiejar-Turska, 2000, s. 314).

R.J. Havighurst ukuł pojęcie *zadania rozwojowego*, które odnosi do zbioru sprawności i kompetencji nabywanych przez jednostkę za sprawą jej kontaktów z otoczeniem. Treść zadań rozwojowych, przed jakimi staje człowiek w kolejnych okresach swojego życia, wiąże się z tym, jakim przemianom podlega jego wewnętrzne i zewnętrzne środowisko, jakie kompetencje nabył na poprzednich etapach rozwoju i jakie są jego aktualne zasoby. Innymi słowy, nowe zadanie rozwojowe to rezultat rozbieżności między aktualnymi kompetencjami jednostki a naciskami biologicznymi, społecznymi i psychicznymi. To, jakie zadania rozwojowe podejmuje jednostka, w jaki sposób je realizuje, jakie gromadzi zasoby w wyniku pomyślnej realizacji zadań – to wszystko różnicuje efekty kolejnych wyzwań życiowych (A. Brzezińska, 2010, s. 226–234).

W Tabeli nr 1 została przedstawiona charakterystyka okresu dorastania według koncepcji E.H. Eriksona, R.J. Havighursta oraz B.M i Ph.R Newman. Najogólniej mówiąc, adolescenci uczestniczą w różnopłciowych i różnozadaniowych grupach rówieśniczych, opanowują role związane z płcią oraz uniezależniają się emocjonalnie od rodziców, dzięki czemu mogą zaangażować się w swoje pierwsze romantyczne relacje (tzw. związki preintymne) i sprawdzać się w nowej dla siebie roli. Przy założeniu, że proces określania tożsamości społecznej i indywidualnej przebiega bez zakłóceń, osiągają także kolejne etapy rozwoju w aspekcie emocjonalnym, seksualnym, intelektualnym i moralnym.

To wszystko różnicuje sposoby realizacji kolejnego zadania rozwojowego, tj. podjęcia roli małżonka i rodzica lub po prostu stworzenia dojrzałego związku partnerskiego (M. Bardziejewska, 2015, s. 345–347).

Proces formowania tożsamości jest jednym z najważniejszych zadań, przed którym stoi nastolatek. Wymaga on zintegrowania zmian dokonujących się we wszystkich sferach jego funkcjonowania. W zależności od zasobów, doświadczeń oraz warunków szanse na osiągnięcie dojrzałej tożsamości są różne i proces ten może zakończyć się nawet po 30. roku życia. Istotne jest, aby młody człowiek aktywnie poszukiwał, eksperymentował i sprawdzał się w różnych obszarach, dzięki czemu w przyszłości będzie w stanie świadomie dokonywać wyboru, podejmować decyzje i realizować własne zobowiązania związane z wyborem drogi życiowej. Drogi rozwoju w tym wypadku są różne i mogą być pokonywane w innym tempie, ponieważ przejście przez kolejne etapy rozwoju tożsamości wymaga ogromnego trudu.

Stąd często ma miejsce zatrzymanie się, cofnięcie lub omięcie któregoś z etapów. W początkowym etapie młody człowiek, wkraczając w okres dorastania, jest zaniepokojony zmianami wywołanymi dojrzewaniem biologicznym – jego ciało, dotychczas znane, staje się nieprzewidywalne. Nastolatek odczuwa sytuację rozproszenia jako trudną, pojawiają się napięcia i lęk. W konsekwencji szuka idei i ludzi, którym może zaufać i z którymi będzie mógł się identyfikować – z fazy tożsamości rozproszonej wkracza w fazę tożsamości lustrzanej. Przyjmuje czyjeś standardy oceniania, reguły postępowania, wybory zawodowe czy przekonania religijne, bez uprzedniego sprawdzenia ich, idealizując przy tym pojedyncze osoby lub całe grupy.

Rozczarowanie związane z dokonaniem wyborem pozwala na przejście do tożsamości moratoryjnej. Jest to czas poszukiwań i eksperymentowania, częstych zmian decyzji, angażowania się w skrajnie różne ideologie. Dopiero po przejściu moratorium młody człowiek może świadomie podjąć decyzję o tym, kim chce być i co chce robić w życiu, ponieważ poznał siebie, nabył szereg kompetencji społecznych, zweryfikował swój światopogląd i system wartości. Posiadając dojrzałą tożsamość, czyli osobisty, autentyczny, autonomiczny, unikatowy i oryginalny projekt siebie, jest w stanie podjąć zobowiązania i je odpowiedzialnie realizować (M. Bardziejewska, 2015, s. 367–377; A. Brzezińska, 2010, s. 239–246). Co ważne z punktu widzenia podjętych w pracy badań zintegrowana tożsamość jednostki staje się podstawą do przeżywania miłości, doświadczania troski i odpowiedzialności za innych (E. Gurba, 2000, s. 205).

Ten nowy i jakościowo znaczący etap życia wymaga wypracowania nowych strategii adaptacyjnych. W tym okresie ryzyko sytuacyjne może pojawiać się dużo częściej ze względu na zwiększoną wrażliwość nastolatków, ich niestabilną samoocenę, silną potrzebę akceptacji, lęk przed ośmieszeniem. Jest też wynikiem pojawienia się typowych dla tego okresu zadań, takich jak poszukiwanie partnera, inicjacja seksualna, zmiana szkoły, poradzenie sobie z kryzysem tożsamościowym. Zarówno normatywne dla okresu adolescencji problemy, jak i nakładające się na nie trudności wynikające z warunków życia w określonej rzeczywistości, wywierają istotny wpływ na formującą się tożsamość, co widoczne jest w sposobie zachowania, stylu życia, strategiach radzenia sobie.

Prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań ryzykownych wrażliwa w sytuacji działania czynników ryzyka i deficytu istotnych zasobów. Sprawdzane przez młodzież strategie, które w tym czasie stanowią dla nich jedyny dostępny sposób adaptacji czy zaspokojenia potrzeb i rozwiązywania problemów, mogą ulec utrwaleniu bądź osłabieniu pod wpływem pozytywnych i negatywnych wzmocnień. Brak konstruktywnych strategii radzenia sobie, brak wzmocnień dla pełnienia ról pozytywnych mogą przyczynić się do rozwiązania kryzysu tożsamości poprzez przyjęcie tożsamości negatywnej, która wyraża się buntem na wielu poziomach funkcjonowania jednostki, m.in. w sposobie myślenia o sobie i świecie, hierarchii

wartości, strukturze potrzeb, kreowaniu siebie oraz w sferze zachowań (M. Bardziejewska, 2015, s. 381–389, 404–407).

Podjęcie przez młodych ludzi zachowań ryzykownych niekoniecznie musi jednak prowadzić do negatywnych konsekwencji. Najczęściej są one częścią normalnego rozwoju młodzieży i mogą przynieść korzyści, służąc realizacji określonego celu w odpowiedzi na kryzys rozwojowy. Zdaniem Barbary Jankowiak (2017, 53–54) to, czy dane zachowania okażą się korzystne dla adolescenta, zależy od tego, czy pozwolą pomyślnie rozwiązać kryzys poprzez realizację zadań rozwojowych bez ponoszenia znaczących strat zdrowotnych i społecznych. Innymi słowy, w ocenie konsekwencji zachowań ryzykownych najważniejsze jest to, na ile pozwoliły one nabyć jednostce nowe kompetencje i jakie skutki te zachowania za sobą niosły.

Tabela 1. Charakterystyka okresu dorastania w koncepcji E.H. Eriksona, R.J. Havighursta oraz B.M i Ph.R Newman.

Faza życia i wiek	Kryzys psychospołeczny wg E.H. Eriksona	Obszary rozwoju wg B.M i Ph. R Newman	Zadania rozwojowe wg R.J. Havighursta
Wczesna adolescencja (13–17 lat)	Tożsamość grupowa vs alienacja	<ul style="list-style-type: none"> • Dojrzewanie fizyczne (wzrost i masa ciała, dojrzewanie seksualne, skok pokwitaniowy) 	<ul style="list-style-type: none"> • Osiągnięcie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci
Późna adolescencja (18–22 lata)	Tożsamość indywidualna vs. dyfuzja ról	<ul style="list-style-type: none"> • Operacje formalne (złożone operacje na pojęciach, stabilizacja wzajemnych powiązań: myślenie formalne – rozumowanie moralne – kształtowanie się tożsamości indywidualnej) • Rozwój emocjonalny (kontrola emocjonalna) • Uczestniczenie w grupach rówieśniczych (różnopłciowych i różnozadaniowych) • Związki heteroseksualne (przyjaźnie; inicjacja seksualna, związki preintymne) • Autonomia w stosunku do rodziców (niezależność emocjonalna, fizyczna, ekonomiczna) • Tożsamość dotycząca roli seksualnej (uwewnętrznienie standardów i oczekiwań społecznych) • Przejście do moralności postkonwencjonalnej • Wybory dotyczące zawodu u pracy 	<ul style="list-style-type: none"> • Opanowanie społecznej roli związanej z płcią • Akceptowanie swojej fizyczności i efektywne korzystanie z własnego ciała • Osiągnięcie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych • Osiągnięcie bezpieczeństwa i niezależności ekonomicznej • Wybór i przygotowanie się do zawodu/zajęcia • Przygotowanie się do małżeństwa i życia rodzinnego • Rozwijanie się sprawności intelektualnych i pojęć niezbędnych do kompetencji obywatelskiej • Pożądanie i osiągnięcie społecznie odpowiedzialnego zachowania • Nabycie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika zachowania

Źródło: A. Brzezińska, 2010, s. 234.

2.3. Konsekwencje romantycznych relacji w okresie dojrzewania i ich następstwa w życiu dorosłym

Romantyczne relacje adolescentów zajmują centralne miejsce w ich nastoletnim życiu. Stanowią (B.B. Brown, C. Feiring i W. Furman, 1999, s. 4–5). Stanowią główny temat do rozmów, dominujący w tekstach piosenek czy scenariuszach seriali skierowanych do nastolatków. Randkowanie ważne jest samo w sobie, ale pełni też rolę w kształtowaniu ogólnego przebiegu rozwoju w okresie dorastania. Stanowi jedno z zadań rozwojowych, ale może też wiązać się z realizacją pozostałych zadań przewidzianych na okres dojrzewania, takich jak rozwój tożsamości, przekształcanie się więzów rodzinnych, rozwój bliskich relacji z rówieśnikami, rozwój seksualności, osiągnięcia szkolne i planowanie kariery (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 3), jak i tych, które przypadają na okres wczesnej dorosłości. Osoby, które nie będą miały doświadczeń w randkowaniu, mogą nie być wystarczająco przygotowane do nawiązania intymnej relacji w późniejszym wieku (E.H. Erikson 1959, za: M.J. Zimmer-Gembeck, J. Siebenbrunder, W.A. Collins, 2001, s. 314).

Romantyczne relacje mogą pełnić rolę w rozwoju poczucia tożsamości na dwa sposoby. Po pierwsze, adolescenty rozwijają „koncepcję siebie” w różnych sferach życia, np. w kontakcie z grupą rówieśników, znajomych i przyjaciół, ale też w interakcji z partnerem. Romantyczna „koncepcja siebie” jest związana z charakterem relacji uczuciowej: kto w niej jest i jaka ona jest. Nastolatek, który ma pozytywne doświadczenia, może myśleć o sobie jako o atrakcyjnym partnerze, podczas gdy ten, który doświadczył trudności, może być niepewny w tej kwestii, ponieważ nie wie, czy potrafi nawiązać satysfakcjonującą relację (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 4–5).

Po drugie, romantyczna „koncepcja siebie” może także różnicować poczucie własnej wartości oraz inne aspekty „ja”, np. związane z oceną własnej atrakcyjności fizycznej i akceptacji rówieśników (S. Harter, 1988, za: W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 5). Wykazano, że u osób dorosłych samoocena, pewność siebie i fizyczna atrakcyjność różnicują czas rozpoczęcia, częstotliwość i jakość relacji, podobnie może też być u osób młodszych (W.A. Collins, 2003, s. 16).

Rozpoczęcie randkowania może nieść za sobą negatywne konsekwencje dla rozwoju adolescentów i ich funkcjonowania psychospołecznego, zwłaszcza wtedy, kiedy nastąpiło ono wcześniej i było intensywne. Jest prawdopodobne, że młodzi ludzie, którzy umawiali się na spotkania mając mniej niż 14 lat lub często randkowali, będą spożywać substancje psychoaktywne i wezmą udział w zachowaniach przestępczych.

M.J. Zimmer-Gembeck, J. Siebenbrunder i W.A. Collins – przywołując publikacje, które zostały wydane w latach 90. ubiegłego wieku, i prezentując wyniki badań własnych – podają, że silne zaangażowanie się w randki w wieku 16 lat wiąże się ze słabszym funkcjonowaniem psychospołecznym (dotyczy np. zdrowia psychicznego i motywacji szkolnej) i z wystąpieniem problemów w zachowaniu we wczesnym i środkowym okresie dojrzewania. Częste randkowanie może spo-

wodować nasilenie problemów z okresu wczesnego dorostania. Kierunek wpływu może być też odwrotny – spotęgowanie problemów może prowadzić do częstszego umawiania się.

Status socjoekonomiczny także może różnicować czas rozpoczęcia umawiania się na randki – im niższy, tym szybciej nawiązywane są romantyczne relacje. Dla niektórych młodych osób doświadczenie odrzucenia lub konfliktów w związku bywa zgubne dla ich zdrowia psychicznego, np. zerwanie z partnerem może łączyć się z pierwszym epizodem depresji (M.J. Zimmer-Gembeck, J. Siebenbrunder, W.A. Collins, 2001, s. 319, 327–332; B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 65). Także u respondentów, którzy mówili o braku bliskości czy wymieniali inne negatywne właściwości relacji z partnerem, zanotowano wysoki poziom symptomów depresyjnych. Podobną tendencję zauważono u osób angażujących się w przypadkowy seks (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 64).

Młodzież bywa też szczególnie narażona na angażowanie się w relacje, w których może pojawić się przemoc. W zależności od badań, na które powołują się autorzy opracowań, procent nastolatków doświadczających przemocy jest różny. Autorzy drugiej części badań *Add Health (National Longitudinal Study of Adolescent Health)* przeprowadzono w latach 1994–1995, następnie rok i siedem lat później podają, że 21% nastoletnich chłopców i 22% nastoletnich dziewcząt doświadczyło w ostatnich 18 miesiącach przemocy ze strony swojego partnera. Najczęściej przytaczane formy agresji to: przeklinanie lub obrażanie w obecności innych osób, popychanie, grożenie i rzucanie czymś w kierunku partnera (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 25). Co więcej, zdarza się, że nastoletnie dziewczęta są namawiane albo zmuszane do podejmowania zachowań, na które nie wyrażają swojej zgody.

Randkowanie może być jednym z najsilniejszych czynników, przyczyniających się do intensyfikacji konwencjonalnych ról związanych z płcią, adolescenci zachowują się w sposób, o którym myślą, że jest atrakcyjny dla osób przeciwnej płci (C. Feiring, 2000, za: W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 5). Z drugiej strony, rozwój relacji uczuciowych może utrudniać proces rozwoju tożsamości, np. konsekwencją zaangażowania w relację może być wczesne rodzicielstwo (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 5).

Okres adolescencji to czas, kiedy relacje rodzice-dzieci ulegają renegocjacji i transformacji. Mogą temu towarzyszyć konflikty i napięcia z powodu odmiennych oczekiwań jednej i drugiej strony. Romantyczne relacje pełnią różną rolę w tych przemianach. Po pierwsze, dzieci spędzają z rodzicami mniej czasu na rzecz przyjaciół i partnera, także do nich zwracają się z prośbą o wsparcie (w późniejszej fazie adolescencji to partner staje się figurą przywiązania). Po drugie, relacje adolescentów są często źródłem konfliktów, ponieważ rodzice dostrzegają niebezpieczeństwa związane z umawianiem się na randki, a nastolatki sami chcą kontrolować swoje osobiste sprawy. Może być jednak tak, że to nie romantyczne relacje wywołują zmiany w stosunkach rodzinnych, ale odwrotnie – napięta sytuacja w domu i chęć ucieczki od problemów prowa-

dzą do poszukiwania partnera. Nawet jeśli randkowanie nie jest głównym źródłem konfliktów, to rodzice mogą doświadczać ambiwalentnych uczuć, myśląc o relacjach uczuciowych swoich dzieci (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 6–8).

Istotna wydaje się też być struktura rodziny oraz stosunki w niej panujące. P. Summers i inni (1998) porównali style przywiązania młodych dorosłych, których rodzice rozwiedli się albo pozostawali małżeństwem w czasie, kiedy ich dzieci były w okresie dorastania. Zauważyli, że dzieci rozwiedzionych rodziców mają mniej bezpieczny styl przywiązania. Wykazują mniej optymizmu wobec perspektyw przyszłego życia małżeńskiego i przyjmują wobec niego bardziej negatywne postawy. Innymi słowy, rozwód rodziców może różnicować rezultaty przyszłych związków dzieci poprzez bezpośredni wpływ na ich poglądy i postawy wobec romantycznych relacji.

Znacząca część opracowań na ten temat dotyczy jednak prób wyjaśnienia rozwoju romantycznych relacji w okresie adolescencji i dorosłości na podstawie relacji pomiędzy członkami rodziny. Przeprowadzono liczne badania podłużne (m.in. *The Minnesota Longitudinal Study of Parents and Children*), w ramach których monitorowano pierwsze interakcje matki z niemowlęciem i późniejsze doświadczenia tych dzieci, także w kontekście romantycznych związków. Im bardziej pozytywne interakcje dziecka z matką, tym bardziej bezpieczne były reprezentacje relacji z rówieśnikami i romantycznym partnerem w życiu nastoletnim i dorosłym.

Przez długi czas koncentrowano się głównie na roli matki, ale później uznano, że także ojciec jest istotną postacią w rozwoju dziecka, m.in. stymulując je do podejmowania aktywności i zachęcając do eksploracji (E.-M. Merz, S. Jak, 2013, s. 213). Relacje z matką wydają się za to być bardziej znaczące w kontekście jakości romantycznych relacji. Co ważne, także późniejsze relacje dorastających dzieci i rodziców mogą być predyktorem rezultatów dalszych romantycznych doświadczeń (S. Walper, E.V. Wendt, 2015, s. 528–529; B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 53–56).

Rezultaty badań sugerują istotne powiązanie między stylem przywiązania nastolatka i atmosferą w relacji uczuciowej w dorosłości, w kontekście przejawiania bardziej konstruktywnych zachowań podczas rozwiązywania konfliktów i okazywania wsparcia (J. Tan, E. Hessel, E. Loeb, M. Schad, J. Allen, J. Chango, 2016, s. 1030–1031).

Co więcej, znaczenie mają nie tylko interakcje pomiędzy rodzicem i dzieckiem, ale także to, co dzieje się pomiędzy samymi rodzicami. Jak się okazuje, istnieje związek między funkcjonowaniem rodziny a rozwojem aktualnych relacji uczuciowych samych adolescentów. Nie odbywa się to poprzez proste modelowanie, ale przy udziale nadawanych znaczeń, co uwidaczniają np. badania Valerie A. Simon i Wyndol Furman (2010). Badacze zauważyli bowiem, że ocena konfliktu pomiędzy rodzicami moderuje wiele powiązań pomiędzy zachowaniami rodziców w kontekście trwającego konfliktu a tymi przejawianymi przez adolescentów w ich własnych związkach.

We wczesnym okresie dojrzewania adolescenti najsilniej odczuwają potrzebę bycia członkiem popularnej „paczki”. Jej siła zmniejsza się wraz z wiekiem, ponieważ młodzi ludzie przynależą wtedy do wielu grup i łatwiej jest im przenikać pomię-

dzy ich strukturami (L. Gavin, W. Furman, 1989, za: W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 8). Wraz ze wzrostem czasu, który młodzi ludzie spędzają z rówieśnikami, wrasta też ilość interakcji z osobami płci przeciwnej. Młodzi ludzie mogą w tym czasie rozwijać umiejętności współdziałania, ale także zrewidować nawiązane relacje, zbudować je od nowa i nawiązywać romantyczne relacje.

Poznawcze reprezentacje związku i przyjaźni mają wiele cech wspólnych. Adolescent, który ceni intymność oraz bliskość i oczekuje od partnera, aby był dostępny i czuły, ma też podobne oczekiwania wobec swojego przyjaciela (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 8–10). Relacje z przyjaciółmi i rodzicami są nie tylko związane z jakością nastoletnich romantycznych relacji, ale także na nie wpływają za sprawą umysłowych reprezentacji o sobie i o relacjach z innymi osobami. Przykładowo M. Scharf i O. Mayseless (2001) zauważyli, że na ich podstawie można przewidzieć nawiązanie intymnego związku przez nastolatka 4 lata później (w badaniu podłużnym badano jakość nastoletnich relacji w wieku 17 lat i później, kiedy respondenci mieli 21 lat) (S. Shulman, I. Seiffge-Krenke, 2001, s. 423–424, B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 60).

Interesującego przeglądu badań na temat rozwoju romantycznych relacji młodych osób i ich seksualności w nawiązaniu do różnych aspektów relacji z rodzicami, rówieśnikami i partnerami dostarczyli np. D. van de Bongardt, R. Yu, M. Dekovic, W.H.J. Meeus (2015).

Randkujący nastolatek nie tylko może powiększyć grono swoich znajomych, które, wraz z czasem trwania związku, coraz bardziej pokrywa się z siecią społeczną partnera, ale także podnieść swoją pozycję w grupie, szczególnie gdy spotyka się z osobą atrakcyjną i popularną. Co więcej, osoby otrzymujące wiele pozytywnych nominacji w testach socjometrycznych również częściej chodzą na randki (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 9). Nadal jednak funkcjonują podwójne standardy dotyczące podejmowania zachowań seksualnych przez młodzież – w przypadku nawiązania kontaktów seksualnych przez chłopców ich pozycja wzrasta, natomiast w przypadku dziewcząt ich status w grupie może być zagrożony (S.L. Eyre, V. Hoffman, S.G. Milstein, 1998, za: W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 10). Nawiązanie poważnej relacji uczuciowej może być tematem żartów, jeśli członkowie grupy rówieśniczej spostrzegają przedstawicieli płci przeciwnej tylko jako obiekt seksualnych podbojów (E. Alexander, 1990, za: W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 10).

W okresie dojrzewania nastolatek staje się fizycznie dojrzały do reprodukcji i pojawiają się u niego pragnienia seksualne – w tym właśnie czasie najczęściej dochodzi do inicjacji seksualnej. W ramach przygodnych lub poważnych związków dochodzi do podejmowania i uczenia się zachowań seksualnych. Mają one również miejsce w krótkich relacjach typu „hook-up” (kontakt seksualny z osobą, z którą nie jest się w związku) lub pomiędzy przyjaciółmi, którzy nie są romantycznie związani, ale angażują się w łagodne formy aktywności seksualnych (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 20).

Nawiązanie kontaktu o charakterze seksualnym zależy raczej od tego, jak młodzież ogólnie określa swoje relacje (np. stały związek czy randkowanie), niż od deklaracji o częstotliwości przejawiania określonych zachowań, takich jak pójście na randkę. Posiadanie stałego partnera, a nie samo randkowanie, wyjaśnia zdobycie pierwszych doświadczeń seksualnych (E.C. Cooksey, F.L. Mott, S.A. Neubauer, 2002, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 22, 65). Chociaż zachowania seksualne są powszechne w wielu typach relacji, to najczęściej występują w związkach opisanych jako bliskie i pełne zaangażowania. Według dwóch trzecich osób w wieku od 12 do 19 lat seks powinien wystąpić tylko w takim związku.

Stąd miłość i bycie w związku jest najczęstszym powodem, dla którego młodzież rozpoczyna swoje życie seksualne (B. Albert, 2004, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 15). I faktycznie, w innych badaniach 62% chłopców w wieku 15–19 lat, którzy mieli stosunek seksualny w przeciągu ostatnich trzech miesięcy, określiło nawiązaną relację jako stałą, w przypadku kobiet było to 75%.

Zdarzało się, że respondenci (14%) wskazywali swojego przyjaciela jako pierwszego partnera seksualnego. Wykazano, że im młodszy wiek inicjacji seksualnej dziewcząt, tym jest bardziej prawdopodobne, że opiszą one partnera jako kogoś, kogo spotkały lub kto był ich przyjacielem – 33% dziewcząt w wieku 14 lat lub młodszych w porównaniu z 11% nastolatków mających 17–19 lat (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 22).

Pierwsze doświadczenia seksualne nabywane są częściej z osobą bardziej doświadczoną i starszą. Należy jednak zauważyć, że młodzi ludzie raczej selektywnie podchodzą do tego, z kim wchodzi w kontakt, a liczba ich partnerów seksualnych waha się między jednym a dwójkiem (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 10–12). Decyduje o tym w dużym stopniu płeć – dziewczęta częściej miały jednego partnera w okresie ostatnich 12 miesięcy (61% aktywnych seksualnie dziewcząt oraz 47% chłopców), a chłopcy dwie partnerki (32% chłopców i 22% dziewcząt) albo wcale (14% chłopców i 9% dziewcząt) (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 23). Przynależność religijna i uczestnictwo w praktykach religijnych – jako wyrazy bardziej konserwatywnych postaw wobec seksualności – mogą z kolei wpłynąć na moment nawiązywania pierwszych kontaktów seksualnych wśród adolescentów, tj. odłożenie ich w czasie (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 63).

Przyjaciele i grupa rówieśnicza mogą mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na przebieg nauki i osiągnięcia szkolne adolescentów. Z jednej strony, wspierający znajomi mają tendencję do przejawiania większego zainteresowania szkołą, ale z drugiej strony, trwanie w trudnej relacji może być dla nastolatka destrukcyjne. Występuje korelacja pomiędzy wczesnym zaangażowaniem się w romantyczne relacje i słabszymi osiągnięciami edukacyjnymi. Podobnie jest w przypadku związku między randkowaniem oraz podejmowaniem zachowań seksualnych a uzyskiwanymi wynikami w szkole. Być może powodem złych ocen jest niedostateczny czas poświęcony na naukę, z uwagi na spotkania z partnerem.

Związki te wydają się co prawda niejednoznaczne, ponieważ silnie zależą od natury nawiązanej relacji i samej osoby partnera (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 12–13). Zauważono jednak, że późne nawiązanie uczuciowej relacji wiąże się z wyższą inteligencją, a osoby, które nie randkują w okresie dorastania, mają lepsze oceny (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007). Z kolei inni badacze potwierdzili zbieżność w wynikach szkolnych obu partnerów. Ich zdaniem, jest bardziej prawdopodobnym, że adolescenci, będący w związku z osobą, która uzyskuje dobre oceny w szkole, także osiągną podobne wyniki w przyszłości. Szczególnie ta tendencja dotyczyła chłopców (P.C. Giordano, K.D. Phelps, W.D. Manning, M.A. Longmore, 2007, s. 50).

Romantyczni partnerzy mogą także stać się towarzyszami, z którymi adolescenci dzielą się swoimi planami i marzeniami, także dotyczącymi wyboru szkoły, kariery czy założenia rodziny. Przeszkodą na drodze ich realizacji bywa jednak pojawienie się dziecka. Jak zostało już wspomniane, wczesne rodzicielstwo ma silny negatywny wpływ na osiągnięcia edukacyjne (R.L. Coley, P.R. Chase-Lansdale, 1998, za: W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 13).

Na podstawie 20-letnich badań podłużnych ustalono, że rezultaty romantycznej relacji dorosłego człowieka mają związek z bardzo wczesnymi doświadczeniami w okresie niemowlęctwa. Istotne okazują się też inne typy relacji na kolejnych etapach rozwoju społecznego, włączając w to romantyczne relacje w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. W badaniu wzięły udział matki i ich nowo narodzone dzieci, które były badane w regularnych odstępach czasu na każdym etapie rozwojowym. Badaczy interesował m.in. styl przywiązania dziecka do opiekunów, rozwój kompetencji społecznych w okresie średniego dzieciństwa, relacja z najlepszym przyjacielem, rozwiązywanie konfliktów, regulacja emocjonalna w trudnych sytuacjach z partnerem, trwanie związku i jakość relacji uczuciowej w okresie wczesnej dorosłości.

Wzory myśli, uczuć i działań związane z dotychczasowymi relacjami – ich poznawcze reprezentacje są tym, co łączy wczesne doświadczenia z opiekunami i te późniejsze z rówieśnikami, bliskimi przyjaciółmi i ostatecznie z romantycznym partnerem. Pozytywne wczesne doświadczenia mogą pełnić funkcję ochronną, np. w przypadku nawiązania słabej jakościowo relacji uczuciowej, i odwrotnie – satysfakcjonujące relacje w życiu dorosłym mogą pełnić funkcję kompensacyjną wobec wczesnodziecięcych relacji z opiekunami (J.A. Simpson, W.A. Collins, J.E. Salvatore, S. Sung, 2014, s. 221–231).

Według B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw (2007, s. 4, 72), okres adolescencji jest kluczowy, ponieważ w tym czasie kształtują się istotne warunki do kształtowania romantycznych związków w dorosłości. Już na tym etapie można wzmocnić fundamenty przyszłego, zdrowego i dojrzałego związku oraz zapobiegać przenoszeniu negatywnych wzorów. Zanim adolescenci osiągną 18 lat, więcej niż 80% z nich doświadczy swoich pierwszych romantycznych relacji. Chociaż są one z reguły krótsze, niż te nawiązywane przez osoby dorosłe, i mają niższy poziom współzależności (np. partnerzy nie mieszkają razem), to mogą potencjalnie mieć

znaczenie w dalszym życiu, np. w kwestii zdrowia emocjonalnego, poziomu kompetencji społecznych i akademickich czy samooceny. W obrębie romantycznych relacji młodzi ludzie podejmują decyzje o rozpoczęciu współżycia czy stosowaniu antykoncepcji, są też narażeni na akty przemocy, choroby przenoszone drogą płciową czy przedwczesne rodzicielstwo. W świetle tego podjęcie kolejnych badań w tym obszarze jest uzasadnione.

Związki uczuciowe w perspektywie teorii i badań

3.1. Teorie psychologiczne dotyczące miłości

Wśród istniejących koncepcji psychologicznych dotyczących związków uczuciowych zaprezentowano poniżej następujące: dynamiczny wariant modelu miłości R.J. Sternberga według B. Wojciszke (1993), modele etapów i filtrów, rodzaje miłości według D. Dwyer (2005) oraz teorie doboru partnera i atrakcyjności interpersonalnej, stanowiące przedmiot zainteresowania psychologów ewolucyjnych czy społecznych.

B. Wojciszke (1993) badał dynamikę miłości, przebieg, cykliczne zmiany jej postaci i intensywności. Za R.J. Sternbergiem przyjął, że miłość składa się z trzech składników, jakimi są intymność, namiętność oraz zaangażowanie – pierwotnie nazywane decyzją lub zobowiązaniem.

Sternberg jako pierwszy wyróżnił więcej rodzajów miłości, bo aż siedem. Wymienione komponenty tworzą u niego różne kombinacje (R.J. Sternberg, 1988, za: D. Dwyer, 2005, s. 33–34). Każdy z nich różni się od pozostałych pod względem dynamiki. W następstwie koniecznych w rozwoju relacji zmian, jakie zachodzą w dynamice intymności, namiętności i zaangażowania, zmienia się treść i intensywność związku miłosnego.

Nakładając na siebie wykresy typowej dynamiki zmian trzech komponentów miłości, B. Wojciszke (1993, s. 20) wyróżnia pięć jej faz: zakochanie, faza romantycznych początków, związek kompletny, związek przyjacielski, związek pusty i jego rozpad. W każdym z tych etapów dominuje inna postać miłości, a nazwy poszczególnych faz przypominają typy miłości z modelu Sternberga.

Także wyróżnione przez J. Lee (1973) style miłości można przyrównać do składników określonych przez R.J. Sternberga i opisanych poniżej. Na przykład miłość

romantyczna (eros) zawiera dużą dozę namiętności, a miłość przyjacielska (storge) charakteryzuje się występowaniem zaangażowania i intymności. J. Lee wyróżnił także inne style: miłość jako gra (ludus), miłość zaborcza (mania), miłość praktyczna (pragma) i miłość altruistyczna (agape) (D. Dwyer, 2005, s. 35–38).

Jako kluczowy dla dalszych rozważań w niniejszej pracy uznano wariant dynamiczny modelu Sternberga według B. Wojciszke.

Punktem wyjścia do zrozumienia dynamizmu w miłosnej relacji autor uczynił opis trzech zasadniczych składników miłości. Intymność oznacza tu „pozytywne uczucia i towarzyszące im działania, które wywołują przywiązanie, bliskość i wzajemną zależność partnerów od siebie”, m.in.: dbałość o partnera, wzajemne dzielenie się przeżyciami i dobrami, okazywanie sobie wsparcia, przeżywanie szczęścia w obecności partnera i z jego powodu. Przemiany intymności są łagodne – siła uczuć i działań rośnie powoli i jeszcze wolniej opada. Pozytywne emocje, składające się na intymność, pojawiają się w trakcie wzajemnego poznawania się partnerów, wynikają w dużej mierze z umiejętności komunikowania się, wzajemnego zrozumienia, okazywania sobie wsparcia. Dla obojga partnerów wypracowanie i realizowanie „scenariuszy” wzajemnych kontaktów jest silnie nagradzające. W związku z tym, że wartość nagród spada na skutek wzrostu częstotliwości ich otrzymywania, także w wypadku intymności odczuwane zyski są coraz mniejsze i natężenie intymności spada (B. Wojciszke, 1993, s. 8–12).

Dynamika w obrębie tego komponentu jest łagodna, w przeciwieństwie do namiętności, która stanowi kompozycję emocji pozytywnych i negatywnych, przy mocno uwydatnionym pobudzeniu fizjologicznym. Wielu ludzi identyfikuje przejawy namiętności jako miłość, czyli silną potrzebę obecności partnera, pragnienie bliskości, także fizycznej, silne reakcje fizjologiczne, pragnienia seksualne itp. Namiętność ma to jednak do siebie, że początkowo wzrasta lawinowo (im silniejsza, tym więcej pociąga za sobą zachowań jeszcze bardziej ją nasilających), a później spada i jej ostateczny koniec wiąże się z negatywnymi emocjami (B. Wojciszke, 1993, s. 12–15).

Zaangażowanie jest rozumiane jako decyzje, myśli, uczucia i działania ukierunkowane na przekształcenie relacji w trwałą więź i jego utrzymywanie mimo różnych przeszkód. Z jednej strony, jest skutecznym czynnikiem podtrzymującym związek i podlega świadomej kontroli, jako że stanowi efekt decyzji. Z drugiej strony, zobowiązanie może przestać istnieć i związek się rozpadnie. Istnieje jednak wiele czynników, które podtrzymują zaangażowanie, np. włożony w związek wysiłek, dodatni bilans zysków i strat uzyskiwanych przez partnerów, niska atrakcyjność alternatywnych związków, a także liczne bariery formalne (związane z zalegalizowaniem związku), jak i nieformalne (nacisk rodziny, system wartości), utrudniające zakończenie relacji (B. Wojciszke, 1993, s. 15–17).

Przyjmując założenia, że każdy składnik miłości ujawnia się w tym samym momencie oraz że ogólny charakter związku jest określany przy progowym natężeniu tych składników (przy czym natężenie namiętności jest znacznie większe niż pozostaje)

stałych komponentów), możliwe jest wyróżnienie pięciu faz rozwoju związku. Na podstawie wyróżnionych składników możliwe jest też określenie charakteru wszystkich faz. Podana tu kolejność faz nie jest bezwzględna, ale występująca najczęściej. Co więcej, im wcześniejsza faza, tym krócej trwa, w konsekwencji etapy końcowe trwają najdłużej (wyłączając rozpad związku) (B. Wojciszke, 1993, s. 20–21).

„Jeżeli wszystkie trzy składniki miłości zaczynają się równocześnie, w momencie poznania nowej osoby, to namiętność, jako składnik przybierający na sile, pojawi się najszybciej – jako dominująca cecha uczucia”. Zakochanie nie musi być pierwszą fazą miłości, np. wtedy, kiedy związek rozpoczyna się od przyjaźni. Warunkiem zakochania, według E. Berscheid i E. Walster (1974, za: B. Wojciszke, 1993, s. 35), jest przeżycie pobudzenia oraz subiektywna, osobista interpretacja jego źródła i charakteru. Innymi słowy, niezbędne do przeżycia namiętności i zakochania się jest silne pobudzenie i uznanie, że nastąpiło ono w wyniku własnej miłości do partnera. Co ciekawe, pobudzenie wcale nie musi być faktycznie przez owego partnera wywołane – to interpretacja decyduje o znaku i treści przeżywanej emocji.

Podstawowym skutkiem i przejawem namiętności jest stałe dążenie do nasilenia i pogłębienia kontaktów z partnerem. Jeżeli znajomość spotkała się z akceptacją albo przynajmniej nie została odrzucona, naturalną konsekwencją nasilenia kontaktów jest rozwój intymności. Partnerzy w fazie romantycznych początków wzajemnie się przed sobą odkrywają, początkowo ich rozmowy dotyczą faktów, ale później są gotowi dzielić się swoimi emocjami. Zwierzanie się służy nie tylko budowaniu intymności, ale także zmniejsza niepewność co do sposobu traktowania przez partnera i co do postaci, jaką może przybrać związek z jego osobą. W trakcie procesu wymiany intymnych informacji znaczenie ma nie tylko to, co powie nasz partner, ale także, jakie są własne cele i oczekiwania. Na ich podstawie jest dokonywana interpretacja tego, czy partner go zrozumiał, potwierdził jego racje bądź uznał emocje i działania za zasadne. Partnerzy budują także zaufanie w stosunku do siebie, m.in. okazując sobie troskę. Warunkiem koniecznym jest tu nabranie przekonania o przewidywalności zachowań partnera i uznanie, że jest on godny zaufania i gotów na przywiązanie. Ta faza również jest krótkotrwała, ponieważ silnie nagradzające połączenie namiętności i intymności skłania do utrzymania i rozbudowy związku, a w rezultacie do podjęcia decyzji partnerów o jego utrwaleniu (B. Wojciszke, 1993, s. 23–25, 62–73).

Znacząca część związków, jakie ludzie nawiązują, szczególnie w młodości, nigdy nie wykracza poza fazę romantycznych początków. Dzieje się tak, ponieważ miłość romantyczna przemija i/lub brakuje wystarczającego zaangażowania partnerów lub partnera w przetworzenie związku w stałą relację. Ta faza wiąże się zazwyczaj z zawarciem małżeństwa albo wspólnym zamieszkaniem. To, co charakteryzuje związek komplementarny, to współzależność partnerów w kwestii skutków działań, ale też przeżywanych emocji. Podstawowym warunkiem udanego związku jest umiejętność i chęć wczuwania się partnerów w siebie nawzajem (przyjmowania ich punktu widzenia, reagowania współczuciem, a czasami również odczuwania własnego

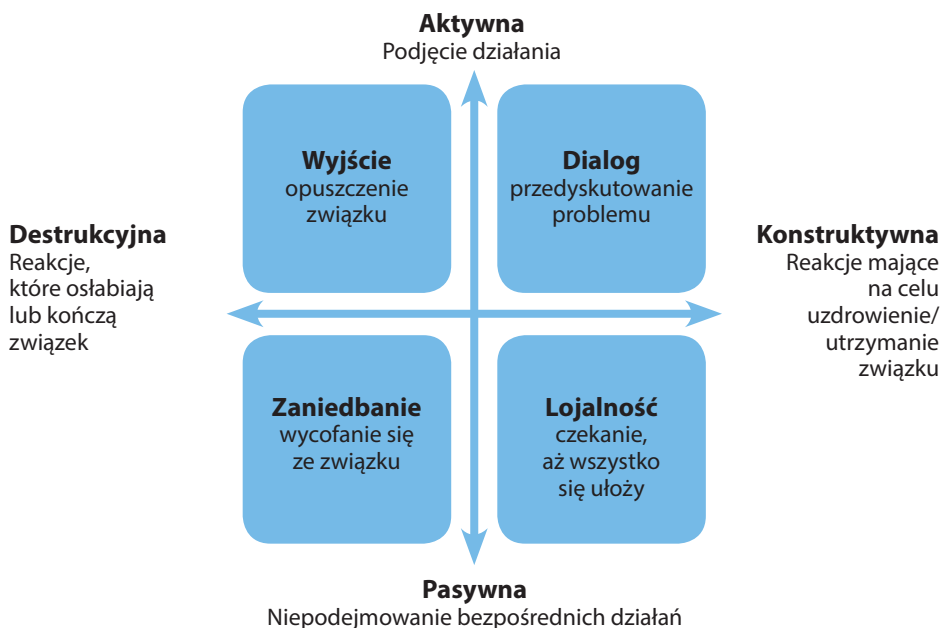
cierpienia) i porozumiewania się ze sobą. Pary, gdy postrzegają swój związek jako sprawiedliwy, są z niego bardziej zadowolone niż pary, w których wymiana dóbr nie została zrównoważona. Podobnie bardziej korzystna jest sytuacja, gdy partnerzy oferują sobie nawzajem podobny, a nie różny poziom zaangażowania.

Końcem tej fazy jest zanik namiętności poniżej progu intensywności. Innymi słowy, namiętność przestaje dominować w relacji i w rezultacie pozostaje jedynie zaangażowanie i intymność – para wchodzi w fazę związku przyjacielskiego, a kiedy także poziom intymności spadnie poniżej zadowalającego poziomu, następuje etap związku pustego (B. Wojciszke, 1993, s. 25–30, 102–131). Szczegółowy opis tych dwóch rodzajów miłości został pominięty, ponieważ nie dotyczą bezpośrednio osób, których obejmuje planowane badanie. Istotną kwestią jest natomiast to, kiedy następuje rozpad związku. Dynamiczna koncepcja miłości zakłada, że może on nastąpić co najmniej w trzech momentach. W przypadku młodych ludzi następuje spadek poziomu namiętności, jeśli opierają swoją wizję związku i miłości tylko na tym składniku. Drugą przyczyną jest brak lub niedostateczny poziom zaangażowania po wystąpieniu namiętności i/lub intymności. Rozpad związku to wypadkowa także zaniku intymności.

Niewiele wiadomo jednak na temat tego, w jaki sposób następuje rozpad związku. Badani najczęściej są proszeni, aby retrospektywnie opisali to doświadczenie, jednak jest to często obraz wygładzony, przemyślany i zrjonalizowany przed samym sobą. B. Wojciszke przywołuje cztery fazy rozpadu związku według S. Duck (1982). Proces ten przebiega od fazy własnej refleksji nad kondycją związku, zakomunikowanie swojego niezadowolenia partnerowi i podjęcie decyzji o rozstaniu, a następnie jej upublicznienie i psychiczne pozostawienie związku za sobą. Pierwsza faza ma charakter „wewnętrzpsychiczny” i rozpoczyna się od stwierdzenia braku satysfakcji ze związku, dokonania bilansu zysków i strat, analizy dostępnych możliwości oraz poniesionych kosztów związanych z rozstaniem.

Sposób atrybucji, a więc spostrzeganie przyczyn zachowań partnera, może albo wzmocnić związek, albo podtrzymać problematyczny stan rzeczy. Często nieszczęśliwe pary spostrzegają niepożądane zachowanie jako charakterystyczne dla drugiej osoby (wewnętrzne), długotrwałe (stabilne) i pojawiające się także w innych sferach związku (globalne). Zachowania pożądane są spostrzegane jako wywołane przez okoliczności (zewnętrzne), nietypowe dla drugiej osoby (niestabilne) i związane z konkretnymi okolicznościami (specyficzne). Szczęśliwe pary reagują w sposób odwrotny – trudności interpretują jako chwilowe i niezależne od partnera, źródeł pozytywnych zachowań poszukują zaś w partnerze, oczekując, że się powtórzą, także w innych sferach związku (T.N. Bradbury, F.D. Fincham 1990, za: D. Dwyer, 2005, 94–96). Także odczuwając niezadowolenie partnerzy mogą różnie reagować. C.E. Rusbult i inni (1986) zauważyli, że różnice pomiędzy tymi reakcjami zaznaczają się na dwóch osiach: aktywność-bierność i konstruktywność-destruktywność. Istnieją cztery rodzaje zachowań, które zostały zaprezentowane poniżej.

Rysunek 1. Reakcje na brak satysfakcji w związku.



Źródło: C. E. Rusbult, D. J. Johnson, G. D. Morrow, 1986 za: B. Wojciszke, 1993, s. 176.

Pojawia się więc dylemat, czy starać się stłumić negatywne odczucia, czy skonfrontować je z partnerem. B. Wojciszke podaje za S. Duck (1982), że kiedy ostatnia próba ratowania związku zawodzi, następuje faza wspólnej z partnerem koncentracji na związku i podjęcie decyzji o naprawie bądź zerwaniu relacji. Wybór tej drugiej możliwości wiąże się z poinformowaniem o tym najbliższego otoczenia oraz wypracowanie „publicznej wersji” powodów rozpadu związku. Próby zachowania twarzy, uniknięcia ciężaru osobistej winy, radzenie sobie z konsekwencjami rozpadu to tylko niektóre z problemów, przed którymi stają partnerzy. Muszą także uporządkować swoją przeszłość i znaleźć powody, dla których doszło do zerwania. Ich wspomnienia dotyczące byłego związku zmieniają się i mogą iść w kierunku idealizowania (B. Wojciszke, 1993, s. 227–230).

3.1.1. Teorie etapów i filtrów związanych z nawiązywaniem relacji

Rozwój relacji uczuciowych ujmowany jest jako proces, na który składają się pewne fazy opisywane w ramach teorii etapów. Model teorii etapów G. Levingera (1983) zawiera pięć możliwych etapów przebiegu bliskiego związku (zarówno intymnego, jak i przyjacielskiego):

- Poznanie się – związek rozpoczyna się, kiedy ludzie nawzajem się sobie podobają, co w dużym stopniu zależy od podobieństwa pod względem zmiennych spo-

łecznych, wartości i cech osobistych. Silnym źródłem atrakcyjności na początku związku jest namiętność.

- Rozwój – wiąże się z rosnącą wzajemną zależnością uczuciową, a także tą związaną z wymianą dóbr. Na tym etapie partnerzy coraz bardziej się przed sobą otwierają. Co ważne, większość znajomości zatrzymuje się na tym etapie.
- Kontynuacja – związek staje się skonsolidowany, wypracowane zostały obowiązujące normy, partnerzy otwarcie się angażują (np. decydując o zawarciu małżeństwa), spędzają wspólnie dużo czasu. G. Levinger zauważa, że ta faza może trwać do końca albo związek przechodzi w kolejny etap.
- Podupadanie – związek zaczyna się rozpadać, co wiąże się z dokonaniem bilansem kosztów, nagród, dostępnymi alternatywami i występowaniem barier rozpadu związku. Wydarzenia i czynniki zewnętrzne także mogą przyczynić się zerwania relacji.
- Zakończenie – przy wysokich kosztach, niewielkich nagrodach, atrakcyjnych możliwościach i niezbyt silnych barierach rozpadu jest prawdopodobne, że związek zostanie zakończony (G. Levinger, 1983, za: D. Dwyer, 2005, s. 87–91).

Także przywoływana D. Dwyer (2005) w swojej książce charakteryzuje kolejne etapy relacji interpersonalnych: tworzenie, utrzymywanie oraz rozpad związku. Jej zdaniem teorie etapów są wadliwe, ponieważ przedstawiają sytuację modelową, w której wszystkie związki mają ten sam linearny przebieg. Autorka przywołuje badania C.A. Surra i T.L. Huston (1987), w których brali udział nowożeńcy. Badacze odnotowali tu dużą zmienność w kolejności etapów rozwijającego się związku. S.S. Brehm (1992) także uważa, że lepiej spostrzegać przebieg związku jako sekwencję wydarzeń, które w różnych związkach następują w innym czasie (D. Dwyer, 2005, s. 89–91).

Odmianą teorii etapów są teorie filtrów, które dotyczą sposobu dokonywania selekcji i wyboru partnera. Zgodnie z teorią A.C. Kerckhoffa i K.E. Davisa (1962) najpierw wybieramy spośród znanych nam osób te, z którymi chcielibyśmy zawrzeć znajomość. W pierwszej fazie filtrem jest podobieństwo opinii i przyjmowanych postaw, a na późniejszych etapach rośnie znaczenie dopasowania (tzn. komplementarności) pod względem cech osobistych.

Alternatywną teorię filtrów, znaną jako model bodziec-wartość-rola, D. Dwyer przywołuje za B.I. Murstein (1970). Wybór partnera intymnego przebiega w trzech etapach, a na każdym z nich obie osoby eliminują określone opcje i podejmują decyzję o dalszych losach związku. Na etapie bodźców istotne są cechy fizyczne i ocena atrakcyjności potencjalnego kandydata, z którym nie musi dojść do interakcji. Następny etap związany jest z określeniem podobieństwa wartości i postaw, następuje bliższe zapoznanie się z drugą osobą. Ostatecznie partnerzy weryfikują wzajemne oczekiwania co do swojej roli w związku i muszą je zaakceptować, aby relacja mogła być kontynuowana.

D. Dwyer, za D. Miell i R. Crogham (1996) oraz S. Duck (1992), wskazuje na kilka ograniczeń tych teorii. Należy bowiem zauważyć, że partnerzy dyskutują, podej-

mują decyzję i wzajemnie na siebie wpływają. Co więcej, nadmiernie podkreślana jest rola myślenia przy wyborze partnera, a ignorowane są inne procesy, takie jak codzienne interakcje. Ze względu na sztuczne warunki eksperymentów, na których opierają się te teorie, pojawia się wątpliwość, czy dają one istotny wgląd w złożoność związków (D. Dwyer, 2005, s. 83–91).

3.1.2. Teorie wokół atrakcyjności interpersonalnej

W celu opisu sposobów nawiązywania, utrzymywania oraz rozpadu związków wykorzystywane są teorie wokół atrakcyjności interpersonalnej. Zarówno B. Wojciszke (1993, s. 123–130), jak i D. Dwyer (2005, s. 64–82) przywołują teorię uczenia się, teorię wymiany społecznej, teorię sprawiedliwości i socjobiologię (psychologię ewolucyjną).

Pierwsza wymieniona teoria, zastosowana do związków interpersonalnych, jest znana jako teoria wzmocnienia i afektu. Zakłada ona, że wskutek warunkowania klasycznego lubimy ludzi, z którymi kojarzą nam się przyjemne sytuacje, nawet jeżeli nie są oni bezpośrednio odpowiedzialni za pozytywne doświadczenia, i odwrotnie – nie pociągają nas osoby, które wiążemy z nieprzyjemnymi okolicznościami.

Teorie te warto odnieść do kluczowych czynników decydujących o tworzeniu się związków, obejmujących: cechy sytuacji (pokrewieństwo, powtarzająca się ekspozycja), cechy indywidualne (fizyczna atrakcyjność, podobieństwo, uzupełnianie się) oraz elementy zachowania (nagradzanie, komunikowanie sympatii). Częste interakcje mogą prowadzić do pozytywnych odczuć, przebywanie z osobami atrakcyjnymi przynosi bezpośrednie i pośrednie korzyści, a ludzie podobni dostarczają innych znaczących nagród – podnoszą samoocenę, potwierdzają wspólne opinie i wartości.

O ile na początkowym etapie związków partnerzy doświadczają wielu przyjemnych emocji, często samo zainteresowanie i ekscytacja nową znajomością jest nagrodą, o tyle, kiedy związek się rozwija, liczba nagród maleje albo tracą one na znaczeniu. Zgodnie z założeniami teorii wymiany społecznej, partnerzy porównują korzyści i koszty wynikające z bycia razem. Związek musi być wzajemnie korzystny, aby mógł powstać i się utrzymać. W przeciwnym wypadku, kiedy straty są wysokie, a zyski niskie, istnieje niebezpieczeństwo, że związek się rozpadnie. Zwłaszcza wtedy, kiedy istnieje rozbieżność między liczbą spodziewanych nagród, które można uzyskać w związku, a stanem faktycznym – tym, co faktycznie partnerzy otrzymują albo mogą otrzymać w innych możliwych związkach.

Jednak decyzja o rozstaniu albo kontynuowaniu związku nie zależy jedynie od wyniku bilansu – istotna jest też wielkość zainwestowanych środków w trwanie tej relacji. Im więcej partnerzy zainwestowali, tym silniejsze jest ich zaangażowanie i większe prawdopodobieństwo, że pozostaną w związku (D. Dwyer, 2005, s. 64–73; B. Wojciszke, 1993, s. 125–130).

Teoria sprawiedliwości wywodzi się z teorii wymiany społecznej, ale odnosi się do analizy inwestycji. Zakłada, że ludzie uznają związek za satysfakcjonujący i szczęśliwy, kiedy zyski i koszty są zrównoważone – im wyższy wkład, tym większy powinien być zysk. Zdarza się jednak, że partner czuje się wykorzystywany lub uważa, że to on wykorzystuje bliską osobę. Wówczas może uznać, że związek nie jest sprawiedliwy. Dowiedziono jednak, że nie wszyscy ludzie w równym stopniu cenią sobie sprawiedliwość. Jest ona ważna dla osób, które charakteryzują się silną orientacją na wymianę. Co więcej, w początkowym etapie związku partnerzy zwracają mniejszą uwagę na to, czy podział kosztów i zysków jest równy. Licząc na romantyczny początek rzadko czują się wykorzystywani doznając niesprawiedliwości i mniej pragną wyrównania rachunków, a nawet są mniej skłonni do oceny wkładu partnera (D. Dwyer, 2005, s. 74–78; B. Wojciszke, 1993, s. 95–101, 123–130, 153–160).

Krytycy wskazują na kilka ograniczeń teorii uczenia się i jej pochodnych, gdy są one traktowane jako jedyne wyjaśnienie tworzenia się, utrzymywania i rozpadu związku. Zwraca się uwagę na fakt, że związki międzyludzkie są niezwykle złożone. Relacje uczuciowe nawiązywane są w różnorodnych okolicznościach (nie zawsze są to sytuacje przyjemne) przez jednostki odmienne od siebie, które nie muszą wcale koncentrować się na uzyskiwaniu nagród bądź wymianie dóbr. Wątpliwości budzi też aspekt metodologiczny przy części badań, np. warunki laboratoryjne, dobór respondentów czy brak możliwości powtórzenia badań (D. Dwyer, 2005, s. 64–82).

Socjobiologia dostarcza odpowiedzi na pytanie, według jakich kryteriów ludzie dobierają się w pary, biorąc pod uwagę zasady ewolucji. Przyjmując, że głównym celem była maksymalizacja szansy przekazania genów, ludzie wypracowali pewne zachowania, które miały przyczynić się do jej realizacji. Zgodnie z tym mężczyźni mieli wiązać się z jak największą liczbą kobiet, które mogły rodzić dzieci, natomiast wybór partnera przez kobietę podyktowany był zaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa, opieki i środków bytowych, potrzebnych do przetrwania zarówno jej samej, jak i potomstwa (D. Dwyer, 2005, s. 78–82).

Wielość problemów adaptacyjnych, stojących przed pradawnymi kobietami, zdecydowała o wielości ich upodobań i wymagań kierowanych do mężczyzn. To, co kobiety ceniły w przeszłości, jest aktualne również teraz, i obejmuje: wyższy status edukacyjny i zawodowy (co wiąże się z ekonomicznymi zasobami mężczyzny, czasami także z władzą), wiek mężczyzny (lepiej, aby był starszy i dojrzały), niezawodność i stałość uczuciowa, siła, sprawność fizyczna, atletyczna budowa ciała i dobra kondycja zdrowotna (D.M Buss, 2003, s. 38–53). Praprzodkowie poszukiwali zaś u swych partnerek pośrednich i łatwo dostrzegalnych symptomów rozrodczych zdolności kobiety, ponieważ od tego zależał ich sukces reprodukcyjny.

Mężczyźni wybierają więc partnerki młodsze, urodziwe i zdrowe, ale także gospodarne. Preferują te bez uprzednich doświadczeń seksualnych, chociaż wyraźnie zmienia się ocena dziewictwa kobiety, a także wartościowanie cech osobowości kobiet, ich wykształcenia czy pozycji (D.M. Buss, 2003, s. 61–68, 74, 78). Teoria so-

cjobiologiczna pozostaje spekulatywna i kontrowersyjna. Pomijanie aspektów historycznych i kulturowych w wyborze partnera może budzić sprzeciw, bo nie każde zachowanie można wyjaśnić poprzez sięgnięcie w przeszłość i szukanie jego znaczenia ewolucyjnego (D. Dwyer, 2005, s. 80).

3.2. Teorie wyjaśniające nawiązywanie relacji uczuciowych adolescentów

Adolescencja jest tym okresem, kiedy jednostka przygotowuje się do funkcjonowania jako niezależny dorosły. Wśród psychologów rozwojowych panuje zgoda, że doświadczenia w okresie dorastania odgrywają jakąś rolę w rozwoju osób dorosłych. Autorzy raportu *Adolescent Romantic Relationship as Precursors of Healthy Adult Marriages* (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 29) przypominają, że już H.S. Sullivan (1953) zasugerował, że głównym zadaniem w okresie adolescencji jest rozwój intymnych relacji poza rodziną. Następnie E.H. Erikson (1968) rozwinął tę ideę, opisując tą pierwszą relację jako drogę ku ukształtowaniu niezależnej tożsamości. Wynika z tego, że doświadczenia związane z romantycznymi relacjami adolescentów mogą istotnie zmienić podmiot i mieć dalekie konsekwencje dla następnych relacji.

Mimo uznania ważności tego czasu w tym kontekście, powstało na ten temat tylko kilka szerszych teorii: perspektywa rozwojowa *life-span*, teoria przywiązania oraz model DEARR, dotyczący rozwoju romantycznych relacji w okresie wczesnej dorosłości (ang. *Development of Early Adult Romantic Relationships*).

Pierwsza z nich dowodzi, że pewne konsekwencje doświadczeń z okresu dorastania mogą ułatwiać albo hamować rozwój, wpływając na rezultaty życia uczuciowego w okresie dorosłości. Powołano się tutaj na pracę A. Caspi, G.H. Elder i D.J. Bem (1987), którzy zidentyfikowali i opisali dwa mechanizmy wyjaśniające ciągłość albo zmiany w osobowości zachodzące w czasie.

Pierwszy mechanizm odnieść można do teorii przywiązania. Podkreśla się tu, że doświadczenia nabyte w specyficznych interakcjach ze szczególnymi osobami mogą mieć trwałe konsekwencje, jeśli chodzi o sposób, w jaki jednostka będzie zachowywała się przy okazji następnych kontaktów z ludźmi. Osobowość dziecka wpływa na sposób, w jaki zachowuje się ono w interakcji z innymi, co z reguły jest wzmacniane i staje się zachowaniem nawykowym. Ta interakcyjna ciągłość leży u źródeł zarówno relacji w okresie niemowlęctwa, jak i późnego dzieciństwa, a potem na kolejnych etapach życia człowieka.

Drugi mechanizm, nazwany ciągłością kumulowaną, oparty jest na założeniu, że zachowania i wybory na różnych etapach rozwoju mają konsekwencje, które skumulowane wpływają – potęgują lub ograniczają – możliwości wyboru dostępne jednostce w kolejnych etapach życia. Na przykład jednostka, która jest agresywna jako dziecko, doświadcza trudności w sferze naukowej i społecznej. Konsekwencje

jej zachowań kumulują się, co potem ogranicza jej szanse na lepszą edukację i zatrudnienie. Sytuacja ekonomiczna wpływa z kolei na znalezienie partnera i stworzenie rodziny (A. Caspi, G.H. Elder, D.J. Bem, 1987, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 33).

Podsumowując, romantyczne relacje adolescentów mogą rzutować na ich relacje w okresie dorosłości na dwa sposoby: poprzez utrzymanie/zmianę sposobu, w jaki jednostka wchodzi w interakcje z potencjalnym partnerem, i poprzez swoje pewne konsekwencje (np. depresja, ciąża, choroby przenoszone drogą płciową, osiągnięcia edukacyjne, małżeństwo), które pociągają za sobą określone wybory, będące dostępne jednostce w dorosłości (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 34).

Druga teoria akcentuje rolę więzi z rodzicem w kształtowaniu wyobrażeń dziecka o tym, czego może oczekiwać od relacji, co wpływa na jego indywidualną postawę wobec problemu w późniejszym życiu. Okres dorastania jest bowiem tym czasem, kiedy mity i wyobrażenia na temat związków mogą być wzmocnione albo zmienić się pod wpływem nowych doświadczeń.

Przywołane wybrane założenia teorii przywiązania, które opracował J. Bowlby (1969; 1973; 1980), zwróciły uwagę autorów raportu, ponieważ wyjaśniają rolę relacji uczuciowych adolescentów w rozwoju osób dorosłych. Po pierwsze, wczesne doświadczenia dzieci w kontakcie z opiekunami są internalizowane i tworzą trwałe modele tego, czym jest intymność i intymne relacje. Różne doświadczenia z opiekunami powodują utrwalenie różnych modeli, jak opisała to M.S. Ainsworth (1989). Dostępność i troska opiekuna to sygnały dla dziecka, że może liczyć na dorosłego, jest więc ufne i przywiązuje się do niego w sposób bezpieczny. W sytuacji, kiedy opiekun jest nieobecny i nie można na nim polegać, niemowlę uczy się, że nie może ufać dorosłemu, i polega na niebezpośrednich technikach wzmacniania uwagi, np. płacz lub wycofanie. Mówi się wówczas o niebezpiecznym przywiązaniu, które dzieli się na model ambiwalentny albo unikający (M.S. Ainsworth i inni, 1978, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 30).

Te uogólnione modele relacji samoutrwalają się, ponieważ oczekiwania i poglądy na temat relacji wpływają na zachowania wobec innych osób, które też reagują w określony sposób, tym samym uzasadniając je. Wzory zachowań powstałe we wczesnych etapach rozwoju mogą przejawiać się na kolejnych etapach i w innych typach relacji (C.M. Bryant, R.D. Conger, 2002; C.M. Bryant, 2006, s. 30, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 35–36). W większości przypadków obserwuje się ciągłość tych reprezentacji, ale możliwa jest ich zmiana pod wpływem nowych doświadczeń w okresie dorastania – zakłóceniu może ulec dotychczasowe bezpieczne przywiązanie, a wzory zachowań, przejawiane w ambiwalentnym lub unikającym stylu przywiązania niebezpiecznego, mogą natomiast zostać złagodzone (L.A. Stroufe i inni, 2005, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 31)

Model DEARR koncentruje się na tym, jak środowisko społeczne i psychologiczne, w którym żyje jednostka, wpływa na rezultaty uczuciowych relacji w okresie

adolescencji i dorosłości. Niewiele badań bezpośrednio odnosi się do tego modelu, który jako jedyny wprost dotyczy romantycznych relacji. W tym podejściu, podobnie jak w teorii przywiązania, zakłada się, że wczesne doświadczenia w rodzinie kształtują podejście jednostki do romantycznych relacji.

Przyjęto tu jednak szerszą perspektywę, pytając, w jaki sposób do tego dochodzi. Po pierwsze, założono, że na podstawie interakcji z członkami rodziny dzieci uczą się, czym są relacje, a na bazie poznawczych reprezentacji tychże relacji kształtują swoje oczekiwania co do związków z innymi osobami. Dzieci przyzwyczajone do otrzymywania wsparcia będą skłonne uważać, że w trudnej sytuacji również otrzymają pomoc od swojego partnera. Odmiennie dzieci wzrastające w mniej wpięrających rodzinach uczą się, aby nie oczekiwać takiej pomocy od innych.

Po drugie, nabyte przez dzieci wzory interakcji leżą u źródeł wzorów zachowań odgrywanych z romantycznym partnerem. Ta teza jest spójna z mechanizmem interakcyjnej ciągłości, omówionej w ramach perspektywy rozwojowej *life-span*. Po trzecie, uznano, że struktura społeczna (np. status społeczno-ekonomiczny, czynniki stresogenne, grupa rówieśnicza) determinuje kształt romantycznych relacji. Zaproponowano też, że podobny wpływ mają warunki rodzinne. Szanse, zasoby i kręgi społeczne, w których urodziła się jednostka i nabywała wczesne doświadczenia, różnicują jej romantyczne przeżycia. Kiedy środowisko jest wspierające, łatwiejsze staje się nawiązywanie udanych relacji uczuciowych, ale im mniej było ono przyjazne, tym trudniej tworzyć satysfakcjonujący związek (C.M. Bryant, R.D. Conger, 2002; C.M. Bryant, 2006, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 35–36).

W modelu DEARR uwzględniono kilka jednocześnie występujących zmiennych, które różnicują relacje na przestrzeni życia, włączając w to trwałe modele relacji, zachowania nawykowe i stabilne środowisko. Wczesne doświadczenia rodzinne są bezpośrednio związane z zachowaniami i poglądami młodych dorosłych, jak i ich miejscem w określonym środowisku, w którym wyraża się te poglądy, ale też nabywa kolejne doświadczenia. Konfiguracje pomiędzy tymi elementami urzeczywistniają się w szansach na udany związek bądź przeszkodach (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 36).

Połączenie tych trzech teorii pozwala na stworzenie integralnego modelu, który daje podstawy do zrozumienia roli romantycznych relacji w kształtowaniu przyszłych doświadczeń osób dorosłych. W modelu tym zmienne podzielone są na trzy grupy: warunki poprzedzające, dorastanie i dorosłość. Wśród warunków poprzedzających wymienia się takie elementy, jak: kontekst daleki, kształtujący środowisko, w którym jednostka dorasta i w którym formowane są pierwsze poglądy na temat romantycznych relacji (np. kultura, status społeczno-ekonomiczny, miejsce zamieszkania), kontekst bezpośredni (np. struktura rodziny, szkoła, grupy rówieśnicze) oraz indywidualne różnice (np. osobowość, inteligencja, poczucie własnej wartości). Zmienne, zgrupowane jako kontekst daleki, są stabilne albo co najmniej bardziej trwałe niż pozostałe elementy; ich wpływ na związki adolescentów i doro-

słych jest pośredni, przez ich bezpośredni efekt na bliższe warunki adolescencji – kontekst bezpośredni i indywidualne różnice.

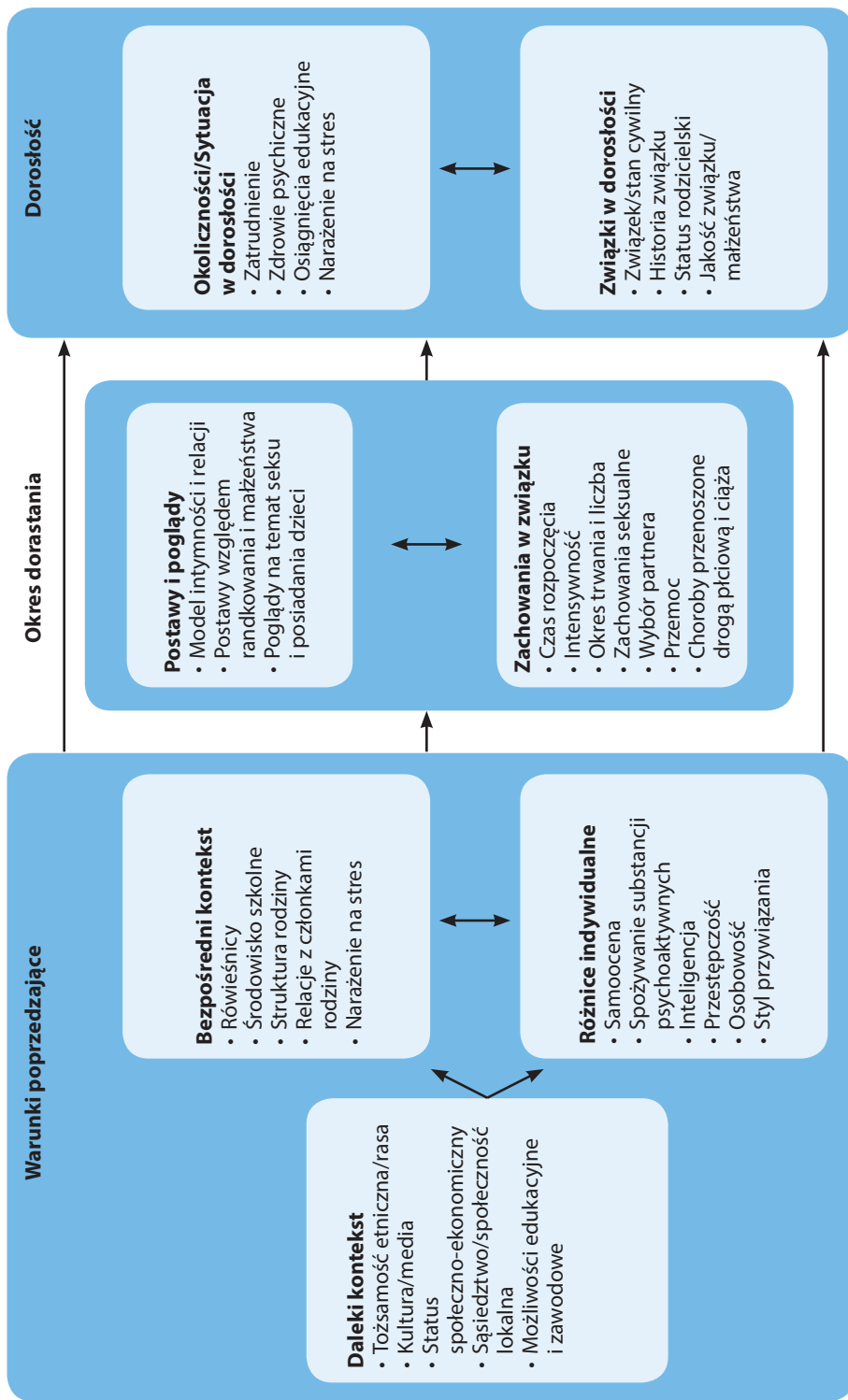
Kolejna grupa zmiennych dotyczy okresu dorastania. Z jednej strony zaakcentowano rolę postaw i przekonań na temat relacji i małżeństwa (prawdopodobnie nabytych na bazie wczesnych interakcji z rodzicami, tak jak to sugeruje teoria przywiązania, ale także poprzez wpływ innych czynników, takich jak media czy rówieśnicy), a z drugiej zwrócono uwagę na konkretne zachowania, jakie podejmują młodzi ludzie (np. czas rozpoczęcia randkowania, liczba partnerów, okres trwania związku). Zachowania oraz postawy i poglądy są przedstawione jako wywierające na siebie wzajemny wpływ: postawy i opinie determinują wybory w sferze romantycznych relacji, a na zasadzie sprzężenia zwrotnego doświadczenia nabyte w tych związkach mogą wzmacniać albo zmieniać poznawcze reprezentacje.

W okresie dorosłości dla każdego istotne stają się rezultaty związku (np. stan cywilny, jakość związku, posiadanie dzieci) oraz ogólna sytuacja życiowa, którą kształtuje zatrudnienie, wykształcenie czy zdrowie psychiczne. Okoliczności życia dorosłego mogą być nie tylko efektem wczesnych doświadczeń, ale również kontekstem dla pojawienia się i rozwoju relacji uczuciowych.

Organizując trzy grupy zmiennych w ramach zintegrowanego modelu można zauważyć, że istnieje kilka ścieżek prowadzących doświadczenia adolescentów do różnych rezultatów w życiu dorosłym. Zgodnie z teorią przywiązania, jedna ścieżka funkcjonuje w oparciu o procesy poznawcze. Doświadczenia romantycznych relacji mogą zmieniać albo wzmacniać postawy i poglądy względem małżeństwa, co rzutuje dalej na wybory podjęte w dorosłości (np. bezpieczna relacja w okresie dorastania → bardziej atrakcyjna i osiągalna perspektywa małżeństwa). Alternatywna ścieżka dotyczy konkretnych konsekwencji romantycznych relacji w okresie nastoletnim, które ułatwiają lub zakłócają rozwój w okresie adolescencji, a później tworzą bardziej albo mniej korzystne warunki do rozwoju związku w dorosłości. Przykładem może tutaj być wczesne rodzicielstwo, które utrudnia uzyskanie osiągnięć edukacyjnych i rozwój tożsamości, ograniczając dostępne opcje stworzenia i utrzymania zdrowego małżeństwa w dorosłości.

Co więcej, warunki poprzedzające, kształtujące środowisko, w którym jednostka dorasta, mogą także mieć bezpośrednie implikacje dla stosunków pojawiających się w dorosłości, i to bez względu na to, czy doświadczenia adolescentów wywrą jakiś niezależny wpływ na ich rezultaty (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 40–42).

Tabela 2. Model integrujący istniejące teorie wyjaśniające rolę relacji uczuciowych adolescentów w życiu dorosłym.



Źródło: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 38.

3.3. Przegląd wyników badań dotyczących relacji uczuciowych adolescentów

W okresie dzieciństwa bliskie relacje są z reguły ograniczone do członków rodziny i przyjaciół. Dopiero w okresie adolescencji pojawia się inny typ bliskości – relacje uczuciowe. Są one, tak jak przyjaźń, trwającymi i wzajemnymi interakcjami, wspólnie ustalonymi przez obie strony relacji. Romantyczne relacje charakteryzują intensywność, szczególnie jeśli chodzi o ekspresję uczuć. Mogą też wiązać się z oczekiwaniami podjęcia kontaktów seksualnych – teraz albo w przyszłości (W.A. Collins, 2003, s. 2). Inni autorzy przyjmują, że romantyczna jest też taka relacja, w której pojawiają się uczucia o podłożu erotycznym, ale partnerzy nie podejmują zachowań seksualnych (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 8).

Wachlarz doświadczeń adolescentów jest szeroki, począwszy od wyobrażeń aż do wzajemnych interakcji trwających krótszy bądź dłuższy okres (B.B. Brown i inni, 1999, za: S. Shulman, I. Seifge-Krenke, 2001, s. 417). Romantyczna relacja pomiędzy nastolatkami może przyjmować różnorodną formę, od tej zbliżonej do relacji pomiędzy przyjaciółmi, swobodne randkowanie aż po związek oparty na zasadach wyłączności i lojalności partnerów (J.C. LaVoie i inni, 1998, za: S. Shulman, I. Seifge-Krenke, 2001, s. 417). Czasami zdarza się, że adolescenti mają trudność z określeniem relacji, w jakiej pozostają – czy nadal jest to przyjaźń, czy już romantyczna relacja (C. Leaper, K.J. Anderson, 1997, za: S. Shulman, I. Seifge-Krenke, 2001, s. 417), albo ich nie rozróżniają. Szczególnie dotyczy to osób we wczesnym okresie dojrzewania, kiedy tym kontaktom brakuje społecznej i psychologicznej głębi (B.B. Brown i inni, 1999, za: S. Shulman, O. Kipnis, 2001, s. 337).

Wraz z wiekiem rośnie świadomość co do roli „czyjejś dziewczyny” lub „czyjeś chłopaka”. Uczniowie w wieku 11–12 lat potrafią wyjaśnić, na czym polega randka albo bycie razem, a już dwa lata później rozumieją pytania o relacje uczuciowe (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 14). Adolescenti używają też wielu określeń relacji, dotyczy to szczególnie tych, które są traktowane jako mniej poważne. W przypadku bardziej poważnych związków więcej niuansów dostrzega starsza młodzież, w porównaniu z tą młodszą, dla której ta kategoria jest dosyć jednorodna (L. Guzman, E. Ikramullah, J. Manlove, K. Peterson, H.J. Scarupa, 2009, s. 2)

Trudności z określeniem, w jakiej relacji są respondenci, mają przełożenie na prace badawcze: wielość wykorzystywanych podejść w projektowanych badaniach. S. Shulman i O. Kipnis (2001, s. 338) przywołują badania oparte na koncepcji sieci znaczących innych, stylach miłości osób dorosłych czy teorii przywiązania. W rezultacie dowiedziono, że wraz z wiekiem zwiększa się znaczenie romantycznych partnerów jako dostarczczyeli wsparcia i intymności. Odwoływanie się do teorii miłości i przywiązania również jest uzasadnione, ale w przypadku osób w okresie późnej adolescencji. Według niektórych badaczy na podstawie badań retrospektywnych

można zauważyć, że relacje młodszych nastolatków mają inny charakter niż te, których doświadczają osoby np. w okresie wczesnej dorosłości.

W.A. Collins (2003, s. 8) proponuje, aby wyróżnić 5 kategorii, w ramach których badacze powinni opisywać relacje uczuciowe adolescentów: uczestnictwo (ang. *involvement*), wybór partnera (ang. *partner selection*), zawartość lub treść (ang. *content*), jakość (ang. *quality*) oraz procesy poznawcze i emocjonalne (ang. *cognitive and emotional processes*). Za ich pomocą zostanie wyznaczona struktura prezentowania wyników badań dotyczących randkowania adolescentów.

Najczęściej wykorzystywanym wskaźnikiem występowania romantycznych relacji wśród osób w okresie dorastania jest ich uczestnictwo w randkowaniu. Odnosi się do tego, czy młodzi ludzie randkują, w jakim wieku nabywają swoje pierwsze doświadczenia z tym związane, jaka jest częstotliwość i okres trwania relacji, a także ich konsekwencje. Opisywanie romantycznych relacji wyłącznie w tym wymiarze ogranicza zrozumienie ich znaczenia w aspekcie rozwojowym.

Jak zostało to już wcześniej zaakcentowane, wskazanie momentu rozpoczęcia typowego związku jest trudne, ponieważ młodzi nie zawsze dokładnie wiedzą, kiedy relacja uczuciowa została nawiązana, szczególnie jeśli byli wcześniej przyjaciółmi (K.P. Carver, K. Joyner, J.R. Udry, 2003, za: W.A. Collins, 2003, s. 4). Pomocne może być tu przywołanie modelu rozwoju uczuciowych relacji adolescentów.

Przed okresem dorastania chłopcy i dziewczęta budują związki przede wszystkim z rówieśnikami tej samej płci (W. Furman, 2002, s. 178), a w kolejnych latach zaczynają myśleć o osobach przeciwnej płci i dochodzi do częstszych interakcji z nimi (M.H. Richards i inni, 1998, za: W. Furman, 2002, s. 178). Z grup mieszanych wyłaniają się pary podejmujące jakąś wspólną działalność, aż wreszcie oddzielają się od grupy i spotykają tylko we dwoje (J. Connolly, W. Craig, A. Goldberg, D. Pepler, 2004).

Jednak bez wiarygodnych danych, kiedy rozpoczął się związek, oszacowanie czasu trwania relacji może być trudne. Młodzież jest natomiast świadoma co do tego, kiedy nastąpił rozpad ich związku, gdyż wiązało się to zwykle z konkretnym wydarzeniem (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 20). Duża część adolescentów deklaruje, że była w związku, który trwał 11 lub więcej miesięcy. Grupa ta rośnie wraz z wiekiem respondentów (od 20% wśród 14-latków i osób młodszych, do 35% u 15–16 latków i prawie 60% w grupie 17- i 18-latków) (W.A. Collins, 2003, s. 4). Obliczono na tej podstawie medianę trwania romantycznych związków – 16 miesięcy dla dziewcząt i 12 miesięcy dla chłopców. Starsza młodzież deklarowała, że ich związki były dłuższe: średni czas dla młodzieży w wieku 14 lat wynosił 5 miesięcy, dla młodzieży w wieku 15–16 lat – 8 miesięcy oraz 21 miesięcy dla osób w wieku powyżej 16. roku życia (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 20–21).

Niezależnie od czasu trwania relacji, należy zauważyć, że znacząca większość nastolatków doświadczyła bycia w związku albo podejmowała zachowania (trzymanie się za rękę, całowanie, mówienie komuś, że się go kocha itp.), które by o tym świadczyły, w ciągu ostatnich 18 miesięcy – odpowiednio 55% i 35%. Wyniki uzy-

skano po przeprowadzeniu badań przekrojowych na dużej próbie osób w wieku 12–18 lat (*Add Health Wave I*) (K.P. Carver, K. Joyner, J.R. Udry, 2003, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 21).

Niestety brakuje reprezentatywnych danych, na które można byłoby się powołać, chcąc przybliżyć procent polskich nastolatków, którzy mają partnera. Wśród warszawskiej młodzieży licealnej odsetek ten wynosi około 40% (37% chłopców i 44% dziewcząt, przy czym w badaniach wzięło udział 350 osób) (H. Tomaszewska, 2012, s. 192). Niemniej jednak w raportach wskazuje się, że miłość jest jedną z najwyższej cenionych przez młodzież wartości (R. Boguszewski, K. Kowalczyk, 2014, s. 6), a spotkania z kolegami, przyjaciółmi, dziewczyną/chłopakiem są najczęstszą formą spędzania wolnego czasu, bo wskazaną przez 88% badanych, według autorów raportu *Młodzież 2013* (R. Boguszewski, M. Feliksiak, M. Gwiazda, J. Kalka, 2014, s. 130).

Istnieje bogata literatura na temat atrakcyjności interpersonalnej i procesów selekcji partnerów dotycząca osób dorosłych, mało wiadomo natomiast o preferencjach adolescentów. Badania wykazały, że młodzież wybiera raczej partnerów podobnych do siebie pod względem: statusu społeczno-ekonomicznego, średniej ocen, planów wyboru uczelni, przywiązania do szkoły, kłopotów w szkole, zachowań związanych z pićciem alkoholu czy poziomem inteligencji. Ta sama młodzież ma również tendencję do wyboru partnerów o podobnych doświadczeniach seksualnych. Wybiera tych, którzy również byli zawieszani w szkole lub mają podobny stosunek do palenia (P.S. Bearman, J. Moody, K. Stovel, 2004, za: R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 24, 60).

Reguła podobieństwa może być tutaj związana z potrzebą akceptacji oraz towarzysztwa, które silnie uwidacznia się w okresie wczesnej adolescencji. M.J. Zimmer-Gembeck, J. Siebenbruner i W.A. Collins (2004, s. 381) zauważają, że wczesne rozpoczęcie randkowania i większe spożycie alkoholu można prognozować na podstawie dużej towarzyskości, mniejszej impulsywności w dzieciństwie, wyższej jakości przyjaźni, większej akceptacji rówieśników oraz bardziej dojrzałego wyglądu i fizycznej atrakcyjności w wieku 13 lat, co w ostateczności prowadzi do większej liczby partnerów seksualnych w wieku 19 lat (R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 59). Oczekiwanie aprobaty lub dezaprobaty może być także czynnikiem prognostycznym wczesnej inicjacji seksualnej (D. Kirby, G. Lepore, J. Ryan, 2005, za: R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 60), podobnie jak posiadanie grona znajomych, którzy są już aktywni seksualnie (R.E. Sieving i inni, 2006, za: R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s.60).

Jeśli chodzi o wiek, to dorastający chłopcy mają tendencję do wyboru starszych partnerek, a w okresie późnego dorastania spotykają się z koleżankami młodszymi od siebie. Dziewczęta zaś niezależnie od wieku opisują swoje relacje z partnerami starszymi od siebie (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 24).

Wybór partnera ma też związek z wiekiem respondentów oraz etapem rozwoju relacji uczuciowej. W początkowym okresie młodzież kładzie większy nacisk na zewnętrzne cechy potencjalnych partnerów, a dopiero później bardziej skupia się na przyszłych

planach i wzajemności uczuć (K.M. Galotti, S.F. Kozberg, D. Applemana, 1990; B. Roscoe, M.S. Diana, R.H. Brooks, 1987, za: R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 14). J. Connolly i A. Goldberg (1999) twierdzą, że romantyczne relacje młodszych nastolatków charakteryzuje przede wszystkim koncentracja na atrakcyjności fizycznej, jednak zmienia się to w późniejszych latach, kiedy intymność i zaangażowanie stają się szczególnie ważne. Bycie w związku, zwłaszcza kiedy partner jest popularny i pożądanym, przyczynia się do uzyskania wyższego statusu w grupie rówieśniczej. Należy zauważyć, że w dwóch początkowych fazach rozwoju romantycznych relacji rówieśnicy sprawują silną kontrolę nad zachowaniami zainteresowanych sobą osób, stąd bardzo ważną okazuje się akceptacja grupy (S. Shulman, I. Seiffge-Krenke, 2001, s. 418–420).

Wiedza na temat zachowań, jakie podejmują adolescenty będąc w związkach uczuciowych, jest niezwykle ważna. Bez informacji o tym, ile czasu młodzież spędza ze sobą, jakie aktywności podejmuje wspólnie, a które osobno, trudno określić rolę tych relacji także w perspektywie dalszego rozwoju. W.A. Collins (2003, s. 10) zauważa, że aktywność seksualna adolescentów jest mniej ważna w prognozowaniu długoterminowych konsekwencji, niż wiedza o tym, czy para współżyje wyłącznie ze sobą.

W badaniu *Add-Health Wave II*, aby poznać myśli, emocje czy zachowania adolescentów, poproszono respondentów, aby przypomnieli sobie ich ostatnią uczuciową relację i odpowiedzieli na przygotowane przez badaczy pytania. Okazało się, że 81% młodzieży, zaangażowanej w romantyczną relację, uważało się za „parę”, 67% wychodziło gdzieś tylko we dwójkę, 68% powiedziało swoim partnerom, że ich kocha, 62% dawało sobie prezenty, a 49% spędzało mniej czasu z przyjaciółmi na rzecz przebywania z partnerem. Płeć oraz wiek różnicowały częstotliwość przejawianych zachowań. Dziewczeta częściej niż chłopcy, a także starsi nastolatki w porównaniu do młodszych kolegów deklarowali swoje zaangażowanie w okazywanie przywiązania i zażyłości (P.C. Giordano, W.D. Manning, M.A. Longmore, 2005, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 21). Wraz z wiekiem młodzi ludzie nabywają też więcej doświadczeń związanych z randkowaniem, byli już zakochani kilka razy, osiągają wyższe wyniki na skali namiętności, intymności czy przywiązania, ale też w mniejszym stopniu idealizują romantyczne relacje (M.J. Montgomery, 2005, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 21).

Jakość romantycznej relacji odnosi się do doświadczania korzyści i odczuwania satysfakcji. Wykazano, że otrzymywanie wsparcia oraz intymność w związku wiążą się z dobrym funkcjonowaniem i samopoczuciem osób zaangażowanych w relację, w przeciwieństwie do sytuacji, kiedy para doświadcza trudności (W.A. Collins, 2003, s.11). Na podstawie wyników badań zauważono, że jakość relacji w okresie adolescencji różnicuje późniejsze rezultaty na tym polu w dorosłości, np. w zakresie przywiązania (R.J. Levesque, 1993, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 61; I. Seiffge-Krenke, J. Lang, 2002, za: W.A. Collins, 2003, s. 11).

Co ciekawe, respondenci rozumieją, co oznacza zdrowa relacja i co się na nią składa, Mimo że silnie jej podążają, mają niskie oczekiwania co do nawiązania takiej

więzi. Zdają sobie również sprawę, że ich aktualne związki mogą różnić się od tych, które prezentują ich rodzice czy inni dorośli. Badanie było jednak przeprowadzone na niewielkiej grupie 52 osób uczestniczących w wywiadzie fokusowym, stąd trudno odnieść te wyniki do ogółu populacji (L. Guzman, E. Ikramullah, J. Manlove, K. Peterson, H.J. Scarupa, 2009, s. 5–6). Niemniej jednak badacze wielokrotnie podkreślają różnice pomiędzy doświadczeniami młodzieży i osób dorosłych, z uwagi na sekwencyjność rozwoju tych relacji ku dojrzałości.

B.B. Brown (1999) zaproponował następującą kolejność faz rozwoju relacji uczuciowych: inicjacji, (ang. *initiation phase*), partnerstwa (ang. *affiliative phase*), romantycznych relacji (ang. *romantic relationship*) i zaangażowanych relacji (ang. *committed relationship*). Pierwszy etap charakteryzuje koncentracja na fizycznej atrakcyjności i pragnienie przebywania z tą szczególną osobą, z którą najczęściej kontakt jest ograniczony i okazjonalny. Podstawowym celem jest wówczas poszerzenie koncepcji siebie i zdobycie pewności co do nawiązania romantycznej relacji z potencjalnym partnerem. W rezultacie młodzież często doświadcza zmartwień z powodu swoich emocji, działań i zachowań (czy są akceptowane przez rówieśników). Adolescenci proszą swoich przyjaciół o radę, w jaki sposób zwrócić na siebie uwagę osoby, która ich zainteresowała, co wyjaśnia rolę rówieśników w rozwoju romantycznych relacji. Komiczne zachowanie, robienie sobie żartów lub próby niewerbalnego okazywania swojej sympatii – to sposoby na to, aby zostać zauważonym.

Faza inicjacji dotyczy najczęściej osób w wieku 14 lat – według badań około 20% nastolatków ma w tym wieku chłopaka lub dziewczynę. W kolejnej fazie chłopcy i dziewczęta spotykają się w mieszanych grupach. Potrzeba współdziałania, towarzystwa dominuje nad potrzebą intymności (S. Shulman, I. Seiffge-Krenke, 2001, s. 418–419). Respondenci biorący udział w badaniu S. Shulmana i O. Kipnisa (2001, s. 341–346) retrospektywnie opisywali swoje doświadczenia w wieku 15 i 16 lat właśnie w kategorii zauroczenia, fascynacji, wspólnego przebywania i podejmowania działań oraz przyjemności, jaką wówczas odczuwali, dzięki czemu te znajomości dalej się rozwijały. Badani zauważyli, że relacje nawiązane przez nich prawie 10 lat później są bardziej satysfakcjonujące, dojrzałe i emocjonalnie bliższe, rzadziej też doświadczają problemów w związku.

Po okresie wspólnego przebywania i podejmowania wspólnych aktywności zmniejsza się rola rówieśników w organizacji i kontroli relacji pomiędzy zainteresowanymi sobą nastolatkami. Adolescenci kładą większy nacisk na romantyczną relację, doświadczają wspólnie głębszych uczuć, mogą angażować się w bardziej intensywne zachowania seksualne. Wiąże się to z częstszym spędzaniem czasu tylko we dwoje, rozwojem poczucia autonomii, uniezależnienia się od grupy. W czwartej fazie (najczęściej w okresie późnego dorastania) relacje stają się długotrwałe, nie bazując tylko na atrakcyjności, ale także na zdolności do przejawiania zachowań opiekuńczych wobec partnera. Do pewnego stopnia przypominają te małżeńskie.

Takie związki badane są pod względem poziomu intymności (S. Shulman, I. Seiffge-Krenke, 2001, s. 418–420). Z badań, które zostały przeprowadzone w Polsce na

grupie 42 młodych dorosłych (badano właściwości związków preintymnych, typowych dla adolescentów i relacji intymnych, nawiązywanych przez osoby w okresie wczesnej dorosłości), wynikało, że we wczesnej dorosłości młodzi częściej doświadczali bliskości, poświęcenia ze strony partnera, akceptacji, troski i mieli możliwości rozwoju osobistego. Co więcej, wykazano, że związki intymne są powiązane z tożsamością psychospołeczną, natomiast związki preintymne nie wykazują takiej zależności. Autorka badań uważa, że tych dwóch typów relacji nie można porównywać i rozpatrywać na jednym kontinuum – większego lub mniejszego poziomu intymności. Dodaje, że związki tworzone w jednym i drugim okresie, jeżeli mają dobrze spełnić swoje „rozwojowe” zadanie, powinny mieć odmienny charakter (A. Pindur, 2000, za: A. Brzezińska, 2010, s. 256–257).

W latach młodzieńczych bliskość przestaje być tylko realizowana w relacji rodzic-dziecko, ale pojawia się też w relacjach przyjacielskich, a później romantycznych. Ogólne odczuwanie bliskości przez adolescentów zapowiada większą złożoność tego stanu w późniejszym rozwoju relacji. Młodzi ludzie w większości deklarują, że ich obecna relacja uczuciowa jest tą najbliższą, ale w okresie późnej adolescencji romantyczna relacja usuwa na boczny tor nawiązane przyjaźnie czy relacje dziecka z matką pod względem przeżywanych emocji i zaspokajanych potrzeb: intymności, towarzystwa i wsparcia. W efekcie zmiany w odczuwaniu bliskości służą przemianie romantycznych relacji w te podobne do „dorosłych” i jednocześnie poprzedzają równoległe zmiany w orientacji na wspólne, a nie tylko indywidualne cele (R.E. Adams, B. Laursen, D. Wilder, 2001, s. 354).

Procesy emocjonalne i poznawcze są nierozzerwanie związane z romantyczną relacją i odgrywają znaczącą rolę w określaniu ich funkcjonalnego znaczenia. Interesujące dla badaczy są tu m.in. myśli, emocje, atrybucje, style wyjaśniania, schematy, oczekiwania czy reprezentacje – więcej na ten temat w dalszej części pracy (W.A. Collins, 2003, s. 11–12).

Jak zostało zaprezentowane, relacje adolescentów zmieniają się i ewoluują. Jest to trudny czas uniezależnienia się od rodziców, ale także równoważenia wpływu rówieśników i negocjowania z partnerem. Nastolatek może doświadczać bardzo intensywnych uczuć, zarówno tych przyjemnych, jak i trudnych, ponieważ samo bycie w romantycznej relacji może być dla niego stresujące. Co więcej, mogą pojawić się napięcia w stosunkach z rówieśnikami i rodzicami.

T. Nieder i I. Seiffge-Krenke (2001) zbadali rodzaj stresu, jaki odczuwają nastolatki w pierwszych etapach rozwoju związku, i zauważyli, że w początkowym okresie dojrzewania doświadczają oni wysokiego poziomu stresu przy jednocześnie niskim poziomie intymności i uczuć. Adolescent może też doświadczać złości, gniewu i zazdrości ze strony swoich znajomych, którzy mogą czuć się zaniedbywani i wykluczeni. Im respondenci byli starsi, tym częściej deklarowali niższy poziom stresu i potrafili radzić sobie z nim bardziej efektywnie, zarówno w kontekście relacji z rówieśnikami, jak i z partnerem. Należy jednak zauważyć, że nieposiadanie

chłopaka lub dziewczyny także może być źródłem odczuwanego stresu i trudnych emocji (S. Shulman, I. Seiffge-Krenke, 2001, s. 419, 23).

Młodzi ludzie stają też przed dylematem dotyczącym zaspokajania sprzecznych potrzeb – swoich własnych i innych osób. Deficyty w zaspokojeniu potrzeby współzależności, która wyraża się w intymności, przynależności, seksualności, to najczęstsza przyczyna rozstań. Kolejne powody zerwania z partnerem dotyczą niezależności, w ramach której wyróżniono potrzebę autonomii i tożsamości. Mimo że doświadczenie rozpadu związku może być dla młodzieży trudne, to należy je traktować jako rozwojowe. Gdy młody człowiek decyduje się zakończyć relację, to znaczy, że potrafi już zidentyfikować własne potrzeby i będzie poszukiwał osoby lepiej dopasowanej. Starsza młodzież jest już bardziej otwarta na długoterminowe związki, w których zaangażowanie na rzecz wspólnego celu równoważą dbałość o indywidualność (J. Connolly, C. McIsaac, 2009, s. 1209–1221). Pojawiające się emocje pełnią różną funkcję. Doświadczenie trudnych uczuć może być mobilizujące do tego, aby chronić zagrożoną romantyczną więź albo ją rozwiązać. Innymi słowy, emocje mogą być potraktowane jako swego rodzaju miernik, dzięki któremu młodzi ludzie oceniają swoje relacje i podejmują decyzję o ich kontynuacji lub zakończeniu (R.W. Simon i inni, 1992, za: S. Shulman, I. Seiffge-Krenke, 2001, s. 422).

Interpretacyjna Analiza Fenomenologiczna jako podejście badawcze

Interpretacyjna Analiza Fenomenologiczna (ang. *Interpretative phenomenological analysis* – IPA) stanowi ramę metodologiczną dla określenia teoretycznych i praktycznych wskazówek dotyczących konstruowania i realizacji projektu badawczego.

Według J.A. Smitha, P. Flowersa i M. Larkina, autorów podręcznika *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*, IPA ma krótką i jednocześnie długą historię. Pierwszy ślad pochodzi z publikacji J.A. Smitha (1996). Autor argumentował konieczność wypracowania nowego podejścia, będącego jednocześnie empirycznym i jakościowym, zdolnym wejść w dialog z dominującym nurtem w psychologii. W artykule podnoszono kwestię przywrócenia tej dyscyplinie naukowej bardziej pluralistycznego charakteru, tak jak to sobie wyobrażał William James.

IPA jako podejście badawcze podlega silnym wpływom ważnych teorii, również filozoficznych. Autorzy wspomnianego podręcznika odnoszą się do myśli Husserla, Heideggera, Merleau-Ponty'ego, Sartre'a, Schleiermachera, Gadamera. Podjęli próbę zoperacjonalizowania najistotniejszych założeń perspektywy hermeneutycznej i fenomenologicznej oraz dokonania ich syntezy. Celem tego zabiegu miało być opracowanie podejścia, w którym wykorzystano by idee fenomenologii i hermeneutyki w pracy badawczej (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s.4).

Pierwotnie IPA wykorzystywana była do konstruowania projektów badawczych z zakresu psychologii zdrowia. Nie jest to jednak podejście tylko na potrzeby tej subdyscypliny naukowej i wymagające formalnego wykształcenia w tym zakresie. Coraz częściej IPA jest wykorzystywana przez przedstawicieli nauk humanistycznych, społecznych czy nauk o zdrowiu. Większość wcześniejszych prac powstała w Wielkiej Brytanii, później podejście zostało rozpowszechnione w innych anglojęzycznych krajach. W ostatnim czasie zauważono, że zainteresowanie IPA pojawiło

się także w krajach, gdzie język angielski nie jest językiem wiodącym (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 5).

W Polsce tłumaczenie wspomnianego podręcznika nie jest dostępne. Jedynie Igor Pietkiewicz (2012) przybliżył polskim badaczom kwestię praktycznego wykorzystania Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. Powstało także kilka artykułów, w których prezentowane są prowadzone badania i ich rezultaty interpretowane za pomocą IPA, z zakresu psychologii (zob. A. Pańczak, I. Pietkiewicz, 2015; I. Pietkiewicz, 2015).

Przedmiotem zainteresowania badaczy jest położenie człowieka – jego dylematy i kłopoty – lub szerzej: jego radzenie sobie w świecie i ze światem. IPA to podejście w badaniach jakościowych, w ramach którego bada się, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim istotnym życiowym doświadczeniom. Niezależnie od tego, czego dotyczą te doświadczenia, czego są rezultatem ani jak zostały ocenione, mają one osobiste znaczenie dla człowieka, aktywnie angażującego swoje myśli i uczucia w interpretację zjawisk, obiektów i ludzi, których spotyka w swoim życiu. Dostęp do treści doświadczeń respondentów zawsze zależy od tego, co sami badani o nich powiedzą. Badacz może zrozumieć to doświadczenie dopiero w ramach interpretacji otrzymanych wyjaśnień opisów, relacji (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 1–5).

IPA odwołuje się do podstawowych zasad fenomenologii, hermeneutyki i idiografii. Należy zauważyć, że prekursorzy tego podejścia nie operacjonalizują i nie utożsamiają IPA z jednym twórcą czy jedną słuszną koncepcją filozoficzną. Dokonują syntezy w obrębie fenomenologii i hermeneutyki, ale także syntezują te dwa podejścia, czego rezultatem jest metoda będąca w swej naturze zarówno deskryptywna (opisuje, jak rzeczy się jawią), jak i interpretacyjna (rzeczy mają swoje ukryte znaczenie). Już M. Heidegger mówił o tym, że rzeczy się nam jawią, ale ich ukryty sens może być ujawniony w trakcie procesu analitycznego (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 23–25, 34–35).

Punktem wyjścia w budowaniu podstaw teoretycznych IPA uczyniono życiowe doświadczenie człowieka, które jest nieuchwytnie i niedostępne, jesteśmy jego świadkami po wydarzeniu. Mówiąc o badaniach, w których celem jest dotarcie do doświadczeń, mamy na myśli te będące „bliskie doświadczeniom”.

Człowiek jest istotą „samointerpretującą się”, stąd doświadczając nadaje znaczenia tylko reprezentacji tego doświadczenia. Zarówno aktywność człowieka, jak i poznawcza lub afektywna odpowiedź na tę aktywność (np. pamiętanie, żałowanie, pożądanie) mogą być uznane za doświadczenie, dlatego IPA koncentruje się na badaniu subiektywnego doświadczenia, które zawsze jest subiektywnym doświadczeniem „czegoś”, co staje się dla jednostki znaczące i co decyduje o jego unikatowości (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 32–33). W tym sensie IPA czerpie z fenomenologii.

Jednakże, w ramach tego podejścia podkreśla się, że prowadzenie czynności badawczych to dynamiczny proces, w którym aktywną rolę odgrywa także badacz, który – w myśl hermeneutyki – próbuje przybliżyć się do świata przeżyć responden-

ta, ale nie może do niego dotrzeć bezpośrednio lub całkowicie, ponieważ dostęp zakłócają jego własne założenia badawcze.

Stąd do zrozumienia doświadczenia innych osób konieczne jest uruchomienie procesu interpretacji, określanego w kategoriach podwójnej hermeneutyki – w pierwszej kolejności badany nadaje sens zjawiskom w swoim świecie, a następnie badacz próbuje odkodować owe znaczenia – nadać sens interpretacjom stworzonym przez badanych. Dlatego metodologia IPA bazuje na hermeneutyce i teoriach interpretacji (J.A. Smith, M. Osborn, 2014, s. 53).

Opisując relację pomiędzy przedzałoženiami (ang. *fore-conception*) i pracą interpretacyjną związaną ze zrozumieniem fenomenu, autorzy podręcznika odwołują się do myśli M. Heideggera oraz H. Gadamera, którzy twierdzili, że dopiero na skutek kontaktu z fenomenem, który się nam jawi, uświadamiamy sobie własne przedstruktury i proces ten stale odnawia się w kole hermeneutycznym – koncepcje są porównywane, kontrastowane ze sobą i modyfikowane, jako część procesu nadawania znaczeń. W tym też sensie proces analityczny w IPA jest określany w kategoriach podwójnej hermeneutyki – badacz nadaje znaczenia dotyczące uczestników badań, którzy nadali sens zjawiskom w swoim świecie (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s.26, 34–36).

Jest też inny aspekt wynikający z owej podwójnej hermeneutyki – podejście to zajmuje centralną pozycję pomiędzy dwoma wyróżnionymi przez P. Ricoeura (1970), a przywołanymi przez autorów podręcznika, ujęciami hermeneutyki, tj. opartej na empatii (doświadczenie rekonstruowane jest przy użyciu pojęć użytych do jego opisu) i hermeneutyki podejrzeń (wykorzystywane są kategorie pojęciowe, mające swoje źródło teoretyczne, aby wyjaśnić, zinterpretować fenomen). Rola badacza IPA jest więc dwojaka – z jednej strony, stara się zrozumieć położenie osoby badanej, a z drugiej strony, przygląda się temu pod innym kątem. Ma to również związek ze zmianą przedmiotu analiz – od reprezentacji tego, co powiedział respondent, do różnych poziomów interpretacji, przy czym proces ten jest wielokrotnie odnawiany. W tym przypadku prowadzenie analiz nie jest prostym przejściem przez kolejne etapy, ale ciągłym poruszaniem się w obrębie różnych perspektyw, które mogą odnosić się do „części” albo „całości” analizowanego tekstu (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 28, 36).

Słowo „zrozumienie”, według autorów, najlepiej oddaje dwa aspekty interpretacji w IPA – *zrozumienie* jako próba wczucia się i wyjaśnienia oraz *zrozumienie* jako próba nadawania znaczeń. Uwzględnienie tych obu znaczeń może prowadzić do bogatszych analiz i ukazania osoby całościowo – jak piszą autorzy – „bez upiększeń”. Co więcej, IPA uznaje wpływ interakcjonizmu symbolicznego, który dotyczy tego, jak znaczenia są konstruowane przez jednostki zarówno w świecie społecznym, jak i osobistym (J.A. Smith, M. Osborn, 2014, s. 54).

IPA ma zatem za cel rozumienie osoby jako bytu w wymiarze kognitywnym, językowym, afektywnym, fizycznym. Przyjmuje, że występuje związek pomiędzy tym,

co człowiek mówi, jego myślami i stanem emocjonalnym. Nie jest to jednak proste w opisie. Ludzie zmagają się z ekspresją tego, co myślą i czują, co może być przyczyną ich niechęci do samoujawniania się. Badacz musi więc interpretować ich mentalne i emocjonalne stany na podstawie tego, co powiedzieli.

Dalej IPA skupia się na nadawaniu sensów i znaczeń zarówno przez osobę badaną, jak i badacza, co można opisać jako odczuwanie zrozumienia albo posiadanie porozumienia (ang. *having cognition*). Autorzy podręcznika wskazują na teoretyczny sojusz z psychologią poznawczą co do rozumienia samych procesów poznawczych, ale też na odmienne stanowisko metodologiczne wobec ich badania (J.A. Smith, M. Osborn, 2014, s. 54).

Trzecią podstawą teoretyczną jest idiografia, stojąca w opozycji do zasad nomotetycznych przestrzeganych w badaniach, celem ustalenia prawdopodobieństwa, z jakim określone zjawisko może wystąpić, gdy zostaną spełnione pewne warunki (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 362). IPA odnosi się natomiast nie do tego, co uniwersalne, ale do tego, co szczególne, i to w dwojaki sposób: z powodu drobiazgowości prowadzonych analiz, jak i ze względu na określony kontekst, który musi być brany pod uwagę przy próbie zrozumienia szczególnego doświadczenia, będącego udziałem konkretnego człowieka. Dlatego też dobór do próby jest celowy, niewielki i odnosi się do jednostek w określonej sytuacji (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 29–30).

Ten nacisk na szczególność (i koncentracja na rozpoznaniu znaczenia nadanego przez określoną osobę) nie oznacza skupienia się na jednostce tylko ze względu na specyficzne fenomenologiczne rozumienie jej doświadczenia. Z jednej strony, jest ono unikatowe, usytuowane oraz perspektywiczne (takie rozumienie jest bliskie podejściu idiograficznemu). Z drugiej strony, doświadczenie ma związek z „byciem w świecie”, zanurzeniem się w świat rzeczy i relacji. Nie chodzi więc o typowe rozumienie „osoby”, ponieważ sposób ujawniania się doświadczenia jest rozumiany jako w-relacji-do fenomenu. Nie jest to zatem rzeczywista własność jednostki jako takiej. Jednakże osoba badana może oferować nam swoją osobistą i unikatową perspektywę co do-relacji-do lub zaangażowania w różne fenomeny (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s.29).

4.1. Perspektywy wykorzystania IPA w pedagogice

Pedagogika jako dyscyplina naukowa u swych podstaw jest złożoną nauką filozoficzno-empiryczno-praktyczną, z całą zawartością poszczególnych określeń i ich tradycją w historii rozwoju metodologii badań naukowych (M. Nowak, 1999, s. 179– 180). Ewolucja tożsamości pedagogiki wiąże się ze zmianami, jakie dokonały się w naukach humanistycznych i społecznych w związku z przełomem antypozytywistycznym i tworzeniem się tożsamości nauk humanistycznych, a także z przejściem od kultury świata nowoczesnego do ponowoczesnego.

W efekcie możemy mówić o istnieniu trzech orientacji metodologicznych, mających odmienny kontekst powstania i odmienne założenia filozoficzne. Co za tym idzie w nauce funkcjonują odmienne kierunki metodologiczne: naturalizm (orientacja pozytywistyczna, uznanie jednego modelu nauki, dominacja empiryzmu), antynaturalizm (mający humanistyczny rodowód) oraz kulturalizm (uznanie kulturowych i społecznych uwarunkowań formowania się jednostki i grup społecznych) (T. Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 58–59; T. Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 171). Na obecnym rozwoju pedagogiki, oprócz reorientacji o charakterze paradygmatycznym, zaważyła także redefinicja podmiotu wytwarzającego wiedzę o edukacji. Badacz w „płynnej nowoczesności” nie tyle odkrywa i kreuje prawdę opartą na wiedzy pozytywnej, ale też rekonstruuje (dekonstruuje) sensy i znaczenia kulturowe, tworzy narracje, uczestniczy w dyskursie z intencją doskonalenia procesów komunikacyjnych (T. Hejnicka-Bezwińska, 2015, s. 175–176).

Według Stanisława Palki pedagogika w Polsce przez długi czas uprawiana była głównie jako nauka, której metodologiczny wzorzec przyjęty został z nauk przyrodniczych (K. Ablewicz, 1994, s. 5). Dominował w niej ilościowy opis rzeczywistości, będący konsekwencją stosowania metod empirycznych. Nie bez wpływu na kształt polskiej pedagogiki była filozofia marksistowska, która preferowała nauki pozytywne oparte na „materii”, a nie na „duchu” człowieka (K. Ablewicz, 1994, s. 8).

Jednak wiedza w naukach humanistycznych, do których zaliczana jest pedagogika, musi być wytwarzana inaczej niż w naukach ścisłych i przyrodniczych – odmienny jest przecież ich przedmiot badań. W naukach humanistycznych mogą być wykorzystywane nie tylko twierdzenia oparte na mierzalnych i obserwowalnych wskaźnikach, ale także te oparte na rozumieniu tego, co niepowtarzalne: sensu, wartości i celu życia ludzkiego, znaczenia indywidualnych doświadczeń ludzkich itp. (T. Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 54). W zależności od celu badań wytwarzana wiedza traktuje o jakości danego zjawiska albo o przeciętnym – bo opartym na częstotliwości występowania wskaźników – obrazie zjawiska pedagogicznego (K. Ablewicz, 1994, s. 8).

Zwolennicy tradycyjnej pedagogiki, broniąc racjonalności instrumentalnej, opowiadają się za redukcją obszaru badań pedagogicznych do tzw. pedagogiki empirycznej. Zwolennicy przełamania prymatu jednego paradygmatu z kolei opowiadają się za uznaniem wieloparadygmatyczności badań pedagogicznych (T. Hejnicka-Bezwińska, 2010, s. 60).

Za przedstawicielkę tego drugiego podejścia można uznać Krystynę Ablewicz. Autorka sprzeciwia się praktykom badawczym, w ramach których analiza duchowości człowieka przeprowadzana jest z zastosowaniem metod *stricte* przyrodniczych, ujęć nomotetycznych i metod statystycznych² (D. Kubinowski, 2010,

2 Ten problem ma jednak swoją genezę w sporze dotyczącym wzajemnego stosunku nauk przyrodniczych i nauk humanistycznych. Szerzej dotyczy kwestii rozumienia ludzkiego zachowania wraz z jego filozoficznym i historycznym rodowodem (Z. Krasnodębski, 1986).

s. 32). To, co niepowtarzalne, nie może być oceniane według tego, co mierzalne i pozwalające na uogólnienia (K. Ablewicz, 1994, s. 7).

Punktem wyjścia powinno być więc naukowe postawienie problemu, nie zaś metoda. To przedmiot/obiekt ustala metodę, a nie odwrotnie (H. Danner, 1979, s. 14–15, za: K. Ablewicz, 1994, s. 10). Takie stanowisko dopuszcza stosowanie wielu metod, o ile tylko przyczyniają się one do poznania przedmiotu/objektu badań, a badacz ma świadomość, czego przy użyciu danej metody zbadać już nie może (K. Ablewicz, 1994, s. 12). Interesujące jest stanowisko Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, która przeciwstawia się tworzeniu odrębnej metodologii badań dla każdej dyscypliny naukowej i formuluje propozycję przesunięcia zainteresowań od tradycyjnie rozumianej metodologii badań pedagogicznych ku konceptualizacji przedmiotu badań.

Rozwiązaniu problemu badawczego ma służyć wspólna naukom humanistycznym i społecznym „skrzynka z narzędziami”, nazwana metodologią badań naukowych lub metodologią badań społecznych (T. Hejnicka-Bezwińska, 2010, 59–60). Przyjęcie takiego sposobu myślenia uprawomocnia wykorzystywanie różnych podejść badawczych, funkcjonujących w obrębie innych nauk humanistycznych i społecznych do realizowania projektów badawczych w pedagogice. Podejście badawcze nie jest bowiem ograniczone tylko do jednej subdyscypliny naukowej. Jedyne ograniczenie wyboru podejścia badawczego wynika z konieczności zachowania spójności z filozoficznymi, teoretycznymi i metodologicznymi założeniami paradygmatu, w ramach którego będzie realizowany projekt.

Zdaniem Teda Bentona i Iana Craiba (2003, s. 108) nie trzeba wybierać pomiędzy różnymi koncepcjami w obrębie jednego podejścia, np. interpretacyjnego. Każdą z nich można traktować jako właściwą na pewnym poziomie analiz (J. Ostrouch-Kamińska, 2011b, s. 130). Dlatego też Interpretacyjna Analiza Fenomenologiczna może być podejściem wykorzystywanym również w pedagogice pod warunkiem, że rozwiązanie postawionego w badaniu problemu będzie korespondowało z wybranym paradygmatem, z którym spójne będzie także podejście badawcze.

W dalszej części pracy zostaną zaprezentowane przykłady projektów badań pedagogicznych zrealizowanych z perspektywy fenomenologiczno-hermeneutycznej, obecnej także w Interpretacyjnej Analizie Fenomenologicznej. Odwoływanie się do tych samych założeń filozoficznych wskazywałoby więc na to, że podejście podobne do IPA jest już stosowane w pedagogice humanistycznej.

Zasadnym wydaje się zatem „wrzucenie” podejścia IPA do „skrzynki z narzędziami”, z której skorzystają badacze nauk humanistycznych i społecznych. Decyduje o tym kilka kwestii: uznanie wieloparadygmatyczności badań pedagogicznych, przesunięcie zainteresowań od tradycyjnie rozumianej metodologii badań pedagogicznych ku problematyce konceptualizacji przedmiotu badań, wieloletnia tradycja perspektywy hermeneutyczno-fenomenologicznej w pedagogice, ale także fakt

wykorzystywania IPA przez przedstawicieli nauk humanistycznych, społecznych czy nauk o zdrowiu i coraz większe zainteresowanie wśród badaczy na całym świecie³.

4.1.1 Miejsce Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej w badaniach jakościowych

Wybór podejścia badawczego wiąże się z przyjęciem odmiennego spojrzenia na to, co może stanowić materiał badań, o czym na jego podstawie można wnioskować i co można osiągnąć, analizując zebrane dane. Kluczowe w wyborze podejścia jest więc kryterium epistemologiczne, a właściwie dbałość o to, aby ukryte założenie epistemologiczne w pytaniu badawczym było zgodne z założeniami sformułowanymi w ramach podejścia badawczego. W ten sposób epistemologia determinuje proces konceptualizacji projektu badań i ma praktyczny wpływ na to, jakie badania realizujemy. Staje się to widoczne krótko po tym, gdy mamy przed sobą zgromadzone dane – istnieje nieskończenie wiele rzeczy, o których możemy wnioskować: proces, znaczenie, intencja itp., dostępne są różne sposoby przyglądania się danym czy wytyczne dotyczące ich kodowania (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 46).

Chociaż badacza IPA interesuje to, w jaki sposób ludzie nadają znaczenia swoim istotnym doświadczeniom życiowym, to kategoria znaczeń, sensów czy doświadczenia nie jest ograniczona tylko do tego podejścia. Istnieje szerokie spektrum możliwości, m.in. fenomenologia, teoria ugruntowana, analiza dyskursów czy badania biograficzne i narracyjne. W ich obrębie mieszają się różne mocniej lub słabiej akcentowane założenia teoretyczne i metodologiczne, ujawniają się wpływy ich twórców czy inspiracja dorobkiem innych badaczy.

Relacja pomiędzy IPA i innymi podejściami w badaniach jakościowych w psychologii uwidacznia się na poziomie kluczowych pojęć, takich jak: poznanie, język, kultura, narracja, ucieleśnienie i emocje (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 186). Omówienie różnic i podobieństw w rozumieniu tych kategorii przez przedstawicieli różnych podejść oraz wskazanie praktycznych implikacji, jakie z nich wynikają, przekracza ramy niniejszego tekstu. Ukazane zostaną tylko punkty węzłowe łączące IPA z innymi podejściami.

Przedmiotem zainteresowania badaczy IPA jest położenie człowieka – jego dylematy i kłopoty – lub szerzej: jego radzenie sobie w świecie i ze światem poprzez nadawanie znaczeń swoim doświadczeniom życiowym. Kategoria doświadczenia jest jednak kategorią złożoną i analizowaną od stuleci. Cześć prac fenomenologicznych stanowi opis tego, co człowiek spostrzega i czego doświadcza bezpośrednio,

3 Po wpisaniu w wyszukiwarkę bazy EBSCO frazy *Interpretative Phenomenological Analysis* otrzymujemy ponad trzy tysiące wyników, z czego ponad 2,5 tysiąca tekstów pochodzi z ostatnich 6 lat (data dostępu 12.03.2017)

czemu mogą towarzyszyć procesy poznawcze oraz bardziej lub mniej ukierunkowana i uważna refleksja.

J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin (2009, s. 187–190) zauważają, że proces dochodzenia przez człowieka do refleksji jest sekwencyjny. Według badaczy nie dotyczy to tylko przedrefleksyjności i refleksyjności. Coś, co wydarzyło się w życiu, nie tylko jest doświadczane bezpośrednio, ale także wspomniane, kojarzone, wyobrażane, oceniane, rozumiane i wyjaśniane. W czasie wywiadu część z tych refleksji może być przywołana, pojawia się też ponowny namysł nad jej treścią. Innymi słowy, nieświadoma refleksja może za sprawą osoby prowadzącej wywiad stać się ponownie materiałem do świadomej refleksji respondenta i ostatecznie – przedmiotem namysłu samego badacza.

Amadeo Giorgi (A. Giorgi, B. Giorgi, 2008), podobnie jak twórcy IPA, dokonał operacjonalizacji założeń filozoficznych fenomenologii do praktycznego zastosowania w badaniach w psychologii. J.A. Smith, P. Flowers i M. Larkin odwołali się do jego stanowiska, aby wskazać podobieństwa i różnice pomiędzy IPA a fenomenologią. Można więc uznać, że A. Giorgi czerpie głównie z myśli Husserla i w swojej metodzie kładzie nacisk na opis, natomiast twórcy IPA nie wybierają jednego stanowiska i określają swoje podejście jako interpretacyjne.

To, co różni te dwa podejścia, to także sposób opracowywania wyników badań i ich prezentacji. Wynika to z faktu, że badacz IPA prowadzi szczegółowe analizy poszczególnych przypadków, natomiast celem analiz A. Giorgi'ego jest ukazanie wspólnotowości doświadczeń, a więc dotarcie do jego istoty. W rezultacie, w pierwszym przypadku mamy idiograficzne komentarze interpretacyjne przeplatane z fragmentami wypowiedzi respondentów, a w drugim przypadku – spójny, ejdetyczny obraz fenomenu (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 200–201).

Teoria ugruntowana jest często uważana za główną alternatywę dla badań za pomocą IPA. W związku z tym, że teoria ugruntowana ma dłuższą tradycję niż IPA, występuje wiele jej odmian. IPA i teorię ugruntowaną łączy indukcyjne podejście do danych, ale różni je cel badań, co rzutuje na kwestie metodologiczne. Badacz w oparciu o teorię ugruntowaną chce wygenerować teorię, która wyłoni się z analizy danych. W związku z tym badania prowadzone są na większej ilościowo, celowo dobranej próbie, aż do jej wysycenia. Natomiast badacz IPA dokonuje szczegółowych i bardziej zniuansowanych analiz doświadczeń życiowych niewielkiej grupy osób, podkreślając podobieństwa i różnice między nimi. Niemniej jednak autorzy podręcznika dopuszczają możliwość prowadzenia analiz i dochodzenia do teorii w sposób, jaki robią to badacze w ramach teorii ugruntowanej (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 201–202).

Występuje więc podobna relacja pomiędzy IPA i fenomenologicznym podejściem Giorgi'ego w psychologii oraz IPA i teorię ugruntowaną. Różnice polegają tu na doborze i liczebności próby, sposobie analiz oraz możliwości uogólniania i prezentacji wniosków (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 202).

Nadawanie znaczeń ma miejsce przy użyciu wielu środków (narracja, dyskurs, metafora itp.) i w ramach różnych kontekstów (interakcja: np. wywiad; otoczenie, np. uniwersytet lub szpital). Innymi słowy, kultura tworzy ramę do nadawania znaczeń. Nadrzędnym celem badań w IPA jest zrozumienie doświadczeń ludzi, nieuchronnie uwikłanych w język i kulturę. Uznanie kontekstowości, inkulturacji oraz intersubiektywności doświadczeń jest tym, co IPA łączy z interakcjonizmem społecznym oraz psychologią kultury. Po pierwsze, badacz, aby właściwie zrozumieć doświadczenia badanego, musi również posiadać pewien poziom kompetencji kulturowych. Po drugie, interpretacja znaczeń na podstawie analizy danych musi być dokonywana w określonym kontekście.

Cel badań IPA i analizy dyskursów jest jednak odmienny: w pierwszym podejściu badacz zamierza opisać i zinterpretować sensy i znaczenia, w drugim – celem jest dekonstrukcja znaczeń. Przywołana zostaje kategoria dyskursu i dwie odmienne tradycje: dyskurs w kontekście władzy, rozumiany jako część wiedzy, sposób rozumienia, który jest utrzymywany jako konstytutywny (za M. Foucault) albo w wersji etnometodologicznej – dyskurs w kontekście interakcji (za H. Garfinkel i H. Sacks).

Można zauważyć pewne wspólne obszary zainteresowań w obu podejściach, a istotna różnica, jaka między nimi występuje, dotyczy innego stosunku do społecznego konstruktywizmu. W IPA uwzględnia się wpływy kultury, ale uznaje się też możliwość przepracowania przez jednostkę tego, co zostało już ukonstytuowane, jej symboliczną i kognitywną aktywność, jako część jej rozwoju. Co więcej, inny jest też przedmiot badań w analizie dyskursów, ponieważ są to dyskursywne reprezentacje, czy to wiedzy, sposobów konstytuowania znaczeń, funkcji interakcji w określonym kontekście itp. Natomiast badacz IPA interesuje się sensami i znaczeniami, które respondenci nadają swoim doświadczeniom (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 191, 195–197).

IPA odwołuje się również do badań narracyjnych. Głównym obszarem zainteresowań badacza IPA jest nadawanie znaczeń, gdzie narracja stanowi jedną z dróg. Badacze, analizujący narracje osób badanych, mogą koncentrować się na treści tych opowieści i/lub ich strukturze. Interesujące może być również badanie tych struktur jako społecznie kreowanych konstruktów i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jakie wzory opowiadania o własnych doświadczeniach ujawniają się w narracjach badanych osób i dlaczego? (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 197).

Konkludując, IPA pozostaje w bliskiej styczności z innymi podejściami w badaniach jakościowych, ale występujące tu różnice uzasadniają jej wyodrębnienie i dalszy rozwój jako samodzielnego podejścia badawczego. IPA to rama teoretyczna i metodologiczna, którą można wykorzystać do projektowania i realizacji badań, gdzie badaczowi pozostawia się swobodę w doborze metody gromadzenia danych czy ich analizy. Dąży on jednak do zachowania spójności w obrębie tego, co ma stanowić materiał badań, o czym na jego podstawie można wnioskować i co można osiągnąć, analizując zebrane dane (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 40–41).

J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin opracowali tabelaryczne zestawienie, mające być wskazówką dla osób, które dokonują wyboru podejścia badawczego. W pierwszej kolumnie umieszczono pytania badawcze dotyczące doświadczania agresji. W odniesieniu do każdego z pytań wskazano, jakie podejście byłoby adekwatne i co je wyróżnia. Nie jest to pełne zestawienie, a jedynie sugerowany wykaz. Autorzy dostrzegają również możliwość formułowania pytań, które przecinałyby w poprzek te strategie badawcze (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 43–46).

Tabela 3. Pytania badawcze sformułowane w ramach określonych podejść badawczych.

Pytanie badawcze	Kluczowe cechy	Odpowiednie podejście
Jakie są główne, oparte na doświadczeniach, cechy odczuwania złości?	Koncentracja na wspólnej strukturze złości rozumianej jako doświadczenie.	Fenomenologia
Jak ludzie, którzy narzekają na opiekę medyczną, nadają sens odczuwaniu złości?	Koncentracja na osobistych znaczeniach i nadawaniu znaczeń w szczególnym kontekście przez ludzi, którzy podzielają konkretne doświadczenia.	Interpretacyjna Analiza Fenomenologiczna
Jakiego rodzaju struktur narracyjnych używają ludzie do opisanía wydarzeń, które wzbudziły w nich złość?	Skupienie się na tym, jak narracja odnosi się do nadawania znaczeń (np. przez rodzaj lub strukturę).	Psychologia narracyjna
Jakie czynniki wpływają na to, jak ludzie radzą sobie z odczuwaniem złości?	Gotowość do opracowania teorii wyjaśniającej (czynniki, wpływy, oddziaływanie itp.).	Teoria ugruntowana
Jak ludzie opowiadają o odczuwaniu złości w ich bliskich relacjach?	Skupienie się na interakcji zamiast jej treści i ostrożność w wyciąganiu wniosków o złości jako takiej.	Psychologia dyskursywna
Jak konstruowana jest złość w zgłoszeniach dotyczących incydentów w domach opieki dla osób starszych?	Gotowość do wykorzystania różnych źródeł danych, skupienie się na tym, jak „należy rozumieć” pewne rzeczy w zależności od konwenansów danego otoczenia.	Analiza dyskursu

Źródło: J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 45 (tłumaczenie własne)

4.1.2. Podejście IPA w pedagogice – przykład badań polskich

Na gruncie polskiej pedagogiki połączenie hermeneutyki, fenomenologii i idiografii w jednym podejściu badawczym nie znalazło dotychczas zastosowania, niemniej jednak perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna ma już swoją tradycję.

Na początku lat 90-tych XX wieku Krystyna Ablewicz zwróciła uwagę na znaczenie, jakie ma hermeneutyczna i fenomenologiczna perspektywa interpretacji rzeczywistości pedagogicznej w tej koncepcji pedagogiki, której poznawczą i antropologiczną podstawę stanowi doświadczenie człowieka. Autorka zauważyła wtedy, że mimo dość

intensywnego zainteresowania polskich filozofów fenomenologią i hermeneutyką brakuje systematycznego opracowania na temat wykorzystania tych podejść w opisie rzeczywistości wychowawczej. Widząc potrzebę uzupełnienia tej luki, K. Ablewicz omówiła podejście hermeneutyczne i fenomenologiczne wraz z opisem aplikowania pewnych założeń do pedagogiki jako nauki humanistycznej, która miała stanowić wyraz filozoficznego „widzenia” człowieka wraz z antropologiczną interpretacją jego doświadczeń. Za Otto F. Bollnowem (za: H. Tschamler, 1978, s. 148) ujęła pedagogikę jako „hermeneutykę ludzkiej egzystencji”, a więc sztukę rozumienia i objaśniania życia ludzkiego. Skupiając się na pierwotnie danym w doświadczeniu fenomenie ludzkiej egzystencji poprzez jego opis i ogląd, a następnie jego zrozumienie i interpretacje możliwe jest odsłonięcie prawdy na temat przedmiotu w charakterystycznym dla niego kontekście (K. Ablewicz, 1994, 8–10, 18, 21–22).

Perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna jest stale obecna w polskiej pedagogice, wyznaczając kierunek i sposób realizacji badań. Przyglądając się powstającym publikacjom okazuje się jednak, że mamy do czynienia z odmiennym rozumieniem fenomenologii, a szczególnie hermeneutyki⁴, oraz odmiennym uzasadnieniem ich połączenia w jednym podejściu badawczym, co ma swoje konsekwencje dla praktyki badawczej. Przyjęte rozstrzygnięcia, na poziomie założeń ontologicznych i epistemologicznych w różnych projektach badawczych, pozostają bardziej lub mniej spójne z założeniami IPA.

Mimo tych prób nadal jest to podejście nieznane w polskiej pedagogice. Inaczej sytuacja kształtuje się w innych krajach, gdzie coraz częściej badacze z kręgu nauk o edukacji wykorzystują IPA w swoich badaniach. Przykłady badań polskich, w których wykorzystano perspektywę fenomenologiczno-hermeneutyczną, oraz przykłady badań zagranicznych, w których zastosowano IPA, zostaną poniżej pokrótce omówione.

Najbliższy podejściu IPA wydaje się być sposób postępowania badawczego Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (2006), która uczyniła przedmiotem swoich badań subiektywne sensory i znaczenia, intencje i interpretacje. Celem badań było przedstawienie i opisanie znaczeń, jakie nadają różnym przejawom swojej codzienności uczestnicy rodzinnego życia (rodzice i dzieci). Autorka zainspirowana fenomenologią „kazała zadać pytania o to, czym jest nadawane przez ludzi ich doświadczeniom znaczenie, dzięki któremu usensawniają oni swoje działanie. Pozwoliła także zapytać zarówno o granice bezpośredniego wglądu w badaną przez siebie rzeczywistość, jak i o to, czym jest rozumienie siebie, innych ludzi oraz świata, w którym wspólnie żyjemy” (M. Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 58).

Natomiast założenia podejścia hermeneutycznego określały kierunek i sposób prowadzonych badań. Autorka przyjęła za M. Heideggerem (1962), że ludzki byt jest niekończącym się rozumieniem oraz interpretacją, a za H. Gadamerem, że język okre-

4 Różnice w wykorzystywaniu perspektywy hermeneutycznej wynikają z odmiennego definiowania samej hermeneutyki. K. Ablewicz (2010, s. 104–106) za Jerzym Stelmachem (1989, s.4) przywołuje klasyfikację sposobów jej rozumienia.

śła ludzkie doświadczenie (H. Gadamer, 1993). Osobę oraz jej postępowanie można traktować jako strukturę znaczeniową i tekstową, w związku z czym życie i działanie jednostki można poznawać tak, jak poznaje się „materiały tekstowe”. Celem hermeneutyki jest więc zrozumienie, opis i interpretacja doświadczeń człowieka jako tekstu umieszczonego w określonym kontekście społecznym i historycznym. Interpretując tekst, będący fragmentem czyjegoś życia, badacz odwołuje się do zawartych w nich sensów i znaczeń, ale spogląda też na nie przez pryzmat własnych przedzałożeń. M. Nowak-Dziemianowicz przyznaje, że patrzy na sensy i znaczenia respondentów przez pryzmat własnych doświadczeń, by zrozumieć to, co subiektywne, niepowtarzalne i jednostkowe. W ten sposób autorka opowiedziała się za rolą badacza, który dokonuje interpretacji w procesie kolistym, przyjmując, że nie da się ich wyjaśnić bez wcześniejszego rozumienia (M. Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 58–61).

Autorka przypomina, że oba te podejścia znalazły zastosowanie w anglojęzycznych badaniach psychologicznych, których przedmiotem były jednostkowe przeżycia osób znajdujących się w podobnych sytuacjach. Uzasadnia ich połączenie w swoich badaniach w sposób następujący: fenomenologia ma służyć dotarciu do znaczeń i sensów badanych fenomenów, a hermeneutyka wyznacza proces interpretacji i rolę badacza (M. Nowak-Dziemianowicz, 2006, s. 59–61).

Perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna wyznaczyła też kierunek i sposób realizacji koncepcji badań M. Nyczaj-Draż. Przedmiotem opisu, analizy i interpretacji uczyniła „dane narracyjno-biograficzne rodziców klasy średniej, tworzone i przedstawione w kontekście ich doświadczeń biograficznych związanych z edukacją dzieci” (M. Nyczaj-Draż, 2011, s. 62). Autorka postawiła przed sobą zadanie rekonstrukcji indywidualnych doświadczeń i przeżyć, oczekiwań i planów rodziców związanych z edukacją ich dzieci, odtworzenie i interpretację sensów i znaczeń, jakie rodzice nadają edukacji swojego potomstwa. Uzasadnienie powiązania obu podejść filozoficznych jest takie samo jak u M. Nowak-Dziemianowicz (2006) – zamiarem autorki było fenomenologiczne opisanie sensów i znaczeń wraz z ich hermeneutyczną interpretacją (M. Nyczaj-Draż, 2011, s. 61–64).

Zdarza się jednak, że badacz nie ujawnia stanowiska, jeśli chodzi o założenia teoretyczne, i pisze, że celem jego badań jest odkrycie sensów i znaczeń. Jest tak np. w artykule M. Malec (2007). Autorka podaje, że „aby zrozumieć badany fragment otaczającego nas świata, by zrozumieć doświadczenia, przeżycia napotykanymi w tym świecie ludzi, trzeba dotrzeć do źródeł i umieścić je w strukturach sensów i znaczeń. W poznaniu tych zjawisk, znaczeń, sensów, w «uchwyceniu» ich istoty pomocna jest hermeneutyka i fenomenologia” (M. Malec, 2007, s. 327).

Biorąc pod uwagę typologię badań jakościowych w perspektywie fenomenologicznej wyróżnioną przez C. Moustakas (2001, s. 11)⁵, przywołane badania mogłyby zostać przyporządkowane właśnie hermeneutyce. Perspektywa hermeneu-

5 C. Moustakas (2001, s. 11) wyróżnił pięć zasadniczych typów badań jakościowych w perspektywie feno-

tyczno-fenomenologiczna znalazła zastosowanie w psychologii, gdzie uznano, że protokoły opisowe przeżyć domagają się interpretacji analogicznej do interpretacji tekstu, co służyć ma jako pomost ku rozumieniu sensu badanego zjawiska. „Protokół opisu, jak tekst, jest »wytworem otwartym«, który oczekuje na świeże interpretacje, dokonywane z różnych osobistych perspektyw i rozwijając się jak historia, rzuca nowe światło na opisane przeżycia i zdarzenia” (P. Tilelman, 1979, s. 186, za: C. Moustakas, 2001, s. 22).

Zupełnie inne stanowisko w kwestii rozumienia hermeneutyki przyjęła J. Ostrouch-Kamińska (2011a, s. 29, 37), która analizując teoretyczne konteksty fenomenologii rodziny także odwołuje się do tego podejścia. Autorka powołuje się na Davida M. Kleina i Jamesa M. White’a (1996, s. 108), którzy rozumieją hermeneutykę „nie jako technikę analizy czy określone stanowisko filozoficzne, ale jako metodę rozumienia kontekstualnego oraz sposób, w jaki badacz może, do pewnego stopnia, doświadczać tego, co odczuwa aktor”. Takie ujęcie istotnie może zmieniać kierunek i sposób badań.

Jak zostało zauważone, IPA to rama teoretyczna i metodologiczna, którą można wykorzystać do projektowania i realizacji badań. Chociaż badaczowi pozostawia się swobodę w podejmowaniu decyzji o kolejnych krokach postępowania badawczego, to wszystkie rozstrzygnięcia muszą pozostać spójne z założeniami teoretycznymi. Implikowanie IPA do polskiej pedagogiki może być korzystne o tyle, o ile połączenie fenomenologii i hermeneutyki jest teoretycznie uzasadnione, opracowane i porządkujące sposób postępowania badawczego. Założenia projektów badawczych, w których wykorzystuje się IPA, nie różnią się od tych przyjmowanych w badaniach, gdzie obecna jest perspektywa fenomenologiczno-hermeneutyczna.

Przykładów badań pedagogicznych, w których wykorzystano podejście IPA, jest zdecydowanie mniej niż z zakresu psychologii zdrowia. Dokonując przeglądu angielskich artykułów naukowych w bazie EBSCO na postawie słów kluczy: *Interpretative Phenomenological Analysis, pedagogy* uzyskujemy 8 wyników, ale już po zmianie hasła *pedagogika* na *edukacja* rezultaty wyszukiwania zbliżają się do 500⁶. Spośród wyszczególnionych haseł tezauryasu wybrano te, które wpisują się w pole semantyczne *pedagogiki*⁷, i uzyskano listę 22 publikacji.

Badania, które prowadzono z wykorzystaniem IPA, można przyporządkować do następujących grup: 1) doświadczenia „Innych” ze względu na miejsce zamieszkania/pochodzenia np. imigranci, studenci zagraniczni, rdzenni mieszkańcy oraz doświadczenia osób bliskich, specjalistów; 2) doświadczenia „Innych” ze względu

menologicznej: etnografia, teoria badań ugruntowanych, hermeneutyka, fenomenologia empiryczna i heurystyka.

6 Data dostępu 12.03.2017

7 Przy pierwszym wyborze uwzględniono następujące hasła: *adults, caregivers, children, experience, education, experiential learning, family relations, students-attitudes, school children, secondary education*. Następnie ograniczono wyniki poprzez uwzględnienie haseł dopełniających: *academic achievement, adolescence, burden of care, college students, educational attainment, educational psychology, elementary education, families, higher education, high school students, mainstreaming in special education, parenting, secondary schools, teenagers*.

na stan zdrowia, możliwości intelektualne, specjalne potrzeby edukacyjne oraz doświadczenia osób bliskich, specjalistów; 3) uczenie się i nauczanie: refleksja w działaniu, doświadczanie, mentoring, praca zespołowa, wykorzystanie środowiska internetowego w edukacji; 4) doświadczanie trudności i/lub sposoby radzenia sobie lub udzielania pomocy innym np. stress, bullying, samookaleczanie się; 5) inne rzadziej występujące: relacje w rodzinie, problemy ze zdrowiem psychicznym rodziców, adopcja. Dla przykładu zaprezentowano po jednym projekcie badawczym z grup od 1 do 5⁸. Poza jednym wyjątkiem są to badania, w których uczestniczyły osoby do 18. roku życia.

R. Rizwan i A. Williams (2015) przedmiotem swojego zainteresowania uczynili doświadczenia pakistańskich uczennic w wieku 10–11 lat, które uczyły się w tej samej szkole w Yorkshire (Wielka Brytania). Badacze poszukiwali odpowiedzi na pytania dotyczące tego, jak młodzi Pakistańczycy interpretują swoje szkolne doświadczenia i w jaki sposób ich doświadczenia są podobne lub różne. Po przeprowadzeniu analiz wyodrębniono siedem głównych tematów: emocjonalne doświadczenie uczenia się, kulturowy wpływ szkolnego programu nauczania, znaczenie trwałości przyjaźni, wpływ segregacji pomiędzy społecznościami, wpływ walki płci o władzę, wpływ znęcania się, wpływ tożsamości kulturowej. Autorzy donoszą o tym, jak doświadczenia szkolne przecinają się i przeplatają z innymi aspektami życia młodych ludzi, takimi jak stosunki z rówieśnikami, środowisko domowe, kultura społeczności, które są ważne w kształtowaniu i rozwijaniu dziecięcego poczucia sensu tego, kim się jest.

Druga grupa badań dotyczy doświadczeń „Innych” wyodrębnionych ze względu np. na odczuwane trudności w uczeniu się, ale także osób, które wspierają edukacyjne wysiłki uczniów. Doświadczenia osób, które pomagają uczniom, analizowała R. Docherty (2014). Badaczka postawiła następujące pytania: Jak nauczyciel wspierający interpretuje swoją rolę odmienną od roli nauczyciela wiodącego? Co zdaniem nauczyciela wspomagającego wpływa na jego praktykę zawodową? Jak nauczyciel wspomagający nadaje sens swoim doświadczeniom udzielania wsparcia dzieciom, które mają specjalne potrzeby edukacyjne?

Uzasadnieniem do przeprowadzenia takich badań zdaniem badaczki jest potrzeba zrozumienia, dlaczego praktyki wsparcia uczniów nie rozwijają się odpowiednio oraz co zrobić, żeby wdrażane rozwiązania były efektywne. Autorka konkluduje, że problemem jest brak komunikacji między wychowawcami i nauczycielem wspomagającym na temat potrzeb ucznia, co uniemożliwia skuteczne planowanie ze strony nauczyciela i skuteczne realizowanie postanowień przez dodatkowego nauczyciela.

Doświadczenia studentów oraz nauczycieli prowadzących zajęcia za pośrednictwem technologii, a dokładnie fenomen troski/opieki w relacjach online, stał

8 Prezentując projekt badań uwzględniono następujące kryteria: przedmiot badań, cel lub pytania badawcze, metody gromadzenia danych, liczebność próby badawczej, wybrane wnioski. Jeśli jakiś element został pominięty, to wynikało to z trudności ze znalezieniem lub identyfikacją określonego kryterium w tekście.

się przedmiotem badań zespołu, do którego należeli A. Velasquez, Ch.R. Graham, R. Osguthorpe (2013). W badaniu uczestniczyło czterech studentów w wieku od 12 do 16 lat oraz dwie nauczycielki, które zostały ocenione jako przejawiające wyjątkowo opiekuńcze postawy względem wychowanków. W trakcie dziewięciu miesięcy z każdą ze wspomnianych osób rozmawiano trzykrotnie. Celem badań było lepsze zrozumienie sposobu, w jaki nauczyciele i uczniowie doświadczają troskliwych/opiekuńczych relacji w środowisku online. Wyniki sugerują, że bliskie, opiekuńcze interakcje nauczyciela z uczniem są możliwe w świecie online, ale także ta relacja może być wzmacniana przez określone działania pedagogiczne.

Matthew Hutchinson (2012) uczynił obiektem swoich badań ośmiu uczniów w wieku 12–13 lat, którzy byli świadkami znęcania się nad inną osobą. Celem badań było poznanie doświadczeń respondentów, ich sposobu postrzegania sytuacji i jej rozumienia. Z każdym uczniem przeprowadzono wywiad częściowo ustrukturuwany na terenie szkoły. Wyodrębniono 4 tematy nadrzędne: siła/władza i ograniczenia języka w incydentach bullyingu; siła postawy moralnej; uwikłanie w dynamiczny system społeczny, psychologiczne konsekwencje bycia świadkiem wydarzenia. Okazało się, że obserwatorzy bullyingu doświadczają licznych dylematów, a ich doświadczenia są bardzo złożone. Autor zwraca uwagę na trudną sytuację wcześniej pomijanej grupy świadków krzywdzenia innych osób i formułuje wskazówki praktyczne, z których mogą skorzystać pracownicy szkół oraz specjaliści zajmujący się wsparciem psychologicznym uczniów.

Doświadczeniami młodych osób w wieku 11–13 lat, które opiekują się swoim rodzicem cierpiącym na chorobę umysłową, zajmowali się G. Doutre, R. Green, A. Knight-Elliott (2013). Badacze w swoich poprzednich badaniach wykazali, że sprawowanie nad kimś opieki może mieć negatywny wpływ na edukację, ogólnie rozumiane zdrowie i samopoczucie osoby udzielającej pomocy. Dostrzegając specyfikę sytuacji młodych osób, które opiekują się bliską osobą, autorzy postanowili przyjrzeć się temu, jak rozumieją one swoje doświadczenia. Okazało się, że sytuacja respondentów jest bardzo indywidualna i złożona, a ich życie pełne napięć. Co ważne, uczestnicy badań wypracowali własne sposoby radzenia sobie z sytuacją i dostosowywania się do niej.

4.1.3. Krytyczna ocena IPA – ograniczenia i możliwości stosowania podejścia

Krytycznej oceny IPA można dokonać w trzech aspektach: po pierwsze w kontekście dyskusji prowadzonej na łamach czasopism naukowych na temat IPA, po drugie odnosząc się do zgłaszanych przez wielu badaczy trudności metodologicznych lub jakości dotychczasowych publikacji, w których prezentowano wyniki badań za pomocą IPA, po trzecie zastanawiając się nad ograniczeniami i możliwościami zastosowania IPA w polskiej pedagogice.

Interesującą dyskusję prowadzili ze sobą: Jonathan A. Smith – uznawany za twórcę IPA oraz Amedeo Giorgi – twórca opisowej metody fenomenologicznej w psychologii. A. Giorgi (2011, s. 215; 2010, s. 4) w swojej krytyce stwierdził, że „IPA ma niewiele wspólnego z dwudziestowieczną filozofią fenomenologiczną i jej metodologiczne procedury nie spełniają kryterium naukowości”.

Jeśli chodzi o pierwszy zarzut, to w zdecydowanej mierze dotyczy on sposobu wykorzystania i połączenia różnych założeń fenomenologicznych i/lub hermeneutycznych. Według Giorgi’ego przywoływane tezy są potraktowane powierzchownie i ogólnikowo, a eklektyczność metody nie jest jej zaletą, ale wadą, bo w jej obrębie skumulowano sprzeczne ze sobą ujęcia kluczowych pojęć. Pojawia się nawet stwierdzenie, że twórcy IPA najpierw opracowali metodę, a następnie szukali punktów podparcia w tradycji filozoficznej⁹. A. Giorgi (2011, s. 198) wymienia szereg wątpliwych kwestii: „(1) zamieszanie w użyciu terminu „wzięcie w nawias”, (2) utożsamianie postawy fenomenologicznej z aktem refleksji, (3) niewspominanie o fenomenologicznej redukcji, która jest kluczowa w psychologii fenomenologicznej.

Drugi zarzut dotyczy spełniania kryterium naukowości – czy IPA należy traktować jako pewien schemat badawczy bądź procedurę, której badacz powinien się trzymać, czy jest to pewna propozycja, zwłaszcza że pozostawia się badaczowi swobodę. Mając na uwadze tę elastyczność postępowania badawczego, A. Giorgi stawia kolejne pytania. Zauważa, że wiele pisze się o tym, co jest istotą metody, do czego należy dążyć, co można zrobić, a niewiele poświęca się miejsca na wyjaśnienie „jak” określona idea się przejawia, w jaki sposób wykorzystać tę elastyczność, jak osiągnąć określone nastawienie fenomenologiczne itp. Autor porusza też wątpliwe kwestie powtórzenia i sprawdzenia badań, jak i subiektywności wyników.

Tutaj warto przywołać stanowisko J.A. Smitha, który jako kryteria oceny ważności i trafności badań jakościowych przyjął propozycję Lucy Yardley (2000). Badaczka ta wyróżniła: wrażliwość na kontekst, zaangażowanie i dokładność/rygor, transparentność i spójność oraz wpływ i ważność. Według J.A. Smitha (2010, s. 188) trudno jest mówić o powtarzalności badań jakościowych, ponieważ nawet wtedy, gdy wywiady będą przeprowadzane przez dwie równie kompetentne osoby, korzystające z tego samego planu rozmowy, to efekt ich prac będzie się różnił. Możliwa jest natomiast ocena ich trafności np. przez promotora/opiekuna naukowego i/lub audytora oraz czytelnika. Monitorowane mogą być: proces gromadzenia danych (sprawdzenia dyspozycji do wywiadu, przygotowanych transkrypcji), proces analityczny (tworzenie notatek, kodów, tematów) i etap sporządzenia raportu z badań, w którym opisane zostaną kolejne kroki postępowania badawczego wraz z częścią analityczną – spójną, ciągłą i dobrze udokumentowaną (2011, s. 180–184).

Jak pokazują badana J.A. Smitha (2011), nie wszystkie komunikaty z badań spełniają wskazane powyżej kryteria. Autor opracował zbiór wskaźników, na podstawie

9 „Rather, they seemed to have first formulated a method and then searched for links to philosophical traditions”

których ocenił jakość 293 artykułów z zakresu psychologii zdrowia. Około 27% tekstów zostało uznanych za „dobre”, kolejne 55% publikacji było do zaakceptowania, a pozostałych 18% nie można było ocenić pozytywnie. Te ostatnie najczęściej nie były zgodne z teoretycznymi zasadami IPA, niedostatecznie przejrzyste dla czytelnika, aby mógł zrozumieć, co zostało zrobione, a także niedostatecznie interesujące i słabo udokumentowane.

W przeważającej mierze to ostatnie kryterium decydowało o niskiej ocenie artykułu. Zbyt duża liczba opisowych tematów, niewystarczająca liczba dołączonych fragmentów wypowiedzi respondentów, brak interpretacji przywoływanych cytatów, brak określenia częstotliwości występowania tematów jak i wyjaśnienia, czym zdeterminowana jest ich powszechność, zbyt proste analizy bez ich zniuansowania to główne zarzuty skierowane do autorów ocenianych publikacji (J.A. Smith, 2011a, s. 17; 24–25). To także najczęściej popełniane błędy przez studentów, a także osoby, które dopiero uczą się warsztatu badacza IPA. Najczęściej są one efektem realizacji projektu badań, który powstał na bazie błędnie przyjętych założeń dotyczących stosowanego podejścia.

Według Kate Hefferon i Eleny Gil-Rodriguez (2011) źródłem tych problemów jest postrzeganie IPA jako podejścia niesprawiającego trudności. Studenci wybierają IPA do realizacji własnych badań, bo ich zdaniem – jak przekonują autorki – to prosta wersja tematycznych analiz z niewielkim naciskiem na interpretacje. W konsekwencji wybierają najpierw metodologię, a dopiero później zastanawiają się nad sformułowaniem celu i pytań badawczych, które powinny być wygenerowane na potrzeby przeprowadzenia określonych badań. Co więcej, odczuwają oni naciski, aby włączyć do badań zbyt wielu uczestników czy nawet zorganizować grupę kontrolną. Wiąże się to z preferowaniem przez opiekunów naukowych badań ilościowych i potrzebą zobiektywizowania wyników badań.

Przyjęcie takiego rozwiązania jest sprzeczne z zasadami idiografii, a w konsekwencji powoduje, że analizy pojedynczych przypadków nie mogą być wystarczająco szczegółowe, głębokie, zniuansowane i kontekstualne. Nie sposób też dokonać satysfakcjonującego porównania podobieństw i różnic między respondentami czy grupami i przy tym odpowiednio to udokumentować fragmentami wypowiedzi. Co ważne, badacze IPA nie dążą do uogólniania wyników badań, a raczej do teoretycznej przekładalności, aby czytelnik mógł ocenić rezultaty badań w odniesieniu do profesjonalnej i empirycznej wiedzy. K. Hefferon i E. Gil-Rodriguez (2011, s. 758), bazując na własnych doświadczeniach w nauczaniu, ale także prowadzeniu badań z wykorzystaniem IPA, sugerują przestrzeganie zasady „mniej znaczy więcej”: mniej osób badanych, mniej pytań w planie wywiadu, mniej nadrzędnych i podrzędnych tematów analiz. Ich zdaniem lepiej przeprowadzić szczegółowe analizy kilku przypadków, niż ryzykować, że nadmiar zgromadzonego materiału będzie rzutował na jakość efektów naszej pracy.

Ostatni zarzut dotyczy ograniczeń w zastosowaniu IPA w polskiej pedagogice. Jak zostało to wcześniej omówione, IPA zbieżna jest z różnymi formami badań nar-

racyjnych, które przeżywają dziś swoiste odrodzenie (A. Jurgiel, 2011, s. 94). M. Małowski (2010, s. 137–138) jednak krytycznie ocenia stosowane praktyki badawcze, zauważając, że mogą być one przykładem uprawiania nauki pozytywistycznej z zastosowaniem postpozytywistycznej metodologii. Autor wymienia cztery typy błędów: 1) postawę naiwnego psychologizmu; 2) nacisk kładziony na faktualność biografii; 3) statyczność perspektywy poznawczej; 4) ateoretyczność badań”.

Alicja Jurgiel również zauważa, że stosowane praktyki badawcze w ramach badań narracyjnych w niewielkim stopniu świadczą o zaawansowanej wiedzy dotyczącej epistemologii i wysokiej świadomości metodologicznej badacza. Autorka wskazuje tu: wierność procedurze, „wyczarowywanie” wyników badań, ilustrowanie tezy wytwarzanej w trakcie analizy danych fragmentem narracji czy traktowanie badań biograficznych jako dyskursywnych (A. Jurgiel, 2011, 93–94, 96).

Należy zauważyć, że „wrzucenie” nowego podejścia, jakim jest Interpretacyjna Analiza Fenomenologiczna, do „skrzynki z narzędziami”, z której skorzystają pedagodzy, nie wyeliminuje popełnianych przez badaczy „grzechów”. Choć IPA stanowi ramę metodologiczną, która określa teoretyczne i praktyczne wskazówki dotyczące konstruowania projektu badawczego, to jego faktyczna realizacja zależy od badacza – począwszy od postawienia problemu badawczego korespondującego z wybranym paradygmatem, z którym spójny będzie także wybór podejścia badawczego, a skończywszy na gromadzeniu i analizie danych.

Jeśli jednak przyjąć założenia IPA, można odeprzeć zarzuty sformułowane przez M. Małowskiego i A. Jurgiel. Po pierwsze, badacz IPA wychodzi poza przedstawianie faktów z życia osób badanych i dokonuje hermeneutycznej interpretacji tego, o czym powiedzieli badani. Po drugie, prowadzone analizy zmierzają w stronę ujawniania mechanizmów wytwarzania narracji przy uwzględnieniu kontekstu życia jednostki, ale też szerszych procesów społeczno-kulturowych oraz istniejących teorii. Po trzecie, z jednej strony badacza obowiązują hermeneutyczne procedury analizy treści, ale z drugiej pozostawia mu się swobodę w dochodzeniu do rezultatów badań – o ile zachowana zostanie spójność epistemologiczna.

W związku z tym, że brakuje doniesień z badań przeprowadzonych przy pomocy IPA przez polskich pedagogów, trudno jest faktycznie wskazać na związane z tym specyficzne ograniczenia czy możliwości, o których wspomina się w dyskusji o teoretycznych założeniach podejścia i jego praktycznym zastosowaniu, a także przyglądając się publikowanym komunikatom z badań i trudnościami, jakie doświadczają osoby, które dopiero uczą się stosowania IPA.

4.2. Prowadzenie badań w podejściu IPA – wskazówki praktyczne

Badaczom IPA przede wszystkim zależy na uzyskaniu bogatych i szczegółowych narracji w pierwszej osobie na temat doświadczeń i zjawisk, które są przedmiotem badań. Obszerny i wyczerpujący wywiad oraz pamiętniki umożliwiają dostęp do takich danych – ułatwiają poznanie historii, myśli i uczuć na temat interesującego fenomenu. Nie są to jedyne metody zbierania danych dostępne w tym podejściu, ponieważ pod pewnymi warunkami możliwe jest także przeprowadzenie badań fokusowych albo obserwacji. Istnieją ponadto projekty badawcze oparte na listownych kwestionariuszach albo wymianie wiadomości poprzez komunikator internetowy (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 57).

Wybór wywiadu pogłębionego przeprowadzonego w warunkach „jeden na jeden” daje wiele korzyści, ze względu na możliwość elastycznego zadawania pytań czy modyfikowanie ich kolejności, zakresu i treści, a do tego pozwala na pojawienie się niespodziewanych, ale ważnych dla respondenta wątków w rozmowie. Przygotowanie wcześniejszego planu rozmowy – rodzaj przewodnika zawierającego kluczowe pytania lub obszary, do których badacz chce się odwołać w czasie spotkania – może być bardzo pomocne. Po pierwsze, badacz zastanawia się nad tym, czego ma dotyczyć wywiad, po drugie, może on przewidzieć i przygotować się na ewentualne trudności. Dotyczą one m.in.: formułowania złożonych pytań, wprowadzenia potencjalnie trudnych wątków, udzielania pomocy psychologicznej lub skierowania badanego do osoby, która takiej pomocy mogłaby udzielić, przygotowania podpowiedzi w przypadku pytań zbyt ogólnych lub abstrakcyjnych, a także na wypadek gdy respondent preferuje rozmowę bardziej uporządkowaną (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 57–62).

Pytania w IPA powinny koncentrować się na: eksplorowaniu doznań sensorycznych, zjawisk mentalnych (myśli, wspomnień, skojarzeń, fantazji) i osobistych sposobach interpretacji zjawisk (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 364). Zaleca się, aby dla dorosłych respondentów przygotować od sześciu do dziesięciu pytań otwartych wraz z uszczegółowieniem (podpowiedziami). Czas trwania wywiadu powinien zajmować od 45 do 90 minut. Zarówno liczba pytań, jak i czas trwania wywiadu zależą od tematu projektu badawczego (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 60). Przygotowane dyspozycje do wywiadu zostały załączone na końcu pracy (załącznik nr 1).

Ewentualne trudności związane z przeprowadzeniem wywiadu mogą także pojawić się po stronie badacza, dlatego ważne jest wcześniejsze przygotowanie, znajomość pytań i swobodne ich zadawanie, po to aby maksymalnie skupić się na tym, co mówi respondent, i odpowiednio reagować na sygnały z jego strony. Od badacza oczekuje się nie tylko zdolności aktywnego słuchania, umiejętności zadawania otwartych pytań, wolnych od ukrytych założeń, ale także zbudowania relacji z osobą badaną i zyskania jej zaufania.

W tym celu najlepiej rozpocząć rozmowę od pytań, które pozwolą uczestnikowi opisać jakiś epizod lub doświadczenie. Pytania bardziej analityczne mogą być wprowadzone, kiedy osoba badana nabędzie większą łatwość w dzieleniu się swoimi myślami i uczuciami. Ma to swoje odzwierciedlenie w rytmie i dynamice interakcji w czasie trwania wywiadu. Badacz powinien znać i umieć reagować na te zmiany, które dotyczą przejścia w zakresie: deskryptywne – afektywne, ogólne – szczegółowe, pobieżne – ujawnione. Należy pamiętać, że mogą pojawić się wątki nowe, nieplanowane wcześniej, które badacz może dalej rozwijać. W IPA niezbędne jest nagrywanie wywiadów, a następnie tworzenie ich dosłownych transkrypcji (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 364–365; J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 62–69).

W związku z tym, że głównym założeniem IPA jest uznanie ważności poszczególnych narracji i ukazanie perspektywy każdego z uczestników badań – a więc zrozumienie szczególnego fenomenu w określonym kontekście – badania prowadzi się na niewielkiej i celowo dobranej grupie respondentów. Dość często potencjalni kandydaci są kontaktowani przez osobę, która kieruje je na badanie, za sprawą posiadania kontaktów albo polecenia przez innego respondenta (metoda kuli śnieżnej). Badacze koncentrują się bardziej na głębokości niż rozległości pracy badawczej, niemniej jednak szczegółowe analizy kolejnych transkrypcji wywiadów są czasochłonne. Liczebność próby jest uzależniona m.in.: od szczegółowości analizy poszczególnego przypadku, bogactwa materiału w poszczególnych przypadkach, sposobu analizy i ograniczeń pragmatycznych związanych z projektem badań, np. związanych z dostępem do potencjalnej grupy badawczej. Według J.A. Smitha, P. Flowersa, M. Larkina (2009, s. 51–52) lepiej wybrać od trzech do sześciu uczestników, ponieważ możliwe będzie wtedy przeprowadzenie efektywnych analiz przypadków, podobieństw i różnic pomiędzy nimi, unikając przytłoczenia ilością zebranych danych. Ta liczba może się jednak zwiększyć, np. do dziesięciu osób, w zależności od doświadczenia badacza oraz celu badań. Możliwe jest też przeprowadzenie badań określonego fenomenu z wielu perspektyw. Wówczas nie podejmowane są szczegółowe analizy konkretnych uczestników na rzecz sprawozdania na temat grupy lub specyficznej populacji (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 363–364; J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 48–52).

W IPA psychologiczne podobieństwa i różnice są zazwyczaj analizowane wewnątrz jednolitej (homogenicznej) grupy, która została określona na podstawie istotnych cech. Stopień homogeniczności zależy od badań – tego, jaki stopień podobieństwa lub różnic może być zawarty w analizie zjawiska, pamiętając przy tym, że jest ono osadzone w określonym kontekście. Czasami decydują o tym względy pragmatyczne, np. dostęp do potencjalnych respondentów. Kiedy podejmowany temat jest bardziej powszechny, próba może składać się z jednostek mających podobny profil demograficzny lub status socjologiczno-ekonomiczny (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 364; J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 50–51).

Przyjęcie założeń opisanych w ramach proponowanego podejścia nie wiąże się z zastosowaniem konkretnej metody analizy danych. Opracowane zostały pewne

wytyczne, które mogą być elastycznie wykorzystywane przez badaczy, stanowiąc przykład jednej z możliwych strategii. Istotą IPA jest zwrócenie uwagi na sposób, w jaki badani nadają sens zjawiskom, które są przedmiotem analizy, a następnie przedstawienie interpretacji tych zjawisk z perspektywy badacza (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 79–81; I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 365)

Zaleca się, aby badacz całkowicie zanurzył się w dane – przesłuchał wywiad i wielokrotnie go przeczytał. Na tym etapie mogą pojawić się myśli i emocje towarzyszące mu podczas prowadzenia wywiadu, przypomina sobie on okoliczności, w jakich odbyło się spotkanie, tworzy pierwsze pomysły i możliwe połączenia pomiędzy wątkami. Warto to wszystko zapisać i ponownie skupić się na zrozumieniu tego, co powiedzieli respondenci (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 82; I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 366).

Podstawą dalszej pracy będą szczegółowo opracowane notatki dotyczące treści wywiadu, zawartości semantycznej, użytego języka, kontekstu, jak i wstępne komentarze interpretacyjne – wszystko, co wydaje się być interesujące po odtworzeniu transkrypcji. Ważne, aby treści nie były odczytywane powierzchownie, przez co komentowane będzie tylko to, co spodziewał się znaleźć badacz. W sporządzaniu notatek należy pamiętać o tym, aby zwrócić uwagę na kluczowe pojęcia, wokół których koncentrowały się wypowiedzi badanych, na ich znaczenie, kontekst, w jakim zostały użyte, jak i zastosowane w tym celu środki językowe. Proces analizy jest wielokierunkowy – badacz próbuje zrozumieć fragmenty wywiadu zarówno w kontekście całości, jak i aktualnie analizowanej części (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 83–91; I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 366).

Kolejny etap wiąże się z formułowaniem na podstawie notatek listy ujawniających się tematów, które mają stanowić zwięzłe określenie tego, co było ważne w treści różnych komentarzy dołączonych do kolejnych fragmentów transkrypcji. Badacz stara się sformułować zwięzłe frazy na nieco wyższym poziomie abstrakcji. Wyodrębnione tematy stanowią odzwierciedlenie nie tylko intencji informacyjnych respondentów, ale także interpretacji badacza. Innymi słowy, w trakcie prowadzenia analiz zachodzi synergiczny proces opisu i interpretacji, którego efektem ma być zrozumienie, także na poziomie wzajemnych powiązań, połączeń i wzorów.

Celem kolejnego etapu pracy jest poszukiwanie związków pomiędzy wyodrębnionymi tematami, ich grupowanie i tworzenie struktury, za pomocą której możliwe będzie wskazanie najważniejszych aspektów nadawania znaczeń przez respondentów. Badacz może sporządzić listę tematów nadrzędnych i podrzędnych albo spróbować przestrzennie zobrazować relację pomiędzy nimi. Należy zaznaczyć, że niektóre z nich mogą zostać pominięte, jeżeli nie pasują do powstającej struktury lub są za słabo osadzone w materiale.

Istnieje kilka możliwych sposobów poszukiwania wzorów i połączeń. Wśród nich można wyróżnić: wyznaczenie jeszcze bardziej nadrzędnych kategorii bądź przyjęcie zasady organizującej te kategorie, możliwe jest także przeciwstawianie sobie

wyszczególnionych tematów i skupienie się na ich różnicach, specyficznych funkcjach, częstotliwości ich pojawiania się lub określenie powiązania pomiędzy wyodrębnionymi tematami, a ich czasowym ulokowaniem (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 91–100; I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 366–367).

Analizę można zakończyć bazując tylko na jednym przypadku, częściej jednak w projekcie badań zakłada się udział więcej niż jednej osoby. Wówczas należy przejść przez kolejne etapy analizy dotyczące każdego respondenta, starając się przy tym, aby mimo sformułowanych już wcześniej wniosków pozostać otwartym na nowe wątki w kolejnych transkrypcjach wywiadu. Studium każdej osoby stanowi podstawę do dalszej pracy – poszukiwania wzorów w obrębie wszystkich przypadków, ich podobieństw i różnic. Dzięki temu możliwe jest przeniesienie analiz na wyższy poziom metapojęciowy, kiedy kategorie nadrzędne, szczególne dla indywidualnych przypadków, wpisują się w koncepcję bardziej ogólną. W ten sposób w ramach podejścia IPA możliwe jest ukazanie sposobu rozumienia charakterystycznego dla respondentów, ale także jakości wyższego rzędu (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 100–103)

Gdy w projekcie przewiduje się udział większej liczby osób, analizy poszczególnych przypadków nie mogą być tak szczegółowe. Badacz powinien skoncentrować się wówczas na wskazaniu wspólnych tematów dla całej grupy. Badacz musi tu określić, co dla niego znaczy, że dana kategoria jest powracająca, w jakim stopniu ilustruje ona perspektywę wybranych jednostek, a w jakim całej grupy. Innymi słowy, praca nad analizą wielu przypadków wymaga negocjowania pomiędzy podobieństwem i różnicą oraz między identycznością a specyfiką (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 106–107).

Końcowym etapem pracy jest omówienie, wyjaśnienie i zilustrowanie przykładowym fragmentem wypowiedzi osób badanych, w których zawarty jest wyodrębniony temat. Finalny raport składa się zarówno z elementów narracji, jak i komentarzy badacza, niekiedy na kilku poziomach interpretacji – począwszy od niskiego, a skończywszy na wysoce szczegółowym, interpretacyjnym i teoretycznym poziomie (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 368).

J.A. Smith (2004) wskazuje na trzy poziomy interpretacji, które różnicuje łatwość dotarcia do znaczeń oraz abstrakcyjność źródła, na podstawie którego wnioskuje się o znaczeniu. Biorąc pod uwagę ten pierwszy aspekt, można wskazać na: dosłowność znaczeń, domniemanie znaczeń oraz ukryte, sekretne i mistyczne znaczenia. Interpretacja może dotyczyć: treści wypowiedzi; mikroanalizy: sposobu prezentacji treści i znaczenia oraz bardziej konceptualnych i abstrakcyjnych ustaleń, takich jak: wykorzystywanie ram czasowych, tego, co zostało niewypowiedziane, sprzeczności, funkcji. Od doświadczenia badacza zależy to, na jakim poziomie prowadzi swoje analizy. Przyjmuje się, że osoby nieposiadające doświadczenia w prowadzeniu badań przy użyciu IPA będą poruszać się głównie na pierwszym poziomie interpretacji (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 104–106), ale zachęca się je do poszukiwa-

nia i dekonstruowania metafor, co odpowiada drugiemu poziomowi interpretacji (P. Shinebourne, J.A. Smith, 2010).

Trzeci poziom interpretacji wiąże się z prowadzeniem pogłębionych analiz i w tym kontekście inspirująca wydaje się być metafora perły wprowadzona do literatury przez J.A. Smitha (2011b). Autor, odnosząc się do swojego doświadczenia w prowadzeniu badań przy użyciu IPA, zauważa, że niekiedy pojedynczy cytat, krótki fragment transkrypcji ma nieproporcjonalnie duże znaczenie w stosunku do jego rozmiaru, dlatego porównuje go do perły. W zależności od tego, jak transparentne jest znaczenie wyodrębnionego cytatu, można mówić o trzech typach perły: błyszczącej, dwuznacznej i ukrytej. Wartość cytatu uznanego za perłę polega na tym, że może uczynić prowadzone badania niezwykle twórczymi, oferując pełniejszy i głębszy wgląd w doświadczenie jednostki, ale także grupy jako całości (J.A. Smith, 2011b, s. 6–14).

Po dokonaniu szczegółowego opisu tematów możliwe jest przejście do dyskusji, w której analizowane wątki można odnieść do istniejącej literatury. Warto przypomnieć, że w podejściu IPA podczas formułowania pytań badawczych dopuszcza się możliwość stawiania pytań pobocznych (dodatkowych) w odwołaniu do teorii. Próby odpowiedzi na te pytania mogą zostać podjęte dopiero na koniec analiz (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 48). Tylko wtedy możliwe jest wskazanie, jak poczynione interpretacje mają się do istniejących koncepcji. Badacz może także zawrzeć własną refleksję dotyczącą badania, jego implikacji praktycznych, wskazać, w jakim stopniu poszerzyło ono wgląd w analizowany problem badawczy, i prognozować rozwój w tym obszarze (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 368).

Projekt badawczy

5.1. Uzasadnienie tematu badań

A.W. Collins (2003, s. 1–8) zauważa, że prowadzenie badań nad związkami młodych ludzi utrudnia przyjęcie błędnych założeń. Istnieją co najmniej trzy mity na temat randkowania adolescentów.

Po pierwsze, istnieje silne przekonanie, że relacje nawiązywane przez młodzież są powierzchowne i przemijające. Należy jednak zauważyć, że relacje te są ważne, mając na uwadze psychospołeczne funkcjonowanie człowieka w okresie dorastania, a także ich skutki w perspektywie długofalowej.

Po drugie, błędnie zakłada istniało założenie, że romantyczne relacje osób w okresie dorastania odzwierciedlają jedynie wpływ innych, bardziej dostępnych systemów społecznych. Obecnie przyjmuje się, że związki uczuciowe pojawiają się w innym kontekście niż relacje z rodzicami czy przyjaciółmi. Nadal prowadzone są badania dotyczące więzi dziecka z osobami znaczącymi, ale zauważono, że na ich podstawie nie da się całkowicie wyjaśnić i przewidzieć rezultatów romantycznych związków w późniejszych latach.

Po trzecie, na podstawie badań nad związkami młodych ludzi próbowano prognozować niedostosowanie społeczne. Jednak to, czy relacje uczuciowe wiążą się z zachowaniami ryzykownymi, zależy od specyficznych właściwości romantycznych doświadczeń. Wyniki współczesnych badań pokazują, że wyłączne koncentrowanie się na nieprawidłowościach prowadzi do zniekształcenia obrazu romantycznych związków jako elementu rozwoju młodzieży, ponieważ udokumentowano zarówno dodatnie, jak i ujemne korelacje (A.W. Collins (2003, s. 1–8)

Zaniechanie badań nad romantycznymi relacjami adolescentów zauważyli również B.B. Brown, C. Feiring i W. Furman (1999, s. 1–16). Według autorów istnieje pięć powo-

dów, wyjaśniających ten stan rzeczy. Autorzy rozpoczynają swój wywód od zwrócenia uwagi na to, że badacze koncentrowali się na weryfikowaniu pewnych tez z danego zakresu. Było tak w przypadku silnego zainteresowania psychologów społecznych procesami doboru partnera, prowadzonymi na grupach osób dorosłych lub studentów college'ów, które nie uwzględniały adolescentów. Co więcej, brakowało też podejścia integrującego różne perspektywy i ramy teoretyczne. B.B. Brown, C. Feiring i W. Furman podobnie jak W.A. Collins (2003) zauważają, że badano głównie przyjaźnie zawierane przez nastolatków lub relacje z rodzicami w kontekście stylu przywiązania. Miało to swoje źródło w trendach badawczych, jakie panowały od drugiej połowy XIX wieku, w których widoczny był kierunek: od diady matka–dziecko do innych znaczących osób i grup, a także od okresu niemowlęctwa do dzieciństwa i adolescencji.

Zniechęcenie badaczy wynikało także z ograniczeń związanych z gromadzeniem danych. Jedną z trudności było dzielenie się osobistymi doświadczeniami przez respondentów lub uprzedzenia ze strony samych rodziców lub administracji szkoły, nawet wtedy, kiedy wyłączano z badań wszelkie pytania dotyczące seksualności. Chociaż, z drugiej strony, wielokrotnie pomijano romantyczny aspekt związków adolescentów, koncentrując się głównie na inicjacji i ich aktywności seksualnej. Uważano przy tym, że te relacje są zmienne i nietrwałe.

Należy też zauważyć, że temat związków uczuciowych nastolatków w literaturze polskiej jest pobieżnie ujmowany w podręcznikach z zakresu psychologii rozwojowej podczas prezentacji okresu adolescencji (w niniejszej pracy wymieniona została m.in.: I. Obuchowska, M. Bardziejewska czy M. Kielar-Turska), a także częściowo w raportach dotyczących sytuacji nastolatków, np. *Młodzież 2013* (rozdziały: *Aspiracje, dążenia i plany życiowe młodzieży oraz Młodzież o sobie: wartości, obyczajowość, grupy odniesienia*), lub tych, które dotyczyły wykorzystywania nowych mediów przez młodzież (np. *Młodzi i Media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze* – rozdział dotyczący miłości; *Wykorzystanie nowych mediów przez młodzież w Polsce* – wyniki międzynarodowego projektu Mediapro).

5.2. Typ badań naukowych

Badania teoretyczne podejmuje się w celu budowania teorii naukowej na dwa sposoby: jako badania eksploracyjne i weryfikacyjne. Pierwsze dostarczają wskazówek, drugie zaś sprawdzają przewidywania teorii, z myślą o jej potwierdzeniu lub podważeniu (K. Konarzewski, 2000, s. 12–13).

Planowany projekt badawczy zakładał przeprowadzenie badań teoretycznych eksploracyjnych. Z jednej strony, dostępne są wyniki badań dotyczących związków uczuciowych adolescentów. Zagadnienie to zostało dobrze opracowane w literaturze anglojęzycznej (w przeciwieństwie do polskiej). Z drugiej strony, istnieje niewiele badań ukazujących sposób, w jaki uczestnicy badań rozumieją swoje

doświadczenia, jakie nadają im sensy i znaczenia. Należy zwrócić uwagę, że okres adolescencji jest istotnym rozwojowo etapem na drodze uzyskania dojrzałości do stworzenia intymnego i satysfakcjonującego związku w okresie dorosłości.

Przeprowadzenie teoretycznych badań eksploracyjnych w schemacie badań jakościowych miało pozwolić na ukazanie, jak i jakie sensy i znaczenia młodzi ludzie nadają swoim doświadczeniom związanym z nawiązywaniem, utrzymywaniem i rozpadem ich związków uczuciowych. W aspekcie pedagogicznym przyjęto, że „człowiek jest aktywnym podmiotem, który ustawicznie interpretuje swoje doświadczenia i docierające do niego informacje, negocjuje sens zdarzeń i obiektów w spotkaniu z Innymi podmiotami. Wpajane mu w procesie wychowania i socjalizacji normy i reguły życia społecznego stają się elementem jego wiedzy wykorzystywanej podczas typyfikacji własnych doświadczeń i zachowań Innych” (A. Piotrowski, 1990, s. 25, za: D. Urbaniak-Zajac, 2013, s. 45).

5.3. Przedmiot badań

Przedmiotem badań uczyniono sensy i znaczenia, jakie adolescenti nadają swoim doświadczeniom związanym z byciem w związku uczuciowym (takich jak nawiązywanie, budowanie i rozpad tych związków). W literaturze anglojęzycznej najczęściej pojawia się określenie *romantic relationships*, które może być tłumaczone jako ‘relacja uczuciowa lub romantyczna’. Określenie *związek uczuciowy* jest pojęciowo węższe od ogólnie rozumianej *relacji uczuciowej*. Uzasadniono to tym, że relacje uczuciowe koncentrują się na wzajemnych relacjach ich uczestników, a ich wyrazem może być zaangażowanie w związek uczuciowy.

Anglojęzyczna definicja *romantycznych relacji* pozostaje spójna z definicją *związku uczuciowego*. Przyjęto więc, że *związek uczuciowy*, tak jak przyjaźń, to trwające, dobrowolne i wzajemne interakcje, które muszą zostać ustalone przez obydwie, a nie tylko jedną osobę z pary. Taką relację charakteryzuje intensywność, szczególnie jeśli chodzi o ekspresję uczuć. Może ona też wiązać się z oczekiwaniem podjęcia kontaktów seksualnych – teraz albo w przyszłości (W.A. Collins, 2003, s. 2). Inni autorzy przyjmują, że uczuciową/romantyczną jest też taka relacja, w której pojawiają się uczucia erotyczne, ale partnerzy nie podejmują zachowań seksualnych (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 8).

Doświadczenia adolescentów w tej sferze rozciągają się począwszy od wyobrażeń do wzajemnych interakcji, trwających krótszy bądź dłuższy okres (B.B. Brown i inni, 1999, za: S. Shulman, I. Seifge-Krenke, 2001, s. 417). Romantyczna relacja pomiędzy nastolatkami może przyjmować różnorodną formę, od tej zbliżonej do relacji pomiędzy przyjaciółmi, poprzez swobodne randkowanie aż po taką, którą cechuje wyłączność i lojalność partnerów (J.C. LaVoie i inni, 1998, za: S. Shulman, I. Seifge-Krenke, 2001, s. 417).

Czasami zdarza się, że adolescenty mają trudność ze zdefiniowaniem relacji, w jakiej pozostają – czy nadal jest to przyjaźń, czy już romantyczna relacja (C. Leaper, K.J. Anderson, 1997, za: S. Shulman, I. Seifge-Krenke, 2001, s. 417), albo ich nie różnią. Szczególnie dotyczy to osób we wczesnym okresie dojrzewania, kiedy tym kontaktom brakuje społecznej i psychologicznej głębi (B.B. Brown i inni, 1999, za: S. Shulman, O. Kipnis, 2001, s. 337). Wraz z wiekiem zwiększa się łatwość rozpoznania, co oznacza bycie czyjąś dziewczyną lub czyimś chłopakiem. Uczniowie w wieku 11–12 lat potrafią wyjaśnić, co liczy się jako randka albo bycie razem, a już dwa lata później rozumieją pytania o relacje uczuciowe (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 14). Używają też wielu określeń tych relacji, szczególnie tych, które są traktowane jako mniej poważne. W przypadku bardziej poważnych związków więcej niuansów dostrzegają starsi nastolatki w porównaniu z młodszymi, dla których ta kategoria jest dosyć jednorodna (L. Guzman, E. Ikramullah, J. Manlove, K. Peterson, H.J. Scarupa, 2009, s.2).

Na podstawie przywołanych badań uznano, że osoby w okresie dorastania będą w stanie opowiedzieć o swoich doświadczeniach związanych z nawiązywaniem, budowaniem i rozpadem ich związków uczuciowych, chociaż mogą one być różnie definiowane przez młodzież. Odczytanie sensów i znaczeń nadawanych tym doświadczeniom przez adolescentów wydaje się więc szczególnie istotne.

Tak zdefiniowany przedmiot badań pozostawał ściśle związany z paradygmatem interpretatywnym. Z perspektywy twierdzeń ontologicznych, występujących w teoriach społecznych, paradygmat interpretatywny opisuje się jako zespół przesłanek, nadających indywidualistyczne i subiektywistyczne znaczenie faktom społecznym. Zakłada się przy tym, że motorem działań człowieka jest ludzka wola, a więc przyczyną dokonującym się w nim zmian jest on sam, jako działający aktor, praktycznie zaangażowany w swoje życie. Elementy otaczającego świata nie są dla niego neutralne, ale mają swoje znaczenia.

Przedmiotem zainteresowania stają się: subiektywne doświadczenie ludzi, sposób, w jaki jednostki zyskują świadomość w ramach struktur społecznych i jak negocjują znaczenia. W tym podejściu dąży się do zrozumienia tego, co dla członków społeczności okazuje się ważne – ponieważ rzeczywistość społeczno-kulturowa ma charakter procesualny i jest wieloznaczna, stąd każdy człowiek dąży do uczynienia świata, w którym żyje, zrozumiałym (K. Rubacha, 2006, s. 59–62; D. Urbaniak-Zajac, 2013, s. 44).

5.4. Cel badań

Celem przeprowadzonych badań był opis oraz interpretacja sensów i znaczeń nadawanych przez adolescentów ich doświadczeniom związanym z byciem w związku uczuciowym, takim jak nawiązywanie, budowanie i rozpad tych związków. Proces analityczny w IPA jest często określany w kategoriach podwójnej hermeneutyki

albo podwójnego procesu interpretacyjnego, ponieważ w pierwszej kolejności badany nadaje sens zjawiskom w swoim świecie, a następnie badacz próbuje odkodować owe znaczenia – nadać sens interpretacjom tworzonym przez badanych. Rezultatem syntezy na gruncie fenomenologii i hermeneutyki jest podejście zarówno deskryptywne, jak i interpretacyjne (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 362). W ślad za tak przyjętym założeniem celem badań jest opis oraz interpretacja znaczeń i sensów nadawanych przez adolescentów.

Przy projektowaniu badań zakładano, że możliwym ich efektem będzie włączenie się w obecny dyskurs edukacyjny w jego wybranym aspekcie, jakim jest randkowanie adolescentów, i zwrócenie uwagi nauczycieli, wychowawców oraz rodziców (jako podmiotów edukacji) na doświadczenia młodych osób w nawiązywaniu, budowaniu i rozpadzie relacji uczuciowych. Muszą oni pamiętać przy tym, że wpajane człowiekowi w procesie wychowania i socjalizacji normy oraz reguły życia społecznego stają się elementem jego wiedzy, wykorzystywanej podczas typifikacji własnych doświadczeń i zachowań. Innych (A. Piotrowski, 1990, s. 25, za: D. Urbaniak-Zając, 2013, s. 45), a więc w procesie czynienia świata zrozumieliśmy.

Przedstawienie randkowania w aspekcie rozwojowym mogłoby również stanowić podstawę do projektowania kolejnych badań także z zakresu przygotowania do życia w rodzinie czy profilaktyki pierwszorzędowej.

Z kolei rekonstrukcje sensów i znaczeń mogą ukazać problem relacji uczuciowych adolescentów w nowym, inspirującym świetle, np. w szerszym kontekście rzeczywistości społecznej, tworzonej w ramach relacji społecznych i poddanej wpływom instytucji i mediów, czy w perspektywie globalnej i historycznej.

5.5. Pytanie badawcze

W badaniach eksploracyjnych zamiast hipotez stawia się pytania badawcze, ponieważ badacz nie ma pewności co do natury badanego problemu. Co więcej, „większość metodologii jakościowych neguje formułowanie hipotez przed przeprowadzeniem badań. Zamiast tego promuje się otwarte, indukcyjne podejście do zbierania danych i analizy. IPA podkreśla konieczność idiograficznego badania ludzi. Kładzie nacisk na generowanie bogatych i szczegółowych opisów tego, jak badane jednostki doświadczają zjawisk, będących przedmiotem analizy” (I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 363).

W niniejszej pracy sformułowano następujące pytanie badawcze:

Jak i jakie sensory i znaczenia adolescentenci nadają swoim doświadczeniom związanym z nawiązywaniem, budowaniem oraz rozpadem ich związków uczuciowych?

Dopuszcza się także możliwość formułowania pytań pobocznych, dodatkowych, opartych na teorii średniego zasięgu, lub teoriach empirycznych, aby móc

sprawdzić i porównać otrzymane wyniki z tymi, które zostały opisane w literaturze. J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, (2009, s. 48) proponują, aby zostały one jednak określone dopiero po zgromadzeniu danych i na etapie ich analizy, kiedy badacz będzie w stanie na nie odpowiedzieć. Postępując zgodnie z sugestiami autorów, dodatkowe pytania badawcze zostały sformułowane w zakończeniu i tam też udzielono na nie odpowiedzi.

5.6. Metoda zbierania danych

Wybór częściowo ustrukturuwanego wywiadu pogłębionego, przeprowadzonego w warunkach „jeden na jeden”, wydawał się być najbardziej zasadny ze względu na przedmiot, jak i obiekt badań. Przemawiała za tym możliwość elastycznego zadawania pytań, modyfikowania ich kolejności, zakresu i treści, z pozostawieniem miejsca na ewentualne niespodziewane, ale ważne dla respondenta wątki w rozmowie.

Zgodnie z wytycznymi, dotyczącymi przeprowadzania wywiadów odpowiednich dla IPA, przygotowano plan rozmowy, zawierający kluczowe pytania lub obszary, do których odwoływano się podczas spotkania. Przygotowane dyspozycje do wywiadu zostały najpierw skonsultowane z dwoma adolescentami, posiadającymi doświadczenia bycia w związku uczuciowym. Z kolejną osobą przeprowadzono natomiast badania pilotażowe z wykorzystaniem opracowanego planu wywiadu. Jakość uzyskanych danych, zawartych w trzech przetłumaczonych na język angielski transkrypcjach wywiadów, została pozytywnie oceniona przez prof. J.A. Smitha i uznana za odpowiednie do analiz IPA. Dyspozycje do wywiadu zostały dołączone do pracy i znajdują się w aneksie (załącznik nr 1).

Spotkania z respondentami odbywały się najczęściej na uniwersytecie, kilka wywiadów zostało przeprowadzonych w szkole, najrzadziej podczas wizyty w ich domach. Typowe spotkanie rozpoczynało się od przedstawienia się, omówienia celów badania, zapewnienia o zachowaniu anonimowości respondenta oraz o jego prawie do wycofania się w dowolnym momencie z udziału w badaniu. Za każdym razem przypomniano uczestnikowi o tym, że wywiad jest rejestrowany, i proszono go o wyrażenie zgody na wykorzystanie dyktafonu w celu sporządzenia późniejszej transkrypcji wywiadu. Wymienione powyżej informacje były wcześniej przekazywane uczestnikom oraz ich rodzicom w broszurze informacyjnej (załącznik nr 3), które rozdawano w szkołach. Jeśli respondent był osobą niepełnoletnią i spotkanie odbywało się w innym miejscu niż szkoła, proszono go o przedstawienie deklaracji zgody rodziców na udział w badaniu. Gdy wywiad miał miejsce w szkole, taki dokument był dostarczany do gabinetu pedagoga szkolnego, który organizował spotkanie z uczniem.

Po części wprowadzającej do respondentów kierowana była następująca prośba: „Chciałabym Cię prosić, żebyś opowiedział/a mi o swoim ostatnim związku. Ciekawi

mnie to, jakie są Twoje doświadczenia w byciu w związku, co myślisz o tej relacji, wydarzeniach, które miały miejsce, o osobie, z którą byłeś/aś związany/a.” Najczęściej konieczne było zadanie pytania inicjującego, by skłonić uczestnika do opisanego jakiegoś epizodu lub doświadczenia, lub odwołać się do tego, co już powiedział.

W przygotowanych dyspozycjach do wywiadu znajdowało się dziesięć pytań ogólnych i dookreślających je pytań szczegółowych. Np. pytanie ogólne: *W jaki sposób poznałeś/aś i rozpocząłeś/aś związek ze swoim partnerem?* Pytania szczegółowe brzmiały: *W jaki sposób poznałeś swojego partnera?, Jak do tego doszło, że zostaliście parą? Opisz czas, kiedy się znaliście, ale jeszcze nie byliście razem? Co w tym czasie myślałeś/aś o tej osobie? Z założenia pytania bardziej analityczne miały być wprowadzone, gdy osoba badana zaczęła z większą łatwością dzielić się swoimi myślami i uczuciami. To respondenci najczęściej wyznaczyli kierunek prowadzonej narracji i należało za nimi podążać poprzez dalszą modyfikację kolejności pytań czy ich formę, mając wciąż na uwadze przedmiot badań.*

5.7. Metody analizy danych

Przyjęcie założeń opisanych w ramach podejścia IPA nie wiąże się z zastosowaniem konkretnej metody analizy danych. Istotne jest tu bowiem zwrócenie uwagi na sposób, w jaki badani nadają sens zjawiskom, które są przedmiotem analizy, a następnie przedstawienie interpretacji tych zjawisk od strony badacza (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 79–81; I. Pietkiewicz, J.A. Smith, 2012, s. 365). Szczegółowe wytyczne dotyczące pracy analitycznej, jak podkreślają badacze, powinny być elastyczne i każdorazowo dostosowywane do realizowanego projektu badawczego. Zdarza się bowiem, że specyfika uzyskiwanych danych wymusza modyfikację procesu badawczego.

Zakłada się, że prowadzone analizy powinny zmierzać od sporządzenia notatek dotyczących transkrypcji, przez wyodrębnienie grup tematów, poszukiwanie wzorów w obrębie wszystkich przypadków, ich podobieństw i różnic aż do omówienia. Kolejne kroki postępowania analitycznego na podstawie podręcznika IPA opisane zostały w podrozdziale 4.2. Poniżej zaś został przedstawiony sposób pracy z danymi, przyjęty w niniejszych badaniach.

W celu zilustrowania dokładnego przebiegu prowadzonych analiz posłużono się fragmentami transkrypcji wywiadu z respondentem R1(L-S), który stanowił materiał do nauki praktycznego posługiwania się IPA podczas stażu w Birkbeck University of London i został włączony do prowadzonych analiz. Wywiad został przeprowadzony w lipcu 2016 roku, następnie był przetłumaczony na język angielski, żeby Prof. J.A. Smith, będący opiekunem stażu, mógł monitorować postępy pracy nad analizą. Po powrocie do kraju uzyskane wyniki zostały przetłumaczone na język polski.

Po wielokrotnym odsłuchaniu nagrania i przeczytaniu transkrypcji wywiadu zaleca się, aby zapisywać wszystkie swoje uwagi, komentarze, a wcześniej odnotować towarzyszące podczas przeprowadzania wywiadu emocje i myśli. Podstawą do rozpoczęcia pracy jest przygotowanie tabeli, która zawiera miejsce na transkrypcję wywiadu, notatki oraz ujawniające się tematy. Początkowo opracowywano notatki dla całego wywiadu, a później zajęto się formułowaniem ujawniających się tematów. W przypadku tak rozległych wywiadów, bo trwających zazwyczaj od 1,5 h do ponad 2 h, których zapis liczył od 60 do 80 stron, nastęrczało to pewne trudności.

Po opracowaniu notatek konieczne było ponowne zapoznanie się z treścią wywiadu i własnymi komentarzami, aby objąć uwagę cały kontekst wypowiedzi respondenta. Rozwiązaniem problemu okazało się podzielenie materiału na mniejsze części i dwuetapowość pracy – pierwszym etapem było opatrywanie tekstu komentarzami, a drugim formułowanie ujawniających się tematów. Ten pomysł uzyskał też akceptację opiekuna stażu. Należy podkreślić, że proces analityczny ma charakter wielokierunkowy i fragmenty tekstu zazwyczaj nie są odczytywane w oderwaniu od innych, ale w kontekście całości, dlatego powracanie do wybranych fragmentów jest nieuniknione. Dzięki temu możliwe staje się też lepsze zrozumienie tekstu i trafniej identyfikuje się ukryte znaczenia.

Tak jak to wcześniej zostało opisane, notatki powinny zawierać wszystko to, co wydaje się być interesujące w przypadku danej transkrypcji. Na tym etapie możliwe jest stawianie hipotez, formułowanie pytań, odwoływanie się do innych fragmentów tekstu, a także odnotowywanie własnych pomyłek.

Realizacja tego kroku ma służyć nie tylko przygotowaniu materiału badawczego do dalszej pracy, ale także uświadomieniu sobie przez badacza, że kieruje się on w swoich interpretacjach pewnymi przed założeniami. Istotnym doświadczeniem własnym było ich odkrycie. Miało to miejsce podczas rozmowy na temat sposobu odczytania fragmentu transkrypcji wywiadu, który nie uzyskał potwierdzenia innego badacza, stąd wzbudzał wątpliwości. Dopiero dłuższa rozmowa celem zrozumienia intencji respondentki pozwoliła zauważyć własne subiektywne nastawienie do sposobu zachowania jej byłego partnera. To zdarzenie także zostało odnotowane w komentarzach do transkrypcji.

Poniżej w Tabeli nr 4 przedstawiony został fragment transkrypcji wywiadu opatrzoney uwagami. Wybrano go ze względu na to, że ujawniające się w nim tematy przypisane zostały do innych grup tematycznych i możliwe było pokazanie przebiegu kolejnych etapów redukcji.

Tabela 4. Fragment transkrypcji wywiadu opatrzonej notatkami interpretacyjnymi.

Notatki	R1(L-S)
<p>Respondentka podaje kilka sytuacji, w których obecność innego chłopaka albo jej interakcja z nim były powodami zazdrości jej partnera. Wskazuje przy tym, że chłopak był zazdrosny o każdą osobę płci męskiej, nawet jeśli był to jego przyjaciel. Chłopak usilnie trwał przy swojej interpretacji zdarzeń i sytuacji, w których uczestniczyła dziewczyna, i nie przyjmował jej wyjaśnień. Respondentka musiała się zmagać z bezpodstawnymi oskarżeniami chłopaka i jego ciągłymi podejrzeniami o zdradę, które okazały się być projekcją jego własnej niewierności.</p> <p>Po raz kolejny dziewczyna zauważa niedorzeczność sytuacji w jej związku, polegającą na relatywizacji oceny zachowań jej i partnera, a także ustalania odmiennego zakresu wolności dla każdej z osób. Dziewczyna zauważa, że chłopak sam ją zdradził, a to ona była wciąż podejrzewana i rozliczana z każdej interakcji z osobą odmienną płci. Do tego chłopak rościł sobie prawo do kontrolowania jej prywatnych rozmów.</p> <p>Doświadczanie ciągłych oskarżeń o kłamstwo, zdradę, oszustwo itp.</p> <p>Wielokrotnie przywoływane stwierdzenie chłopaka, że jego zachowanie jest „normalne” i uwiarygodnianie swojej wizji związku poprzez powoływanie się na inne osoby.</p> <p>Brak zaufania to dominująca cecha relacji respondentki.</p> <p>Dziewczyna mówi o tym, że nie wie, jak powinien wyglądać związek. Ta relacja, w której była z chłopakiem, nie jest przez nią traktowana jako wzór związku, który chciałaby powielać, to przykład relacji dysfunkcyjnej. Respondentka nie nauczyła się, jak funkcjonuje poprawny związek.</p> <p>Bycie w związku z chłopakiem pozbawiło ją też możliwości nawiązywania kontaktów i rozwijania swoich kompetencji społecznych, przez co aktualnie doświadcza trudności w nawiązywaniu relacji koleżeńskich. Związek z chłopakiem traktuje jako stracony czas, regres jej życia towarzyskiego i niemożność rozwoju.</p> <p>„Nie znałam nikogo, dosłownie nikogo, (...) nie wychodziłam z nikim, ani razu z nikim nie wyszłam” – dziewczyna podkreśla utratę kontaktu z innymi osobami.</p> <p>Brak swobody, bycie ograniczaną i kontrolowaną przez chłopaka, dla którego pozostawienie dziewczyny samej stanowiło problem. Chłopak oceniał, czego potrzebuje respondentka, przez pryzmat własnych doświadczeń i nie tolerował żadnych odstępstw. Respondentka przedstawia kolejny opis zachowania chłopaka, ale niewiele mówi o swojej reakcji na nie, przeżyciach, myślach itp.</p> <p>Chłopak czynił dziewczynie wyrzuty, że spędza czas z koleżanką i chce u niej nocować, a u niego nie może. Wykorzystuje swoją troskę jako argument, żeby zatrzymać dziewczynę w domu.</p>	<p>K: A jak myślisz, bo powiedziałaś, że on mówił, że to jest twoja wina, że on ci nie ufa, to co on miał na myśli, że jaka była twoja wina?</p> <p>R: W sensie... Na przykład ja używam tego Instagrama albo on widzi, że ja rozmawiam z jakimś chłopakami z klasy, albo ja mówię mu o jakimś chłopaku, albo na przykład Snapchat, tak? I ktoś wysłał mi śmiesznego snapa i zrobiłam screena, i on przejrzał moje zdjęcia, i właśnie był screen bardzo śmiesznego snapa, i tam było zdjęcie jego przyjaciela. No jego przyjaciel no to chyba powinien mu też ufać, a poza tym między nami nic nie było, a on zaczął sobie układać wtedy i zawsze tak było, że on sobie układał historię do wszystkiego, nie dał sobie wytłumaczyć, że wcale czegoś takiego nie ma, tylko układał sobie historię, że ja go zdradzam, a tak naprawdę to on mnie zdradzał. To on mnie zdradził i jeszcze się do tego najpierw nie przyznał, żeby się nie denerwowała, czy coś takiego, więc teraz uważam, że to jest jakaś paranoja, że... I że właśnie on do takich sytuacji, że ja rozmawiałam z jakimś chłopakiem, na przykład z klasy o dniach klasowych albo o funduszu klasowym, i on sobie układał historię, że albo jak ja polubiłam czyjeś zdjęcie, on sobie układał historię, że ja go zdradzam z tą osobą, że ja kłamię, że mu mówię, że nie przepadam za tą osobą, a „lajkuje” jej zdjęcie na przykład i że ja go zdradzam, że... Właśnie przez to, że ja daję komuś „lajka”, to on musi sprawdzić moje wiadomości, bo mi nie ufa i to jest normalne przecież, bo jego przyjaciel (on) też sprawdza wiadomości swojej dziewczynie i to jest normalne. No i właśnie brak zaufania się przebił cały czas i on uważał właśnie i ja jeszcze teraz to widzę, że właściwie nie wiem, jak powinien wyglądać związek, i mam bardzo duży problem w ogóle z nawiązywaniem kontaktów nawet koleżeńskich z ludźmi, bo nie umiem rozmawiać z ludźmi, bo jakby mam wyciągnięte półtora roku takich kontaktów towarzyskich z ludźmi w liceum. Poszłam do liceum i nie znałam nikogo, dosłownie nikogo nie znałam w liceum, nie wychodziłam z nikim, ani razu z nikim nie wyszłam, będąc w liceum. Zawsze... Właściwie z nim też nie wychodziłam, bo on twierdził, że w gimnazjum już się nawychodził na imprezy, więc ja też już nie muszę chodzić, ale mogę się bawić, pewnie, tylko, że jak gdzieś wychodziłam, to jak już była 21.00, on już się pytał, czemu ja jeszcze nie jestem w domu, czy ja mam zamiar wracać w ogóle do domu, no i tak to mniej więcej wyglądało. I jeszcze, że na przykład do koleżanki to ja mogę iść na noc, ale do niego już nie mogę iść na noc. No i co to jest? Albo skąd on ma wiedzieć, co ja robię, będąc w tym mieście. On się martwi po prostu i dlatego, na przykład, nie mogę iść. No i właśnie bolało mnie to, że muszę odmawiać wszystkim znajomym, jakich jeszcze miałam, potem to już jakby wszystko zniknęło i no, byłam</p>

Notatki	R1(L-S)
<p>Respondentka, już będąc w związku, niechętnie odmawiała swoim znajomym spotkań, aż w końcu kontakt został ograniczony i relacje te zanikły. Dziewczyna mówi, że została sama – czuła się samotna, wyizolowana od innych?</p> <p>Skąd u respondentki odczuwany przez nią przyr- mus podporządkowywania się?</p> <p>Poczucie straconego czasu, zmarnowanych wakacji spędzonych w mieszkaniu z chłopakiem. Wspominając ten czas i to mieszkanie, dziewczyna używa takich określeń, które charakteryzują klau- strofobiczne, nieprzyjemne miejsce, które mogłoby być metaforą związku, w którym trwała – również ograniczające i przytłaczające.</p> <p>Kontrast pomiędzy postrzeganiem tej samej sy- tuacji przez dziewczynę i chłopaka: dla niej wakacje były rozczarowujące, a dla niego idealne.</p>	<p>sama i straciłam 2 lata wakacji, kisząc się w mieszkaniu małym, oczywiście nie u mnie w domu – bo tam są moi rodzice, i że on nie będzie przychodził do mnie do domu – tylko w jego małym mieszkaniu w ogóle, które było na poczekaniu, tylko zanim się wyprowadzą gdzie indziej. Gdzie było brudno, ciemno, gorąco, nie było nawet balkonu, było okropnie, ale dla niego to były idealne wakacje.</p>

Źródło: badania własne.

Tak opracowane notatki stały się podstawą do dalszej pracy, która polegała na stworzeniu listy ujawniających się tematów. Ujawniający się temat to zwężłe i tre- ściwe określenie tego, co stanowiło istotę wyodrębnionego fragmentu transkrypcji i co zostało zauważone oraz zinterpretowane przez badacza. Trudność tego etapu polegała na zachowaniu nieco wyższego poziomu abstrakcji, niż tylko sparafrazo- wanie wypowiedzi respondenta, przy zachowaniu takiego powiązania z jego wypo- wiedzią, aby czytając w kolejnym etapie sformułowany ujawniający się temat móc przypomnieć sobie kontekst wypowiedzi, do której się odnosi. Był to najbardziej czasochłonny element analizy. Dodatkowa trudność wiązała się z doświadczaniem językowych ograniczeń, szczególnie wtedy, gdy próbowano sformułować krótkie i treściwe ujawniające się tematy, w których powinno zawierać się całe bogactwo znaczeń analizowanej wypowiedzi. Formułowanie zbyt ogólnych stwierdzeń rów- nież uważane jest za błędne, ponieważ bliżej im do kategorii niż ujawniających się tematów. Pomocne były tu obserwacja sposobu pracy z danymi prof. J.A. Smitha podczas początkowych konsultacji, a także poczynione przez niego objaśnienia.

Tabelę nr 5 uzupełniono o kolumnę z ujawniającymi się tematami. W nawiasach znajdują się również numery stron transkrypcji, z których pochodzą. Dzięki temu na kolejnym etapie pracy łatwiej było je odszukać w całym dokumencie.

Tabela 5. Fragment transkrypcji wywiadu opatrzonej notatkami interpretacyjnymi i odpowiadającymi im ujawniającymi się tematami.

Notatki	R1(L-S)	Ujawniające się tematy
<p>Respondentka podaje kilka sytuacji, w których obecność innego chłopaka albo jej interakcja z nim były powodami zazdrości jej partnera. Wskazuje przy tym, że chłopak był zazdrosny o każdą osobę płci męskiej, nawet jeśli był to jego przyjaciel. Chłopak usilnie trwał przy swojej interpretacji zdarzeń i sytuacji, w których uczestniczyła dziewczyna, i nie przyjmował jej wyjaśnień. Respondentka musiała się zmagać z bezpodstawnymi oskarżeniami chłopaka i jego ciągłymi podejrzeniami o zdradę, które okazały się być projekcją jego własnej niewierności. Po raz kolejny dziewczyna zauważa niedorzeczność sytuacji w jej związku, polegającą na relatywizacji oceny zachowań jej i partnera, a także ustalania odmiennego zakresu wolności dla każdej z osób. Dziewczyna zauważa, że chłopak sam ją zdradził, a to ona była wciąż podejrzewana i rozliczana z każdej interakcji z osobą odmienną płci. Do tego chłopak rościł sobie prawo do kontrolowania jej prywatnych rozmów. Doświadczanie ciągłych oskarżeń o kłamstwo, zdradę, oszustwo itp. Wielokrotnie przywoływane stwierdzenie chłopaka, że jego zachowanie jest „normalne” i uwiarygodnianie swojej wizji związku poprzez powoływanie się na inne osoby. Brak zaufania to dominująca cecha relacji respondentki. Dziewczyna mówi o tym, że nie wie, jak powinien wyglądać związek. Ta relacja, w której była z chłopakiem, nie jest przez nią traktowana jako wzór związku, który chciałaby powielać, to przykład relacji dysfunkcyjnej. Respondentka nie nauczyła się, jak funkcjonuje poprawny związek. Bycie w związku z chłopakiem pozbawiło ją też możliwości nawiązywania kontaktów i rozwijania swoich kompetencji społecznych, przez co aktualnie doświadcza trudności w nawiązywaniu relacji koleżeńskich. Związek z chłopakiem traktuje jako stracony czas, regres jej życia towarzyskiego i niemożność rozwoju. „Nie znałam nikogo, dosłownie nikogo, (...) nie wychodziłam z nikim, ani razu z nikim nie wyszłam” – dziewczyna</p>	<p>K: A jak myślisz, bo powiedziałaś, że on mówił, że to jest twoja wina, że on ci nie ufa, to co on miał na myśli, że jaka była twoja wina? R: W sensie... Na przykład ja używam tego Instagrama albo on widzi, że ja rozmawiam z jakimiś chłopakami z klasy, albo ja mówię mu o jakimś chłopaku, albo na przykład Snapchat, tak? I ktoś wysłał mi śmiesznego snapa, i zrobiłam screena, i on przejrzał moje zdjęcia, i właśnie był screen bardzo śmiesznego snapa, i tam było zdjęcie jego przyjaciela. No jego przyjaciel no to chyba powinien mu też ufać, a poza tym między nami nic nie było, a on zaczął sobie układać wtedy i zawsze tak było, że on sobie układał historię do wszystkiego, nie dał sobie wytłumaczyć, że wcale czegoś takiego nie ma, tylko układał sobie historię, że ja go zdradzam, a tak naprawdę to on mnie zdradzał. To on mnie zdradził i jeszcze się do tego najpierw nie przyznał, że bym się nie denerwowała czy coś takiego, więc teraz uważam, że to jest jakaś paranoja, że... I że właśnie on do takich sytuacji, że ja rozmawiałam z jakimś chłopakiem, na przykład z klasy o dniach klasowych albo o funduszu klasowym, i on sobie układał historię, że albo jak ja polubiłam czyjeś zdjęcie, on sobie układał historię, że ja go zdradzam z tą osobą, że ja kłamie, że mu mówię, że nie przepadam za tą osobą, a „lajkuje” jej zdjęcie na przykład i że ja go zdradzam, że... Właśnie przez to, że ja daję komuś „lajka”, to on musi sprawdzić moje wiadomości, bo mi nie ufa, i to jest normalne przecież, bo jego przyjaciel... on też sprawdza wiadomości swojej dziewczynie i to jest normalne. No i właśnie brak zaufania się przebijał cały czas i on uważał właśnie, i ja jeszcze teraz to widzę, że właściwie nie wiem, jak powinien wyglądać związek, i mam bardzo duży problem w ogóle z nawiązywaniem kontaktów nawet koleżeńskich z ludźmi, bo nie umiem rozmawiać z ludźmi, bo jakby mam wyciągnięte półtora roku takich kontaktów towarzyskich z ludźmi w liceum. Poszłam do liceum i nie znałam nikogo, dosłownie nikogo nie znałam w liceum, nie wychodziłam z nikim, ani razu z nikim nie wyszłam, będąc</p>	<p>Doświadczając ciągłych bezpodstawnych oskarżeń i zazdrości chłopaka oraz jego obsesji na punkcie zdrady (11–12) Zauważając absurdalność sytuacji – projekcja jego niewierności na nią (12) Doświadczając ciągłych bezpodstawnych oskarżeń i zazdrości chłopaka oraz jego obsesji na punkcie zdrady (12) Szokująca opowieść o szkodliwej relacji i zniekształconych przekonaniach byłego chłopaka (12) Bycie w związku zahamowało rozwój kompetencji społecznych i relacyjnych (12) Obwiniając chłopaka o ograniczanie jej kontaktu z innymi osobami poza nim (13) Nierówne prawa osobiste jego i jej – wychodzenie z domu (13) To, co należy i nie należy robić – ograniczając jej wolność (13) Obwiniając chłopaka o ograniczanie jej kontaktu z innymi osobami (13) Będąc rozczarowaną sposobem spędzania wspólnie czasu (13)</p>

Notatki	R1(L-S)	Ujawniające się tematy
<p>na podkreśla utratę kontaktu z innymi osobami.</p> <p>Brak swobody, bycie ograniczaną i kontrolowaną przez chłopaka, dla którego pozostawienie dziewczyny samej stanowiło problem. Chłopak oceniał, czego potrzebuje respondentka, przez pryzmat własnych doświadczeń i nie tolerował żadnych odstępstw. Respondentka przedstawia kolejny opis zachowania chłopaka, ale niewiele mówi o swojej reakcji na nie, przeżyciach, myślach itp. Chłopak czynił dziewczynie wyrzuty, że spędza czas z koleżanką i chce u niej nocować, a u niego nie może. Wykorzystuje swoją troskę jako argument, żeby zatrzymać dziewczynę w domu. Respondentka, już będąc w związku, niechętnie odmawiała swoim znajomym spotkań, aż w końcu kontakt został ograniczony i relacje te zanikły. Dziewczyna mówi, że została sama – czuła się samotna, wyizolowana od innych?</p> <p>Skąd u respondentki odczuwany przez nią przymus podporządkowywania się? Poczucie straconego czasu, zmarnowanych wakacji spędzonych w mieszkaniu z chłopakiem. Wspominając ten czas i to mieszkanie, dziewczyna używa takich określeń, które charakteryzują klaustrofobiczne, nieprzyjemne miejsce, które mogłoby być metaforą związku, w którym trwała – również ograniczająca i przytłaczająca.</p> <p>Kontrast pomiędzy postrzeganiem tej samej sytuacji przez dziewczynę i chłopaka: dla niej wakacje były rozczarowujące, a dla niego idealne.</p>	<p>w liceum. Zawsze... Właściwie z nim też nie wychodziłam, bo on twierdził, że w gimnazjum już się nawychodził na imprezy, więc ja też już nie muszę chodzić, ale mogę się bawić, pewnie, tylko, że jak gdzieś wychodziłam, to jak już była 21.00. On już się pytał, czemu ja jeszcze nie jestem w domu, czy ja mam zamiar wracać w ogóle do domu, no i tak to mniej więcej wyglądało. I jeszcze, że na przykład do koleżanki to ja mogę iść na noc, ale do niego już nie mogę iść na noc - i no, co to jest? Albo skąd on ma wiedzieć, co ja robię, będąc w tym mieście – on się martwi po prostu i dlatego, na przykład, nie mogę iść. No i właśnie bolało mnie to, że muszę odmawiać wszystkim znajomym, jakich jeszcze miałam, potem to już jakby wszystko zniknęło i no, byłam sama i straciłam 2 lata wakacji, kisząc się w mieszkaniu małym, oczywiście nie u mnie w domu, bo tam są moi rodzice i że on nie będzie przychodził do mnie do domu, tylko w jego małym mieszkaniu w ogóle, które było na poczekaaniu, tylko zanim się wyprowadzą gdzie indziej – gdzie było brudno, ciemno, gorąco, nie było nawet balkonu, było okropnie, ale dla niego to były idealne wakacje.</p>	

Źródło: badania własne

Po opracowaniu listy ujawniających się tematów w obrębie całej transkrypcji wywiadu możliwe było przejście do następnego etapu. Jego celem było poszukiwanie związków pomiędzy ujawniającymi się tematami, ich grupowanie i nadawanie tym grupom nazw. Innymi słowy, w kolejnym kroku doszło do redukcji danych. Prof. J.A. Smith zaleca, aby przygotować papierową wersję listy ujawniających się tematów, która zostaje pocięta tak, aby jedna karteczka zawierała zawsze jeden temat. Tak przygotowane pomoce powinno się rozłożyć na stole, aby móc swobodnie je przesuwając celem wskazania powiązań między nimi. Początkowo było to dość trudne, zważywszy na przytłaczającą liczbę ujawniających się tematów. Z czasem jednak stawało się łatwiejsze i trwało krócej, po nabyciu większej sprawności w posługiwaniu się metodą, z czym też wiązało się formułowanie mniejszej liczby tematów.

Istnieje kilka możliwych sposobów poszukiwania wzorów i połączeń. W niniejszych badaniach wykorzystano abstrahowanie, polegające na zestawieniu ujawniających się tematów, które łączył wspólny wątek, i nadanie nazwy całemu zbiorowi. Nazwa ta nie była niczym innym jak bardziej ogólnie sformułowanym ujawniającym się tematem. Tutaj również pojawiła się trudność z ujęciem całego kompleksu znaczeń w jednym krótkim stwierdzeniu. Najważniejsze było jednak uchwycenie istoty dla danej grupy tematów.

Wprowadzenie własnego rozróżnienia na ujawniające się tematy I i II stopnia pozwoliło na przeprowadzenie dalszej redukcji. W Tabeli nr 6 w kolumnie po prawej stronie zaprezentowano ujawniające się tematy I stopnia. Poprzez ich pogrubienie zaznaczono te, które dotyczą fragmentu zamieszczonej powyżej transkrypcji wywiadu. Pozostałe ujawniające się tematy widoczne w tej kolumnie znajdują się na innych stronach transkrypcji, ale zostały uwzględnione, aby zaprezentować elementy składowe przykładowego ujawniającego się tematu II stopnia.

Na kolejnym etapie analizy ponownie doszło do redukcji, ale tym razem kompresji uległy ujawniające się tematy II stopnia. Procedura postępowania była taka sama jak wcześniej – sporządzenie listy, przygotowanie i rozłożenie karteczek, a następnie poszukiwanie połączeń i nazwanie grupy. Jak można zauważyć, każdy z ujawniających się tematów II stopnia umieszczony w Tabeli 7 stał się elementem innej grupy, której nazwa określa nadrzędny ujawniający się temat.

Tabela 6. Redukcja ujawniających się tematów I stopnia.

Ujawniające się tematy II stopnia	Ujawniające się tematy I stopnia
Przemoc psychiczna	<ul style="list-style-type: none"> • Dostrzegając dysfunkcyjność związku z chłopakiem (43) • Zauważając absurdalność sytuacji – projekcja jego niewierności na nią (12) • Doświadczając ciągłych bezpodstawnych oskarżeń i zazdrości chłopaka oraz jego obsesji na punkcie zdrady (11–12, 12) • Zazdrość i brak zaufania chłopaka jako źródło problemów (6, 26) • Tkwiąc w nierozwojowej i burzliwej relacji z chłopakiem (24)
Szkodliwy wpływ związku na jej rozwój	<ul style="list-style-type: none"> • Obwiniając chłopaka o ograniczanie jej kontaktu z innymi osobami (1, 7, 9, 13, 24) • Bycie w związku zahamowało u niej rozwój kompetencji społecznych i relacyjnych (12, 44) • Stracony czas, możliwości i fragment swojego życia z powodu bycia w związku z chłopakiem (poczucie żalu) (22, 22–23, 27, 44, 54)
Będąc tyranizowaną w związku	<ul style="list-style-type: none"> • To, co należy i nie należy robić – ograniczając jej wolność (9, 13, 27, 34) • Nierówne prawa osobiste jego i jej (13, 14, 15–16, 36–37) • Pozwalając, by jej granice prywatności były przekraczane przez chłopaka (9, 17) • Będąc tyranizowaną w związku (7–8, 9, 17, 22, 27, 49) • Czując się zranioną/oszukaną i nie mogąc o tym mówić (16)

Źródło: badania własne.

Tabela 7. Redukcja ujawniających się tematów II stopnia.

Nadrzędne ujawniające się tematy	Ujawniające się tematy II stopnia
Doświadczając emocji chłopaka i radząc sobie z nimi, zapominając o swoich własnych	<ul style="list-style-type: none"> • Agresja słowna i przemoc fizyczna • Przemoc psychiczna • Wypalając się z powodu nienasyceń chłopaka jej miłością i uwagą • Zatracając się i poświęcając zbyt wiele dla związku
Brak asertywności w związku	<ul style="list-style-type: none"> • Będąc tyranizowaną w związku • Podejmując nieudane próby przeciwstawienia się • Będąc ofiarą nękania po zerwaniu z chłopakiem • Próbując sobie radzić z zazdrością i obsesją byłego chłopaka po zakończonym związku
Naprawiając szkody powstałe w związku z chłopakiem i wyznaczając granice dla przyszłej relacji	<ul style="list-style-type: none"> • Szkodliwy wpływ związku na jej rozwój • Odbudowując poczucie bycia wyjątkową osobą, zniszczone przez chłopaka • Ucząc się na własnych błędach • Pragnąc znaleźć odpowiedniego i dojrzałego partnera w przyszłości

Źródło: badania własne.

Ostateczna tabela wyników analiz zawierała: nadrzędne ujawniające się tematy, ujawniające się tematy II stopnia oraz ilustrujące je najstotniejsze cytaty z wypowiedzi respondentki, wyodrębnione z transkrypcji wywiadów. Analizę można było zakończyć na tym jednym przypadku, jednak niniejszy projekt badawczy zakładał udział 6 respondentów. Za każdym razem należało więc powtórzyć wszystkie opisane powyżej kroki.

Wcześniej przygotowanie całościowego zestawienia cytatów, tj. tabeli cytatów, było pomocne przy wyborze tego, który miał wskazywać na istotę ujawniającego się tematu II stopnia, właściwego dla wypowiedzi konkretnej osoby. Tabela składa się z nadrzędnych ujawniających się tematów (pierwsza kolumna), do których należą ujawniające się tematy II stopnia (druga kolumna), w obrębie których znajdują się ujawniające się tematy I stopnia wraz z przypisanymi do nich cytatami z transkrypcji wywiadów (trzecia kolumna).

Tabela 8. Fragment tabeli cytatów wyodrębnionych z transkrypcji wywiadu ze względu na przypisane do nich ujawniające się tematy.

Naprawiając szkody powstałe w związku z chłopakiem i wyznaczając granice dla przyszłej relacji	Szkodliwy wpływ związku na jej rozwój	<p>Obwiniając chłopaka o ograniczanie jej kontaktu z innymi osobami (1, 7, 9, 13, 24): „ (...) właściwie moje życie towarzyskie umarło w 100%, w ogóle nie widywałam się z nikim innym” (s. 1)</p> <p>„(...) no i właściwie teraz widzę to z perspektywy czasu, że od początku jakby on niszczył moje relacje z innymi ludźmi, bo przez niego straciłam przyjaciółkę. On tam na nią naskakiwał i w ogóle oni się bardzo nie lubili, on bardzo nie lubił wszystkich moich znajomych, więc to teraz z perspektywy czasu widzę, że to w ogóle było niewarte tego, skoro on mnie odcinał od moich przyjaciół i to wszystkich” (s. 7)</p> <p>„Pewnego razu uznał też, że Facebooka też powinien przestać używać, bo przecież ze mną, znaczy z nim, mogę rozmawiać przez telefon, więc nie potrzebuję czegoś takiego. Właściwie rozmawianie z jakąkolwiek inną osobą jak on to był już problem” (s. 9)</p> <p>„(...) mam wyciągnięte półtora roku takich kontaktów towarzyskich z ludźmi w liceum. Poszłam do liceum i nie znałam nikogo, dosłownie nikogo nie znałam w liceum, nie wychodziłam z nikim, ani razu z nikim nie wyszłam, będąc w liceum. Zawsze... Właściwie z nim też nie wychodziłam, (...). (...) No i właśnie bolało mnie to, że muszę odmawiać wszystkim znajomym, jakich jeszcze miałam, potem to już jakby wszystko zniknęło i no, byłam sama i straciłam 2 lata wakacji,” (s. 13)</p> <p>„widywaliśmy się codziennie, ja nigdzie nie wyjeżdżałam bez niego, czyli nigdzie nie wyjeżdżałam w ogóle, nie mogłam nawet do babci pojechać, bo mogłam się wtedy widzieć z nim przecież.” (s. 24)</p>
	Bycie w związku zahamowało rozwój jej kompetencji społecznych i relacyjnych (12, 44): „(...) teraz to widzę, że właściwie nie wiem, jak powinien wyglądać związek i mam bardzo duży problem w ogóle z nawiązywaniem kontaktów nawet koleżeńskich z ludźmi, bo nie umiem rozmawiać z ludźmi, bo jakby mam wyciągnięte półtora roku takich kontaktów towarzyskich z ludźmi w liceum.” (s. 12)	
	„No i mówię, i uważam, że nie ma żadnych większych korzyści z tego związku, żadnych w ogóle. I nigdy w życiu. No i jeszcze uważam, że to jest w ogóle, że przez to jakby nie wiem, jak powinien wyglądać związek, nie wiem jak rozmawiać z ludźmi, bo nie rozmawiałam z ludźmi przez bardzo duży czas i mam taką zaburzoną wizję świata, i w ogóle” (s. 44)	
	Stracony czas i możliwości z powodu bycia w związku z chłopakiem (poczucie żalu) (22, 22–23, 27, 44, 54) „Nie, to był taki błąd. Ja tak strasznie tego żałuję, że tyle czasu straciłam przez to, że no... nie było to miłe przeżycie w żaden sposób” (s. 22)	
	„(...) to w ogóle nie miało żadnego sensu, cały czas traciłam czas. (...) straciłam dwa lata życia na coś takiego. Bo w tym czasie mogłam pielęgnować przyjaźnie, mogłam poznać nowych ludzi, mogłam wyjeżdżać, mogłam robić wiele rzeczy, mogłam pojechać na wymianę, ale nie zrobiłam tego, bo był ten chłopak i żałuję tego bardzo” (s. 22–23)	
	„No i w liceum jak chciałam wychodzić, poznawać ludzi, to nie mogłam przez niego. Wszyscy tam wychodzili na połowinki, na jakieś imprezy, spotykali się i się poznawali, a on uważał, że wcale nie jest mi to potrzebne, więc nie będę tego robić po prostu” (s. 27) <p>„Szczepnie mówiąc jedyne, co mogę powiedzieć o tym związku, że zniszczył moje życie towarzyskie, że nie mam z tego żadnych korzyści, że mam tylko nauczkę, że teraz wiem, kiedy uciekać, kiedy... Kiedy no nie powinno się brnąć w coś” (s. 44)</p> <p>„Nie, widzę wszystko negatywnie. Przez to, że uważam, że ta osoba zniszczyła mi 2 lata mojego życia. I nie zmienię tego, no tak uważam” (s. 54)</p>	

Źródło: badania własne.

Podstawą do dalszych analiz były tabele wyników, opracowywane osobno dla każdego badanego przypadku. Na ich podstawie sporządzono sprawozdanie dla całej grupy ujawniających się tematów. Zdaniem autorów podręcznika IPA, ten krok postępowania analitycznego jest najbardziej twórczym (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 101), między innymi dlatego, że badacz nie może już polegać na opracowywanych wytycznych, ale musi samodzielnie podejmować decyzję z uwzględnieniem dotychczas uzyskanych danych i specyfiki realizowanego projektu. W trakcie tego etapu może np. dojść do przeorganizowania lub ponownego nazwania tematów, albo zmiany poziomu, na jakim poszukiwane będą ostateczne powiązania w obrębie ujawniających się tematów. Co więcej, badacz musi tu określić, co dla niego będzie znaczyło, że określona kategoria jest powracająca, i w jakim stopniu oddaje ona perspektywę wybranych jednostek, a w jakim całej grupy.

Zmaganie się z takimi dylematami było nieodłącznym doświadczeniem przy próbach stworzenia sprawozdania dla całej grupy. Przyjęto następujące rozwiązanie: odrzucono wcześniej sformułowane nadrzędne ujawniające się tematy i wykorzystano ich składowe, tj. ujawniające się tematy II stopnia. W ten sposób doszło do reorganizacji i ponownego nazwania zarówno ujawniających się tematów II stopnia, jak i nadrzędnych ujawniających się tematów. Takie postępowanie miało na celu ujednoczenie tematów pod względem poziomu ogólności, zwłaszcza iż nadrzędne ujawniające się tematy okazały się zbyt głęboko osadzone w historii jednostki i za mało abstrakcyjne, aby można było dalej je porównywać.

W praktyce polegało to na przygotowaniu karteczek oznaczonych kolorem odpowiadającym danemu respondentowi, na których znajdował się jeden ujawniający się temat II stopnia wraz z cytatem. Takich karteczek było w sumie 161. Następnie na dużej tablicy przypięto kolejne karteczki i je pogrupowano, tym razem wykorzystując do tego subsumpcję. Ten zabieg miał prowadzić do przyporządkowania jednostkowych tematów II stopnia do kategorii najbardziej ogólnej, rozpoznanych podczas wcześniejszych analiz, które były wspólne dla wszystkich respondentów (np. edukacyjny aspekt bycia w związku). Ujawniające się tematy II stopnia w obrębie tematu nadrzędnego zostały ponownie pogrupowane ze względu na podobieństwo i zredukowane, przyjmując nową wspólną nazwę (ujawniający się temat III stopnia). Efekt tego procesu prezentuje Tabela nr 9.

Doprowadziło to w efekcie do wyłonienia 6 nadrzędnych ujawniających się tematów wspólnych dla całej grupy, którą różnicowało występowanie ujawniających się tematów III stopnia. W ostatecznej tabeli wyników uwzględniono tylko te tematy III stopnia, które były wspólne dla co najmniej trzech osób. Te poruszane przez mniejszą liczbę osób zostały odrzucone.

Ujawniające się tematy różniły się nie tylko stopniem ogólności, ale również sposobem ich formułowania. Nie ma formalnych zaleceń co do przyjęcia określonej formy gramatycznej w celu wyróżnienia stopnia ogólności ujawniających się tematów. Zastosowane w pracy rozwiązanie nasunęło się wskutek pierwszych doświadczeń

w posługiwaniu się metodą i zostało zaakceptowane przez autora podejścia, prof. Jonathana A. Smitha, podczas realizowanego stażu. Ujawniające się tematy I i II stopnia miały zatem zróżnicowaną formę gramatyczną. Z założenia miały dominować imiesłowy, gdy odnoszono się do doświadczeń respondentek, z kolei rzeczowniki i przymiotniki dookreślały np. stany emocjonalne, stosunek respondentki, nadawane znaczenia, kwestie dotyczące rozwoju związku itp. Natomiast ujawniające się tematy III stopnia oraz nadrzędne tematy zawarte w tabeli nr 11, zawartej w kolejnym rozdziale, będącej zbiorczym podsumowaniem uzyskanych wyników, zostały sformułowane na wyższym poziomie ogólności, czego wyrazem jest inna forma gramatyczna (rezygnacja z imiesłowu).

Tabela 9. Prezentacja nadrzędnego ujawniającego się tematu dla całej grupy.

Lp.	Ujawniające się tematy II stopnia, które uległy redukcji w uwzględnieniu oznaczenia, z której transkrypcji wywiadu pochodzą.					
	R1(L-S)	R2(L-S)	R3(L-S)	R4(G-S)	R5(G-S)	R6(G-S)
	Edukacyjny aspekt bycia związku					
	Nadrzędny ujawniający się temat wraz z ujawniającymi się tematami III stopnia					
	Związek jako przestrzeń uczenia się	Ucząc się od partnera	Dążąc do partnerstwa w związku i ucząc się być dla kogoś i z kimś – nie koncentrując się wyłącznie na własnych potrzebach i myślach	Ucząc się funkcjonowania w związku i bycia partnerem, a także dochodzenia do rozstrzygnięcia	Związek jako przestrzeń uczenia się o sobie i stawania się lepszym partnerem	
1.	Edukacyjna wartość doświadczeń i ich sentymentalny wymiar	Uczenie się na podstawie własnych doświadczeń		Ograniczając znaczenie związku tylko do jego wartości edukacyjnej i dystansując się od niego emocjonalnie		Edukacyjna wartość doświadczeń bycia w związku z chłopakiem przy braku jego perspektywności Ubogacająca wartość doświadczenia młodej miłości i ich sentymentalny wymiar
	Doświadczenia jako źródło poczucia dumy i dojrzałości	Poczucie bycia osobą dojrzałą i doświadczoną w życiu w związkach		Poczucie dumy z wykorzystania trudnych doświadczeń do własnego rozwoju	Zauważając zmiany w swoich uczuciach i wyobrażeniach na temat związku i uznając to za oznakę dojrzałości	

Lp.	Nadrzędny ujawniający się temat wraz z ujawniającymi się tematami III stopnia	Ujawniające się tematy II stopnia, które uległy redukcji w uwzględnieniu oznaczenia, z której transkrypcji wywiadu pochodzą.					
		R1(L-S)	R2(L-S)	R3(L-S)	R4(G-S)	R5(G-S)	R6(G-S)
1.	Wybór partnera i wiązka przyszłego związku	Pragnąc znaleźć odpowiedniego i dojrzałego partnera w przyszłości	Rozpoznając własne oczekiwania co do partnera oraz relacji i kończąc znajomość, kiedy przestaje być satysfakcjonująca		Formułując swoje oczekiwania co do przyszłego partnera na podstawie swoich poprzednich doświadczeń Kierowanie się emocjami i pochopne wejście w związek to błąd prowadzący do wyboru nieodpowiedniej osoby i rozczarowania		Chcąc zminimalizować ryzyko rozczarowania partnerem i uzyskać pewność poprzez sprawdzenie go i uprzedzenie o swoich oczekiwaniach
	Określanie własnych dążeń i relacji na podstawie dostrzeżonych błędów	Ucząc się na własnych błędach Szkodliwy wpływ związku na jej rozwój	Dążenie do tworzenia związku opartego na zaufaniu i szczerości		Ucząc się dobrze traktować samą siebie i wyznaczać granice	Chcąc móc zaufać chłopakowi i widząc w tym warunek stabilnej i szczęśliwej relacji	Oczekując szczerości i otwartości we wzajemnej komunikacji, której brakowało w związku, i próbując rozwiązać problemy na inne sposoby

Źródło: badania własne.

5.8. Dobór próby i procedura wyboru grupy badawczej

Zgodnie z założeniami IPA dobór próby był celowy. Chcąc zachować względnie wysoki stopień homogeniczności grupy ustalono kryteria selekcji kandydatów. Początkowo przyjęto następujące kryteria: płeć, wiek, trwałość relacji, charakterystyka relacji, typ szkoły, osiągnięcia edukacyjne, status społeczno-ekonomiczny rodziny i rodzaj relacji panujący pomiędzy rodzicami. Po badaniach pilotażowych dokonano weryfikacji założonych kryteriów i je zmieniono. Ostateczna lista warunków została przygotowana po konsultacjach z twórcą podejścia, prof. Jonathanem A. Smithem, podczas odbywania stażu.

Wybrane kryteria, tj. poziom inteligencji i status społeczno-ekonomiczny rodziny, determinowały jednak tylko moment rozpoczęcia randkowania i niekoniecznie, a przynajmniej w mniejszym stopniu, sam charakter relacji, który był znacząco bardziej istotny dla zachowania homogeniczności grupy, niż wiek nawiązywania romantycznej relacji. Prof. Jonathan A. Smith po zapoznaniu się z projektem badań zwrócił uwagę na inne aspekty, które mogły mieć znaczenie przy porównywaniu wyników badań wewnątrz trzyosobowych grup.

Po pierwsze, przypadki osób znacznie różniące się pod względem liczby i charakteru posiadanych doświadczeń nie powinny być porównywane, dlatego należało określić zakres liczebny związków, w których dotychczas pozostawał respondent. Zgodnie z tym kryterium założono, że osoba biorąca udział w badaniu była w maksymalnie trzech związkach uczuciowych w swoim życiu.

Po drugie, istotnym może być także stosunek badanej osoby do religii, tzn. poziom jej zaangażowania w praktyki religijne. Na podstawie deklaracji uczniów do badań zostały włączone osoby, które określiły się jako umiarkowanie religijne. Pojawiła się również sugestia, aby osoby badane w momencie badania miały taki sam status jako osoba wolna lub będąca w nowym związku. Założono, że wejście w nowy związek z nowym partnerem może przyczynić się do zmiany postrzegania czy oceny doświadczeń wyniesionych z poprzedniego związku.

Niezmienione pozostały trzy główne kryteria doboru: posiadanie doświadczenia bycia w związku uczuciowym, wiek oraz płeć. Założono, że udział w badaniu może wziąć osoba, która posiada doświadczenia bycia w co najmniej jednym nawiązanym i zakończonym już związku heteroseksualnym, ocenionym jako uczuciowy i trwającym co najmniej trzy miesiące, w przeciągu ostatnich dwunastu miesięcy. Respondent mógł aktualnie pozostawać w nowym związku uczuciowym lub być osobą aktualnie niezaangażowaną w relację uczuciową.

W badaniu wzięły udział dwie grupy osób – pozostające w wieku wczesnej oraz później adolescencji. Wyznacznikiem była umowna granica oddzielająca wczesne i późne dorastanie, tj. 16./17. rok życia, co ma swoje uzasadnienie w psychologii rozwojowej. Kolejnym były względy praktyczne, ponieważ respondenci znajdowali się na odmiennych etapach edukacji. Do pierwszej grupy zostały zakwalifikowane oso-

by uczęszczające go gimnazjum, a do drugiej osoby uczące się w szkole ponadgimnazjalnej, odpowiednio po sześć osób, zarówno chłopcy jak i dziewczęta. Założono, że powstaną cztery trzyosobowe grupy, zróżnicowane pod względem wieku i płci. W trakcie poszukiwania osób do badań okazało się, że nie uda się spełnić kryterium płci, ponieważ nie zgłosiła się wystarczająca liczba chętnych chłopców.

Jak się jednak okazuje, inni badacze także zmagali się z nikłym zainteresowaniem ze strony mężczyzn. W swojej książce Jean-Claude Kaufmann (2009, s. 46–47) wspomina, że na ogłoszone badania par zgłosiło się pełno kobiet i prawie żaden mężczyzna. Badacz zauważa, że odpowiedzi, które otrzymał od mężczyzn, były zazwyczaj zwięzłe, na temat i zawierały niewielki ładunek emocjonalny. Badania prowadzone przez Jean-Claude Kaufmanna dotyczyły irytacji. Z podobną reakcją ze strony mężczyzn spotkał się również inny francuski badacz François Flahault (1987, za: J-C. Kaufmann, 2009, s. 46), którego interesowały domowe kłótnie. Zdaniem Jean-Claude Kaufmanna tak niski odzew mężczyzn wynika zarówno z historycznie zakorzenionego przekonania o „niemęskim” charakterze czynności domowych, jak i z mniejszej umiejętności i gotowości mężczyzn do uzewnętrzniania się. Zazwyczaj, co jest też historycznie zakorzenione, mężczyźni rzadziej niż kobiety skłaniają się do tego, by brać udział w intymnych rozmowach i mówić otwarcie i publicznie na takie tematy w obrębie pary. Badacz pisze też o częściej strategii unikania tematu lub obracania go przez mężczyzn w żart w trakcie wywiadów dotyczących życia par.

W Polsce badaniem par, a dokładnie przemian charakteru związków intymnych, zajmował się Filip Schmidt, który w swojej książce (2015) zauważa, że „(...) mężczyźni i kobiety mają, przeciętnie rzecz biorąc, różne sposoby i różne umiejętności w zakresie mówienia o swoich związkach oraz skupiania się na nieco innych kwestiach. (...) po części wynika [to] też chyba z mniejszej refleksyjności odnośnie do niektórych aspektów związków wśród mężczyzn, wynikającej z mniej intensywnego treningu w zakresie analizowania relacji intymnych i rozmawiania o swoim związku z bliskimi osobami. (...) by nie zapominać o społecznych źródłach różnic między płciami w postrzeganiu związku oraz sposobach i umiejętności mówienia o nim” (s. 326).

Być może jest to uzasadnienie braku gotowości lub chęci chłopców i młodych mężczyzn do tego, aby opowiadać o swoich doświadczeniach bycia w związku uczuciowym. Można domniemywać, że podłożem tego jest socjalizacja, gdzie różnie traktuje się emocje i inaczej o nich mówi, o czym pisze np. Amy Kyratzis (2001).

Autorka przywołuje badania, w których wykazano, że osoby dorosłe, opiekunowie i rodzice dostosowują swój *emotional talk*, czyli mówienie o stanach emocjonalnych, zależnie od płci dziecięcego rozmówcy. W efekcie schematy mówienia o emocjach mogą rzutować na rozwój emocjonalny dziecka. Odwołując się do innych badań, ale wskazując również na wyniki własnych analiz, A. Kyratzis zauważa, że w jednopłciowych grupach rówieśniczych mogą być wysyłane subtelne i kontekstualne sygnały (np. poprzez użycie jednostek leksykalnych niewyrażających bezpośrednio emocji, intonację i inne zjawiska pozaleksykalne) dotyczące właściwych

emocji okazywanych przez dziewczynki i chłopców (2001, s. 51–53; 69). Tak zinternalizowany przekaz najpierw wysyłany przez rodziców, a później rówieśników, a następnie kulturowo wzmacniany, może decydować o oporze chłopców przed braniem udziału w badaniach, w których obszarem zainteresowań są osobiste doświadczenia dotyczące uczuciowości. W związku z tym, że deklarację udziału w badaniach wyraziło niewielu chłopców i zgromadzonych transkrypcji wywiadów było zbyt mało, aby możliwe były wewnątrzgrupowe porównania, to koniecznym było wyłączenie ich z analiz i uczynienie grupy badawczej jedнопłciową.

Wraz ze zmianą kryteriów doboru próby zmienił się również sposób poszukiwania osób do badań. Początkowo posłużono się kwestionariuszem ankiety, którego pytania opierały się na przyjętej definicji związku uczuciowego. Później ta sama definicja stała się podstawą do sporządzenia broszury informacyjnej, w której wyszczególniono warunki, jakie musi spełnić osoba, aby móc zgłosić się do udziału w badaniach. W projekcie badawczym przyjęto, że związek uczuciowy, tak jak przyjaźń, to trwające, dobrowolne i wzajemne interakcje, które muszą zostać ustalone przez obydwie, a nie tylko jedną osobę z pary. Taką relację charakteryzuje intensywność, szczególnie jeśli chodzi o ekspresję uczuć, może też wiązać się z oczekiwaniem podjęcia kontaktów seksualnych – teraz albo w przyszłości (W.A. Collins, 2003, s. 2). Inni autorzy przyjmują, że uczuciową/romantyczną jest też relacja, w której pojawiają się uczucia erotyczne, ale partnerzy nie podejmują zachowań seksualnych (B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 8).

Kwestionariusz ankiety wykorzystano podczas wizyty w bydgoskim Zespole Szkół im. Bartłomieja z Bydgoszczy Nr 1 wśród uczniów klasy 3 gimnazjum oraz klasy 1 i 2 szkoły ponadgimnazjalnej. Narzędzie składało się z metryczki (płeć, wiek osób badanych) oraz części dotyczącej charakterystyki zakończonego związku uczuciowego. Badany został poproszony o udzielenie odpowiedzi na pytanie o długość trwania relacji; pytanie o to, czym wyróżniała się ta relacja spośród innych, że osoba nazywa ją związkiem uczuciowym; pytanie o ocenę zaangażowania w związek oraz określenie dobrowolności pozostawania w tej relacji. Osoby zainteresowane udziałem w badaniu na kwestionariuszu pozostawiały swoje dane kontaktowe.

Z uczniami, którzy spełnili założone kryteria, przeprowadzono indywidualne wywiady (trzy z dziewczętami i dwa z chłopcami w wieku ponadgimnazjalnym). Spośród tych wywiadów jeden nie został poddany transkrypcji, ponieważ dotyczył nawiązanego związku homoseksualnego i tylko w rzeczywistości online. Transkrypcje rozmów z dziewczętami zostały później przetłumaczone na język angielski i stanowiły materiał do nauki prowadzenia analiz w ramach IPA podczas pobytu na stażu w zagranicznym ośrodku.

Poszukiwania osób do badań zostały wznowione po powrocie ze stażu do kraju, już po konsultacjach projektu badawczego z twórcą podejścia – prof. J.A. Smithem. Zmienione zostały kryteria doboru osób do badań, a także sposób pozyskiwania respondentów. Podstawowym narzędziem wykorzystanym w tym celu stała się broszura informacyjna, składająca się z dwóch części. Pierwsza skierowana była do

uczniów i określono w niej, kto może zgłosić się do udziału w badaniach i na czym one polegają. Oprócz funkcji informacyjnej, broszura miała też pełnić funkcję motywacyjną, odwołując się do motywacji wewnętrznej (poprzez pokazanie badania jako sposobności do tego, by wnieść wkład do rozwoju nauki) oraz zewnętrznej kandydatów (propozycja wynagrodzenia w postaci bonu upominkowego).

Oprócz deklaracji ucznia potrzebna była także zgoda rodzica, dlatego druga część tekstu skierowana była do opiekunów. Po uzyskaniu zgody dyrekcji szkół na wejście do klas umawiane były kolejne wizyty, podczas których, po krótkim wprowadzeniu i zaprezentowaniu istoty projektu badawczego, uczniowie otrzymywali broszurę, z którą mieli się zapoznać i przekazać ją rodzicom. W zależności od szkoły uczniowie przynosili deklarację do pedagoga szkolnego. Wywiady miały miejsce na terenie szkoły albo też ochotnicy bezpośrednio kontaktowali się telefonicznie lub mailowo, a spotkanie odbywało się na uniwersytecie. Broszury zostały rozpowszechnione wśród ok. 700 uczniów następujących szkół: Zespół Szkół nr 20 w Bydgoszczy, Gimnazjum nr 23 w Bydgoszczy, ponownie Zespół Szkół im. Bartłomieja z Bydgoszczy Nr 1 w Bydgoszczy i Zespół Szkół nr 4 w Bydgoszczy.

Do udziału w badaniach zgłosiło się łącznie czterech chłopców oraz siedem dziewczyn. Jeden z wywiadów nie został poddany transkrypcji, ponieważ respondentka odpowiadała na pytania lakonicznie, czasami poprzez wykonanie określonego gestu. Dziewczyna oczekiwała porady i oceny jej postępowania podczas funkcjonowania w relacji uczuciowej.

Poszukiwania osób, spełniających założone kryteria i jednocześnie chętnych do udziału w badaniach, odbywały się również w sposób mniej formalny poprzez upowszechnienie informacji o prowadzonych badaniach w mediach społecznościowych i udostępnienie jej na profilach znajomych, a także w sieci kontaktów offline. W ten sposób skontaktowały się trzy respondentki, z którymi doszło do spotkania.

Po podjęciu decyzji o zaprzestaniu poszukiwań chłopców analizie miało zostać poddanych dwanaście transkrypcji wywiadów z dziewczętami, które różnił wiek oraz aktualny status *wolna/z związku*. Z uwagi na przedłużający się proces gromadzenia materiału badawczego i czasochłonność dokonywanych analiz, liczba respondentów została zmniejszona o połowę. W efekcie ostateczną grupę badawczą stanowi sześć dziewcząt, które na moment badania nie zaangażowały się ponownie w poprzednią relację ani nie nawiązały nowej. Takie rozwiązanie podyktowane jest zasadą, że najmniejsza grupa, wewnątrz której można dokonywać porównań, liczy trzy osoby. Przy założeniu, że grupę różnicuje więcej niż jedna zmienna, to liczba respondentów będzie odpowiednio większa.

W przypadku niniejszych badań grupa badawcza wynosiła sześć osób. W książce autorstwa J.A. Smitha, P. Flowersa, M. Larkina (2009, s. 106) znajdziemy informację, że w przypadku projektów realizowanych po raz pierwszy przy użyciu IPA optymalna liczba respondentów powinna wynosić trzy, natomiast analizy przeprowadzone na sześciu przypadkach mogą być uznawane za wystarczające dla badań ocenianych jako dobre.

5.9. Charakterystyka grupy badawczej

W badaniu wzięło udział sześciu respondentów. Była to grupa homogeniczna pod względem płci – wyłącznie dziewczyny, stosunku do religii – umiarkowane zaangażowanie w praktyki religijne, w kwestii stosunków między rodzicami – rodzice pozostawali w związku i zamieszkiwali wspólne gospodarstwo domowe. Grupę różnicowały następujące zmienne: wiek, długość związku uczuciowego oraz dotychczasowa liczba związków uczuciowych, w które była zaangażowana respondentka, przy czym założono, że ta liczba nie powinna przekraczać trzech. Ten ostatni warunek nie został zachowany w przypadku jednej dziewczyny, która przebywała łącznie w czterech związkach uczuciowych i została zrekrutowana jeszcze przed zmianą kryteriów selekcji. Zdecydowano włączyć ją do analiz, ponieważ liczba jej związków nie miała znaczącego przełożenia na jej narracje, w której największe znaczenie nadawała swojemu ostatniemu związkowi.

Tabela nr 10 przedstawia zbiorcze zestawienie osób biorących udział ze względu na różnicujące tę grupę zmienne. Poniżej został pokrótce scharakteryzowany przebieg związku uczuciowego, który był przedmiotem każdego wywiadu z respondentką, i główne wątki pojawiające się w narracjach poszczególnych osób.

Tabela 10. Charakterystyka respondentek ze względu na różnicujące je zmienne.

Respondent	Wiek	Długość związku uczuciowego	Ilość dotychczasowych związków uczuciowych
R1(L-S*): Milena	18	Ok. 2 lata	1
R2(L-S): Judyta	18	Ok. 6 miesięcy	4
R3(L-S): Natalia	17	Ok. 1 rok (2-miesięczna przerwa)	2
R4(G-S**): Magda	15	Ok. 5 miesięcy (przerwa)	3
R5(G-S): Alicja	15	Ok. 2 lata (4-miesięczna przerwa)	2
R6(G-S): Beata	16	Ok. 2 lata (2 przerwy: 6- i 2-miesięczną)	2

*L-S – Uczennica liceum, aktualnie niepozostająca w żadnej relacji uczuciowej

**G-S – Uczennica gimnazjum, aktualnie niepozostająca w żadnej relacji uczuciowej

Źródło: badania własne

Respondentki znajdowały się w przedziale wiekowym między 15. a 18. rokiem życia. Grupę starszych uczestniczek badań stanowiły uczennice III i II klasy szkoły ponadgimnazjalnej, natomiast te młodsze uczęszczały do III i II klasy gimnazjum. Długość trwania związku uczuciowego wynosiła od pięciu miesięcy do dwóch lat, ale nie zawsze zachowana była jego ciągłość, odnotowano bowiem przerwy trwające od dwóch do sześciu miesięcy. Powracanie do partnera po zakończonym związku częściej zdarzało się wśród młodszych respondentek, ale mimo to długość ich związków nadal pozostawała jedną z dłuższych na tle pozostałych osób. Jeśli chodzi o liczbę partnerów, większość dziewczyn była zaangażowana w co najmniej jeszcze

jedną taką relację. Tylko dla jednej respondentki opisywany związek był jej pierwszą nawiązaną relacją.

Osobą, która w swoim życiu była zaangażowana tylko w jeden związek uczuciowy, była Milena, uczennica II klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Do spotkania z respondentką doszło w lipcu 2016 roku. Jej związek trwał dwa lata, a znajomość z byłym chłopakiem z różnych powodów jest dalej utrzymywana. Dziewczyna wyrażała uogólnioną negatywną ocenę związku z chłopakiem oraz samego partnera. Jej były chłopak opisywany był jako osoba agresywna, zaborcza, kontrolująca, a także zagrażająca jej poczuciu bezpieczeństwa. Zakończenie związku nastąpiło z inicjatywy respondentki, która zmagając się nie tyle z decyzją o zerwaniu, co z jej urzeczywistnieniem, będąc podatną na perswazję i manipulacje chłopaka. Dominujący wątek prowadzonej narracji dotyczył doświadczanej przemocy, bycia tyranizowaną również po zakończeniu związku oraz utraty życia prywatnego i towarzyskiego.

Kolejna respondentka, Judyta, była uczennicą III klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Dziewczyna była już zaangażowana w kilka dłuższych, bo trwających od pół roku do roku relacji, ale największe znaczenie nadawała swojemu ostatniemu związkowi. Judyta z jednej strony idealizowała związek z byłym partnerem, ale z drugiej upatrywała w nim źródła swojego cierpienia. Dominujący wątek w jej narracji dotyczył radzenia sobie z niechcianym zerwaniem oraz jego emocjonalnego przeżywania, a także poczucia bycia mniej ważną dla partnera od jego kolegów. Wątek stawania się parą i rozpad relacji w kontekście społecznych zależności także był jednym z głównych tematów poruszanych przez respondentkę.

Natalia uczęszczała do II klasy szkoły ponadgimnazjalnej i była w rocznym związku, w którym doszło do rozstania, a następnie nieudanego powrotu pary do siebie. Przyczyną pierwszego, jak i drugiego zerwania było nieodpowiednie zachowanie chłopaka i w konsekwencji zakończenie relacji przez respondentkę. Problemy, których doświadczyła dziewczyna w związku, miały źródło w jego zachowaniu i dotyczyły: nadużywania alkoholu przez chłopaka, pojawiającej się zazdrości, braku jego chęci uczestnictwa w życiu respondentki, jej znajomych i rodziny. Wspomniana przerwa w trwaniu relacji wyznaczyła dwa jego etapy i przyczyniła się do umocnienia więzi uczuciowej pomiędzy partnerami. W momencie przeprowadzania wywiadu dziewczyna zmagając się z decyzją o ewentualnym powrocie do chłopaka. W prowadzonej narracji pojawiło się kilka różnych wątków, odnoszących się np. do rozwoju relacji z chłopakiem i jej platonicznego charakteru oraz poszukiwania potwierdzenia słuszności swoich ocen u innych osób.

Związek kolejnej respondentki, Magdy, uczennicy II klasy gimnazjum, trwał pięć miesięcy, ale jego nawiązanie nie było zamiarem dziewczyny, a raczej wynikiem obawy przed możliwą negatywną opinią innych osób, spowodowaną wycofaniem się z relacji z chłopakiem. Z czasem dziewczyna zaangażowała się w związek, ale jednocześnie zaczęła zauważać brak zaangażowania po stronie chłopaka. Nieskutecznie próby zmiany jego zachowania, przeżywanie kolejnych rozczarowań stało

się dla niej źródłem doświadczeń, którym nadała istotną wartość edukacyjną. Był to też dominujący wątek w narracji respondentki. Magda zauważyła własne błędy i sformułowała wnioski na przyszłość. W tej „lekcji” uczestniczyli również rodzice oraz koleżanki respondentki i oni również mają w przyszłości przestrzec dziewczynę przed popełnieniem podobnych błędów.

Alicja także uczęszczała do II klasy gimnazjum. Jej związek trwał z przerwami dwa lata, ale dziewczyna nadal pozostawała silnie emocjonalnie związana z byłym chłopakiem i utrzymywała z nim dalszą relację, licząc na to, że do siebie wróci. Ten wątek poczucia bycia sobie przeznaczonymi, zobowiązania się do bycia z chłopakiem, determinacji w utrzymaniu trwałości związku był dominującym w narracji respondentki. Alicja miała poczucie dumny, że w tak młodym wieku udało jej się stworzyć trwały związek. Zauważane zmiany powodujące nowe trudności traktowała jako przejaw procesu dojrzewania ich samych, jak i ich relacji.

Wywiad z Beatą miał miejsce krótko po tym, jak dziewczyna ukończyła gimnazjum. Respondentka chodziła z chłopakiem do jednej klasy, co przyczyniło się też do tego, że para dwukrotnie wróciła do siebie po zakończonym związku. Jednym z dominujących wątków w narracji respondentki było zmaganie się z decyzją o rozstaniu. Doświadczana trudność przez dziewczynę wynikała m.in. z uczucia, jakim darzyła chłopaka, chociaż jego siła została później zakwestionowana, lub też z obawy przed społecznymi konsekwencjami zakończenia związku. Do zerwania ostatecznie doszło z jej inicjatywy, ponieważ relacja z chłopakiem stała się źródłem frustracji. Niezaspokojone potrzeby emocjonalne, brak zaangażowania chłopaka i okazywanie zainteresowania innej dziewczynie nie pozostały bez wpływu na jej i tak zaniżone poczucie własnej wartości oraz funkcjonowanie (w) związku.

Jak można zauważyć, historie respondentek różniły się między sobą, nie tylko jeśli chodzi o posiadane doświadczenia bycia w związku uczuciowym, ale również ze względu na to, co uznały za istotne, i na czym skupiły swoją uwagę tworząc narracje. W rozdziale poświęconym wynikom analiz omówione zostały ujawniające się tematy, które okazały się być wspólne dla całej grupy respondentów. Z punktu widzenia badacza istotna była tu idiograficzna zasada orientacji na jednostkę i wyczulenie na kontekst, w jakim ujawnił się każdy z tematów.

Analiza i interpretacja wyników badań

W badaniach realizowanych przy użyciu IPA etap sporządzania raportu jest kluczowy, ponieważ, jak piszą autorzy podręcznika IPA, „analizy dotyczące nadawania znaczeń przez respondentów nie mają żadnej wartości, dopóki czytelnik nie może nadać im własnych znaczeń. Uzyskanie dostępu do doświadczeń respondentów możliwe jest jedynie przez to, co zostanie opowiedziane w raporcie przez badacza. Wynika stąd, że część pracy poświęcona wynikom badań jest dużo bardziej rozbudowana i dużo bardziej dyskursywna, niż rozdział w typowym raporcie z badań ilościowych. Znaczącą jej część zajmują fragmenty transkrypcji wywiadów, podczas gdy resztę zajmują komentarze interpretacyjne, które ich dotyczą” (J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, 2009, s. 109). Ich organizacja oraz sposób prezentacji są wynikiem przeprowadzonych analiz, których wyniki zamieszczone są w Tabeli nr 11. Strukturę niniejszego rozdziału wyznacza hierarchiczny porządek 6 nadrzędnych ujawniających się tematów:

- Uczuciowy aspekt bycia w związku
- Relacyjny aspekt bycia w związku
- Społeczny aspekt bycia w związku
- Poczucie własnej wartości i asertywność
- Zakończenie trwania związku
- Edukacyjny aspekt bycia w związku

W ich ramach zagnieżdżone są ujawniające się tematy właściwe dla wypowiedzi co najmniej połowy respondentów. Nadawane przez nich sensory i znaczenia stanowią przedmiot pogłębionych analiz, osadzonych w określonym kontekście i udokumentowanych stosownym cytatem wyodrębnionym z transkrypcji wywiadu.

W Tabeli nr 11 uwzględniono i zaznaczono poprzez ich przekreślenie również te ujawniające się tematy, które nie były odpowiednio reprezentatywne dla całej grupy

i nie zostały omówione w kolejnych podrozdziałach. Z tabeli można również odczytać, jakie ujawniające się tematy pojawiły się u poszczególnych osób.

Każdy podrozdział w części empirycznej pracy rozpoczyna się od zaprezentowania najważniejszych wniosków. Przyjęcie określonej struktury rozdziału i sposobu prowadzenia wywodu wynikały z zastosowania zaleceń zawartych w podręczniku IPA odnośnie sposobu sporządzania raportu z badań. Pomocna była także struktura opublikowanych komunikatów z badań, w których wykorzystywano IPA. Kierunek wywodu – od ogółu do szczegółu – pozwala czytelnikom śledzić tok wywodu, m.in. pokazać, w jaki sposób kolejne tematy ujawniają się u poszczególnych respondentek (zgodnie z zasadą idiografii).

Tabela 11. Nadrzędne ujawniające się tematy dla całej grupy.

Lp.	Nadrzędny ujawniający się temat wraz z ujawniającymi się tematami	R1(L-S)	R2(L-S)	R3(L-S)	R4(G-S)	R5(G-S)	R6(G-S)
1.	Uczuciowy aspekt bycia związku						
	Idealizacja początku związku i partnera	V		V	V	V	
	Nawiązanie relacji		V	V	V	V	
	Emocjonalny i platoniczny aspekt bycia w związku		V	V	V	V	V
	Ocena „prawdziwości” uczucia		V	V		V	V
	Poczucie bycia osobą kochaną		V	V			V
	Rozwój i uświadomienie sobie własnych uczuć		V	V	V		V
	Przechodząc przez kolejne fazy rozwoju związku i odpowiadający im sposób spędzania wspólnie czasu od fascynacji sobą, przez bycie razem, po brak ekscytacji						
2.	Relacyjny aspekt bycia w związku						
	Pojawiające się problemy i trudności	V	V	V	V		V
	Pogorszenie się relacji		V		V	V	
	Sposoby radzenia sobie z pojawiającymi się problemami		V	V	V	V	V
3.	Społeczny aspekt bycia związku						
	Publiczny obraz związku i jego społeczne ukonstytuowanie		V	V			V
	Rola rodziców i rówieśników (wsparcie, autorytet)	V		V	V	V	V
	Wpływ rodziców i rówieśników	V				V	V
	Odzyskując po zerwaniu chłopakiem swoje życie towarzyskie	V					
	Równoważąc potrzebę zwierzenia się z zachowaniem granicy prywatności w związku i byciem lojalną				V		

4.	Poczucie własnej wartości i asertywność						
	Źródła i strategie ochrony swojego poczucia własnej wartości	V	V		V	V	V
	Współzależność poczucia własnej wartości i doświadczeń bycia w związku	V				V	V
	Przejawy asertywności lub jej braku	V	V	V	V		
5.	Zakończenie trwania związku						
	Zmaganie się z definitywnym zakończeniem związku	V		V		V	V
	Proces rozstania i strategie radzenia sobie z nim		V	V	V		V
	Dochodzenie do decyzji o rozstaniu	V		V	V		V
	Niepogodzenie się z decyzją o rozstaniu		V		V	V	
	Nastawienie do nawiązania przyszłej relacji	V	V	V			
	Angażując się w niejasną znajomość z nowym chłopakiem	V					
Wykazując jednostronną chęć ustalenia poprawnych relacji po zerwaniu wzajemnie się unikając				V			
6.	Edukacyjny aspekt bycia związku						
	Związek jako przestrzeń uczenia się	V	V	V	V	V	
	Edukacyjna wartość doświadczeń i ich wymiar sentymalny		V		V		V
	Doświadczenia jako źródło poczucia dumy i dojrzałości		V		V	V	
	Wybór partnera i wizja przyszłego związku	V	V		V		V
	Formułowanie własnych dążeń i relacji na podstawie zauważonych błędów	V	V		V	V	V
	Próbując sobie poradzić z ograniczeniami w rozwoju ich związku, wynikającymi z ich wieku					V	

Źródło: badania własne.

6.1. Uczuciowy aspekt bycia w związku

Przejście od etapu nawiązania znajomości do etapu połączenia się w parę i sam rozwój uczuć był procesem złożonym i w dużym stopniu zależał od znaczeń nadawanych przez respondentki własnym myślom, emocjom, zachowaniom oraz ich interpretacji zachowań przejawianych przez potencjalnego lub już obecnego partnera.

Począwszy od etapu nawiązania znajomości i w trakcie jej rozwoju, dziewczyny odczytywały sygnały świadczące o własnym zainteresowaniu lub jego braku i podobnie oceniały intencje potencjalnego partnera, podejmowały inicjatywę lub poddawały

się rozwojowi znajomości, racjonalizowały lub idealizowały wejście w związek z daną osobą. Nawiązanie relacji, która miała znamiona uczuciowości, nie podlegało jednemu schematowi, ponieważ geneza omawianych związków była bardzo różna. Relacje, w które zaangażowały się respondentki, opierały się na koleżeństwie lub przyjaźni, ale też rozpoczynały się od niechęci i wrogości w stosunku do partnera.

Początek związku najczęściej wiązał się z zauroczeniem partnerem oraz jego idealizacją pod względem osobowym, ponieważ spełniał on oczekiwania i wyobrażenia respondentki, albo relacyjnym, bo traktował ją w określony sposób, dzięki czemu czuła się ona wyjątkowo. Niezależnie od tego, co stanowiło przedmiot idealizacji, powodem jej dowartościowania się było samo poczucie bycia traktowaną w specjalny sposób i związania się z atrakcyjną osobą. Kolejna kwestia dotyczyła rozwoju i uświadomienia sobie przez respondentki własnych uczuć do partnera oraz budowania poczucia bycia osobą kochaną. W zależności od teorii osobistych na temat miłości i uczuciowości, do jakich odwoływały się dziewczyny, nadawały one sensy i znaczenia określonym stanom emocjonalnym, myślom i zachowaniom oraz oceniały „prawdziwość” uczuć własnych i partnera. Interpretowanie nabywanych doświadczeń odbywało się zazwyczaj w kontekście porównywania ich z wcześniejszymi przeżyciami.

Na teorii osobiste respondentek składały się również ich przekonania dotyczące tego, czym jest relacja uczuciowa i jakie są jej funkcje. Najczęściej identyfikowano związek jako przestrzeń zaspokajania potrzeb emocjonalnych swoich własnych i/lub partnera. Respondentki skupiały się także na duchowym, a nie cielesnym aspekcie bycia w związku, a brak aktywności seksualnej był przez nie odmiennie interpretowany. Temat uczuciowego aspektu bycia w związku był jednym z najbardziej rozbudowanych i zindywidualizowanych, co przejawiało się w sposobach ujawniania się poszczególnych wątków w narracjach respondentek.

Nawiązanie relacji

Nawiązanie relacji było warunkiem powstania związku, ale nie był to temat, któremu wszystkie respondentki nadały istotne znaczenie. Narracja każdej z dziewczyn przedstawiała inny scenariusz rozwoju znajomości i swój wpływ na kierowanie jej przebiegiem. Udział respondentki w przekształceniu znajomości w relację uczuciową można umieścić na kontinuum dwóch przeciwstawnych cech: bierność (wyrażona w braku inicjatywy i wycofaniu się lub podporządkowaniu się) vs aktywność (obustronna inicjatywa oraz/lub bycie wyłączną stroną inicjującą). Interesujący był też moment nadania relacji uczuciowego charakteru. Odbywało się to dwojako: dziewczyna zaczynała brać pod uwagę, że mogłaby się romantycznie zaangażować w związek z chłopakiem, albo uświadamiała sobie, że stanowi obiekt czyjegoś zainteresowania, i dopiero wówczas rozpoznawała własne nastawienie wobec potencjalnego partnera.

Tę drugą drogę dochodzenia do nadania relacji znamion romantyczności można prześledzić na przykładzie Judyty, która początkowo nie darzyła swojego byłego partnera sympatią i jej stosunek do niego był raczej negatywny. Respondentka nie

opisywała, jak to się stało, że ktoś, kogo określała mianem „wroga”, stał się dla niej potencjalnym kandydatem na partnera, dlaczego się nim zainteresowała, skoro chłopaka знаła tylko z tej „otoczki”, w której jawił się jako osoba nieangażująca się w relacje, oschła i nieprzystępna. Wydaje się, że moment dostrzeżenia subtelnej zmiany („między linijkami”) w zachowaniu chłopaka zapoczątkował zmianę nastawienia Judyty do niego. Być może nie zaszła nawet faktyczna zmiana w sposobie traktowania respondentki, tylko wcześniej mogła ona nie zauważyć, że chłopak z nią flirtował i był nią zainteresowany. Jego zachowanie początkowo było interpretowane jako wrogość, która okazała się być pozorna, ponieważ mógł on w ten sposób próbować zwrócić na siebie uwagę dziewczyny, co potwierdziła jej kolejna wypowiedź, w której mówiła o „droczeniu się”. Ostatecznie Judyta przekonała się, że zachowań chłopaka nie powinna była odbierać jako przejawów antypatii, ale wręcz przeciwnie – zainteresowania jej osobą. Dziewczyna mówi o tym następująco:

No nie, ale tak jakoś zaczął być dla mnie... między linijkami tak... miłszy, znaczy się, dalej była otoczka, że ja Cię nie lubię, no tak wiadomo, ale między linijkami szło wyczytać... mm... może taki miłutki jest, tu coś powiedział takiego, znaczy się na przykład jego wypowiedzi były tak złożone, że na początku mówił coś miłego, a potem musiał doprawić czymś niedobrym, nie? (...) A on taki już... No dobraa, może jednak mnie lubi, tylko jakoś tak inaczej (R2: Judyta, s. 22).

Trudność z odczytaniem intencji chłopaka miała również kolejna respondentka. Natalia uważała, że chłopak traktował ją jako koleżankę i nie był nią romantycznie zainteresowany, ponieważ nie wysyłał jej żadnych sygnałów, które mogłyby o tym świadczyć. Dziewczyna odczytała niezabieganie o spotkanie i kontakt z nią jako obojętność chłopaka, a jego zaproszeń na spotkanie nie traktowała jako propozycji wyjścia na randkę. Dzięki wcześniejszym doświadczeniom w byciu adorowaną potrafiła odczytywać zamiary zabiegających o nią kolegów i na tej podstawie próbowała zrozumieć intencje chłopaka. W związku z tym, że partner nie wpisywał się w schemat zachowania prezentowany przez innych chłopaków, np. dotyczący sposobu prowadzenia rozmowy, założyła, że nie był nią romantycznie zainteresowany. Propozycja wspólnego wyjścia ze strony chłopaka była konkretna i nie służyła za pretekst do kontynuowania rozmowy. Natalia miała wrażenie, że nie był on na tyle zdeterminowany, aby namawiać ją do zmiany decyzji, jeśli by odmówiła, tylko przyjąłby jej odpowiedź z obojętnością. Zachowanie chłopców, którzy się nią interesowali, było inne – oni zabiegali, dopytywali, namawiali respondentkę, żeby zgodziła się z nimi wyjść. Innymi słowy, wykazywali oni więcej wysiłku i determinacji, żeby się z nią umówić. Natalia była przekonana, że chłopak traktował ją wyłącznie jako koleżankę, co, jak się później okazało, nie było jego faktyczną intencją. Poniżej umieszczono fragment dotyczący oceny poziomu zainteresowania chłopaka przez respondentkę:

Znaczący wychodziły tam od niego jakieś inicjatywy spotkań i tak dalej, ale to nigdy nie były... No tak jakby, mam na przykład kolegów, którzy też mnie gdzieś zapraszają, ale ja wiem, że to jest spotkanie, dlatego, że ja im się podobam, **bo oni wysyłają takie sygnały. A on totalnie nic.** On, na przykład, do mnie tylko napisał „hej, masz czas w piątek tam o 17.00, bo nie wiem, leci fajny film, to pójdziemy do kina”. No i na przykład pisałam, że ok, no i na tym rozmowa się skończyła. A na przykład, nie wiem, pisze do mnie kolega jakiś, na przykład teraz... ostatnio, tak, do mnie tam kolega ze szkoły – to cały czas „idziemy do tego kina? idziemy? idziemy? idziemy?” i cały czas do mnie pisze, tak jakby namawia, **a on był taki „nie chcesz, to nie, chcesz, to idziemy”; taki totalnie luzak. Tak naprawdę jak taki prawdziwy kumpel i to mnie myliło bardzo** (R3: Natalia, s. 25).

Magda była kolejną osobą, która początkowo miała wątpliwości co do zamiarów jej byłego partnera. Podzielała opinię innych osób, że chłopak był typem podrywacza i jego zachowania nie należało odczytywać dosłownie jako oznakę zainteresowania. Dlatego też dziewczyna nie traktowała jego zaproszeń jako szczerych. Wątpliwości co do faktycznych intencji chłopaka wynikały ze sposobu i formy przedstawiania propozycji – zaproszenie nie było wyrażone wprost ani spersonalizowane. Zdaniem respondentki chłopak nie wkładał w to żadnego wysiłku, więc mógł tak zapraszać wiele swoich koleżanek. Ta niepewność towarzyszyła Magdzie także w czasie trwania ich związku, ponieważ miała poczucie, że jemu nie zależało na niej, tylko na byciu z jakąkolwiek dziewczyną, ale jednocześnie zakładała, że nie była mu obojętna.

No na początku tak naprawdę to samo co inni. Bo **ten jego sposób podrywania właśnie się wydawał taki, że on tak podrywa każdą po prostu i tak na pewno wszystko takie no głupio tak, śmiesznie w ogóle, takie niepoważne to było**” (R4: Magda, s. 35).

(...) **tak naprawdę do tej pory nie wiem, na ile poważnie on do tego podchodził** (R4: Magda, s. 64).

Brak sygnałów zainteresowania ze strony chłopaka mógł być przeszkodą do tego, aby nawiązać uczuciową relację. Tak było w przypadku Natalii, z kolei wyjście z inicjatywą nie było problematyczne dla Alicji. Pierwsza wspomniana dziewczyna zawdzięczała partnerowi powstanie ich związku, ponieważ sama bała się ujawnić swoje zainteresowanie i nie chciała ryzykować, że ten odsunie się od niej, kiedy dowie się, że się w nim zakochała. Respondentka, myśląc, że darzy chłopaka nieodwzajemnionym uczuciem, starała się wycofać z dalszej relacji, żeby uniknąć jeszcze silniejszego zaangażowania, które spotęgowałoby jej cierpienie, gdyby jej obawy

okazały się być słuszne. Co więcej, Magdzie zależało, żeby obiekt jej zainteresowania nie dowiedział się, że nie jest jej obojętny, bo wtedy nie mogliby się dłużej przyjaźnić. Bazując na własnych doświadczeniach, dziewczyna uznała, że chłopak, nie chcąc dawać jej złudnych nadziei na ewentualny związek, zacznie się od niej dystansować i ta relacja nie będzie już taka naturalna. O swoich obawach Magda mówi następująco:

Wycofywałam się bardziej, bo stwierdziłam, że nie ma sensu, **bo jak ja bym się tak mocno, mocno zakochała, czy coś, no to bym cierpiała**, gdyby się okazało, że jednak mam rację i on nic do mnie... Albo wręcz bym... Jeśli by traktował mnie serio jak przyjaciółkę, taką prawdziwą, **no to bym wtedy zniszczyła tę przyjaźń, no bo jakby on się dowiedział, że tam się w nim zakochałam, czy coś, no to...** (...) bałam się, że no po prostu robi mi tak jakby to, co ja robię im, że **odsuwam od siebie** (R3: Magda, s. 27).

Jak się później okazało, dziewczyna mylnie założyła, że była chłopakowi obojętna, i jego deklaracja wywołała w niej duże zaskoczenie. Respondentka, przypisując sobie jedynie rolę koleżanki, nie rozumiała, co kierowało chłopakiem, aby przynieść jej kwiaty. Uświadomiła sobie podczas tego spotkania, że żyła w nieświadomości pozostawania w związku z chłopakiem. Mimo że dziewczyna została postawiona przed faktem, to nie tylko jej to nie przeszkadzało, ale wywołało w niej ekscytację i radość.

Ten moment wykazania inicjatywy przez chłopaka stał się też impulsem dla niej, by ujawniła własne uczucia. Po tym wydarzeniu dziewczyna w pełni zaangażowała się w rozwój relacji z chłopakiem, podejmując ryzyko, i pierwsza okazała chłopakowi czułość, inicjując kontakt i zapewniając o swoich uczuciach. Zdaniem respondentki, były to drobne, ale znaczące przejawy łączącego ich uczucia i tworzącej się zażyłości.

W przypadku Natalii momentem początkowym związku było ujawnienie przez chłopaka swoich intencji, co wywołało w niej gotowość do zaangażowania się w tę relację. Dopiero wtedy nastąpił faktyczny rozwój relacji uczuciowej.

Jak **dostałam te kwiaty i po prostu zobaczyłam, że jednak nie traktuje mnie 100% jako przyjaciółkę, to stwierdziłam, że zaryzykuję, i właśnie tak jakby zaczęłam mu pokazywać, że mi na nim zależy. I... no... odwzajemnił to i wtedy już było fajnie.** (...) Zaczęłam sama tam do niego na przykład dzwonić i tak po prostu gadać o jakichś duperelach, byle z nim tam porozmawiać albo mu po prostu powiedziałam, że jest dla mnie ważny, czy tam zaczęłam go przytulać albo jak gdzieś siedzieliśmy, to na przykład jak mu głowę kładłam na ramieniu. Po prostu takie, takie **drobne sygnały, ale takie znaczące** (R3: Natalia, s. 29).

Wspominana już wcześniej Alicja była przykładem respondentki, której udział w powstaniu związku był znaczący. Dziewczyna nie zraziła się brakiem inicjatywy ze strony chłopaka i sama z nią wyszła. Początkowo była to propozycja spotkania, ale późniejsze działania miały już na celu zbliżenie się partnerów. Respondentka postrzegała swoje zachowanie jako nietypowe i odbiegające od stereotypowej roli kobiety w relacji damsko-męskiej – to ona dążyła do nawiązania bliskiej relacji z chłopakiem, a utarło się, że jest to zadanie przypisane płci męskiej. Dziewczyna twierdziła, że kierowała nią pewność siebie, ale bardziej charakteryzowały ją determinacja i chęć stworzenia związku z chłopakiem, silniejsze niż związane z tym ryzyko.

Alicja kształtowała relację z chłopakiem i czuła się za nią odpowiedzialna, ponieważ uważała swojego partnera za osobę mniej rozwiniętą emocjonalnie od niej samej. Respondentka przypisywała sobie udział w rozwoju uczuciowości partnera i wskazywała na szereg działań, które doprowadziły do większej zażyłości pary, m.in.: zmniejszanie dystansu fizycznego, okazywanie chłopakowi czułości, rozwój intymności poprzez rozmowy i częstsze spotykane się. Dziewczyna wspominała w dalszej części przywołanego poniżej fragmentu o upływającym czasie, który był sprzymierzeńcem w ich znajomości, i pojawianiu się coraz częstszych przejawów uczuciowości także ze strony jej partnera.

No i w sumie, no to tak naprawdę z mojej inicjatywy to wyszło, **tak jak zawsze się mówi, że to chłopak powinien do dziewczyny, to tak ja byłam bardzo pewna siebie i stwierdziłam później, że już jak działać, to już chcę to doprowadzić do końca, bez względu na to, czy by to się udało, czy by się to nie udało, to chciałam po prostu spróbować sama i zaryzykować.** No i później właśnie zaczęłam coś działać więcej, typu: **złapałam go pierwszy raz za rękę, pierwszy raz rozmawialiśmy tak w sposób inny niż zwyczajnie – taki sposób czuły, delikatny,** później właśnie coraz, **coraz częściej się spotykaliśmy (...)** (R5: Alicja, s. 3).

Drugi cytat także dokumentuje dominującą rolę dziewczyny w kształtowaniu relacji z chłopakiem. Rozbudzenie uczuć partnera było doświadczeniem własnej sprawczości, co później pozwoliło respondentce wierzyć, że ponownie uda jej się wzniecić wygasłe uczucia partnera i uratować związek. Alicja miała też poczucie bycia osobą wyjątkową dla chłopaka, skoro jej jedynej udało się dotrzeć do tej skrywanej i niedostępnej sfery jego życia, z czego wydawała się być dumna. Świadczy o tym szczególnie ostatnia część jej wypowiedzi:

A ja właśnie byłam taką osobą, która również **widziała po nim pewne rzeczy,** i też ja go, **tak jakby, nakierowywałam do okazywania uczuć,** bo on był bardzo taką zamkniętą w sobie osobą, jeżeli chodzi o uczucia,

a **ja właśnie byłam tą osobą, która te uczucia w nim rozbudziła**, i on w sumie, to podobało mu się to (...) (R5: Alicja, s. 34).

Co ciekawe, także kolejna respondentka, Judyta, podkreślała wyjątkowość jej relacji z chłopakiem, ponieważ dotarła do tej niedostępnej dla innych osób uczuciowej strony osobowości swojego chłopaka. To doświadczenie czułości i wrażliwości chłopaka sprawiło, że dziewczyna stawała się coraz bardziej mu przychylna. W związku z tym, że para nie znała się zbyt dobrze, ponieważ ich relacja nie była oparta na koleżeństwie, a tym bardziej na przyjaźni, a wręcz przeciwnie – nacechowana była wzajemną niechęcią, to proces poznawania się partnerów odbywał się właściwie od podstaw. Respondentka wielokrotnie w swoich wypowiedziach podkreślała powolne tempo rozwoju relacji, ale także progresywny jej charakter – coraz większą bliskość i głębszą znajomość. Dziewczyna używała różnych słów, by to opisać, np.: „sukcesywnie powoli wszystko szło do przodu”, „z dnia na dzień coraz bardziej”, „powoli, znaczy za każdym razem czegoś nowego szło się o sobie dowiedzieć”. Relacja uczuciowa miała szansę się rozwinąć za sprawą sukcesywnie zwiększającej się bliskości i intymności, budowanej za sprawą wzajemnego samoujawniania się partnerów. Ten proces dokumentuje poniższy cytat:

No to tak wiadomo, **sukcesywnie powoli wszystko szło do przodu i ja go bardziej poznawałam, bo znałam go tak jakby z tej otoczki stworzonej przez znajomych, tak, że jest oschły, zimny, okropny**, no i w sumie też przed nim się otwierałam, bo tyle co zawsze byłam jakaś radosna uśmiechnięta, no ale jak jest się z kimś w związku, to jest trochę inaczej. **Noo i tak szło powoli, znaczy się za każdym razem czegoś nowego szło się o siebie dowiedzieć**, to nie było tak, że wszystkie informacje napłynęły naraz i tak naprawdę no poznawaliśmy się z dnia na dzień coraz bardziej, **to nie było tak, że myśmy w jakiejś tam przyjaźni byli, bo raczej nie można nazwać przyjaźnią z początku, skoro z początku się ze sobą droczyliśmy, no tak raczej był takim moim wrogiem w pewien sposób, też za nim nie przepadałam, strasznie mnie denerwował, no i tak jakoś to szło powoli** (...) (R2: Judyta, s. 7).

Ostatni głos w przedmiocie nawiązywania relacji należy do Magdy, która nie oczekiwała, że znajomość z chłopakiem nagle przeistoczy się w związek. Co prawda, dziewczyna okazała swoje coraz większe zainteresowanie chłopakiem, ale nie było jej intencją, żeby stali się od razu parą. Respondentka oczekiwała stopniowego rozwoju relacji, a podjęcie przez nią rozmowy na temat ewentualnego związku było bardziej wejściem w konwencję flirtu, aniżeli poważną deklaracją. Tymczasem chłopak mylnie odebrał okazaną mu przez dziewczynę przychylność i zaczął ją traktować jak swoją partnerkę, czemu ona się nie sprzeciwiła. W przekształceniu relacji w związek nie było udziału dziewczyny, ponieważ podporządkowała się ona biego-

wi wydarzeń. Respondentka postąpiła wbrew sobie, co potwierdzały emocje, jakie ta sytuacja w niej wywołała – złość, wściekłość, rozpacz. Reakcją emocjonalną Magdy przedstawia zamieszczony poniżej fragment:

Że już po takim czasie tak byłam trochę bardziej przychylna ku temu wszystkiemu, więc powiedzmy, że tak, a **on od razu wziął mnie za rękę, już „super, jesteśmy parą”.** A dla mnie to był tak naprawdę szok, jak ja później... Ja na drugi dzień ja płakałam po prostu i byłam wściekła (...). (R4: Magda, s. 3).

Sytuacje Natalii i Magdy łączy to, że w obu przypadkach to partnerzy zdecydowali o przeistoczeniu relacji w związek, ale respondentki różnił stosunek do nich i różna była ich reakcja. Pierwsza dziewczyna durzyła się w chłopaku, więc jego decyzja stała się dla niej powodem do radości. Z kolei Magda weszła w związek z partnerem z pobudek innych niż romantyczne i pozostała z nim w relacji z obawy bez oceną innych osób. Dziewczyna wstydziła się wycofać z tej relacji, ponieważ, jak mówiła, „wyszłaby na wariatkę”. Jak widać, do stworzenia związku nie dochodzi wyłącznie z powodów romantycznych, ale też z braku asertywności.

Idealizacja początku związku i partnera

Respondentki w swoich narracjach pozytywnie przedstawiały początkowy etap rozwoju relacji i prezentowały uogólnioną pozytywną ocenę swojego partnera, co związane było z ich pozytywnymi emocjami, towarzyszącymi im w tamtym czasie. Ocena związku, jak i partnera, a przy tym odczuwane emocje, zmieniały się na przestrzeni trwania związku. Doświadczanie trudności i problemów w funkcjonowaniu związku wiązało się z coraz częstszym pojawianiem się różnorodnych emocji, nie tylko tych pozytywnych, ale także złości, gniewu, smutku itp.

Idealizacja zakończonego już związku ujawniła się jako temat u dwóch respondentek, które zmagaly się z rozstaniem i nadal pozostawały emocjonalnie związane z partnerem (por. podrozdział 6.5). Każda z nich wykorzystwała idealizację do zbudowania swojej narracji o początku związku, bazując głównie na swoim doświadczeniu bycia oczarowaną partnerem. To zauroczenie mogło wynikać z tego, iż chłopak jako osoba wpisywał się w wyobrażenia dziewczyny na temat jej ideału chłopaka, w aspektach wyglądu zewnętrznego i osobowości, a także określonego sposobu odgrywania roli partnera w związku i zachowywania się w stosunku do niej. Jeśli chłopak potrafił sprawić, że dziewczyna czuła się wyjątkowa i kochana, to istniało duże prawdopodobieństwo, że będzie mu przychylna. Zarówno bycie adorowaną przez chłopaka, jak i nawiązanie relacji uczuciowej z atrakcyjnym partnerem nie pozostało bez wpływu na poczucie własnej wartości dziewczyn. Najczęściej idealizacja partnera wiązała się z dowartościowaniem respondentki.

Te dwa aspekty, tj. idealizowanie chłopaka jako osoby i partnera, często się ze sobą łączyły, np. chłopak Mileny zaimponował jej swoją pasją, ale dziewczynie podobało się też to, jak zachowywał się w stosunku do niej. Respondentka cieszyła się z otrzymywanych prezentów, zauważała starania partnera i okazywane jej uczucia. Jednak pozytywnie oceniane cechy i zachowania partnera czasem nabierały negatywnego wydźwięku. O ile pasja chłopaka i jego zainteresowanie sportem wzbudzały podziw Mileny, tak później były utożsamiane z obsesją i agresją partnera. Podobnie było z otrzymywanymi prezentami, które kiedyś sprawiały przyjemność, a później były oceniane jako dziecinne. Dziewczyna prezentowała uogólnioną negatywną ocenę związku z chłopakiem, a poniższy fragment jest jedynym, który przedstawia jej pozytywne nastawienie z początku trwania ich związku:

(...) był **taki po prostu kochany – na początku. Był kochany, kupował mi misie** i, no wiadomo, byłem wtedy młodsza, no to podobało mi się to. No i właśnie to **był taki kochany, na początku przyjeżdżał do mnie, no i jeszcze opowiadał mi o tym sporcie, i wtedy mnie to fascynowało, że ma taką pasję**. No tylko, że potem to stało się chore. No ale to było takie pierwsze... (R1: Milena, s. 48).

Natalia również była oczarowana chłopakiem – jego osobowością, wyglądem i zamiłowaniem. Miała już sprecyzowane preferencje i oczekiwania co do przyszłego partnera i jedno z nich dotyczyło posiadania przez niego zainteresowań. Dla Natalii chłopak bez żadnego hobby był nieatrakcyjny. Mogło to wynikać z tego, że sama miała swoją pasję i spędzała czas na jej realizowaniu, dlatego tego samego oczekiwała od partnera. Utrzymywała ona wyidealizowany obraz chłopaka do czasu, kiedy przeżyła swoje pierwsze rozczarowanie. Znaczące było pierwsze wspólne spotkanie pary ze znajomymi respondentki, kiedy jej wyobrażenie o chłopaku jako osobie towarzyskiej i otwartej zostało skonfrontowane z faktycznym jego zachowaniem (por. poprzedni podrozdział), a także kiedy po raz pierwszy nadużył on alkoholu.

(...) z tego, co ja go poznałam, to **uważam, że jest super, wesoły, taki otwarty, towarzyski, przyjacielski, no i przede wszystkim był mega przystojny**, znaczy jest nadal, przynajmniej według mnie. No i tak jakby **nie podobają mi się chłopcy, którzy nic nie robią**, w sensie nic nie trenują, nie mają żadnych zainteresowań, pasji, i tak dalej, nawet jeśli tą pasją miałyby być gry, to niech sobie będą, byleby była jakaś pasja, zainteresowanie. A najlepiej gdyby to był sport, bo wtedy tak jakby on też zrozumie mnie. **I właśnie tak podobał mi się tak ogólnie jako osoba, a potem się zdziwiłam, bo miał poznawać moich znajomych czy coś, to się chował w skorupę, dosłownie siedział i była na przykład grupka mo-**

ich znajomych i byli super pozytywnie do niego nastawieni, chcieli go poznać czy coś, to prawie się nie odzywał i siedział taki skulony, i „Boże, dajcie mi spokój, dajcie mi wyjść” (R3: Natalia, s. 19–20).

Na początku znajomości z chłopakiem dziewczyna była mu bardzo przychylna i tylko utwierdzała się w swojej pozytywnej opinii o nim podczas kolejnych spotkań. Był on nie tylko atrakcyjnie fizyczny dla niej, ale też podzielał jej pasje, co dodatkowo podnosiło jego wartość. Respondentce schlebiało też to, że zainteresował się nią chłopak mający duże powodzenie u jej rówieśniczek. To z kolei mogło potęgować wrażenie jego niedostępności, ponieważ tym bardziej ona czuła się wyróżniona, zostając jego partnerką. W dalszej części wywiadu Natalia opowiadała o tym, że chłopak był adorowany przez koleżanki, co w czasie trwania ich związku stanowiło dla niej problem. Niemniej fakt, że respondentką zainteresował się atrakcyjny i pożądanym przez inne dziewczyny chłopak, „łechtał” jej poczucie własnej wartości.

Tak jak zaczęliśmy wychodzić, to stwierdziłam, że **to jest naprawdę fajny chłopak, bo on był taki, taki typowo mój typ, po prostu wysoki blondyn, jeszcze sportowiec – to już w ogóle takie wow**. A jeszcze wtedy latała za nim masa dziewczyn, więc byłam taka: „**zwrócił na mnie uwagę taki chłopak**” (...) (R3: Natalia, s. 6–7).

Kolejna respondentka była oczarowana zachowaniem chłopaka, który ją adorował, wykazywał swoje zainteresowanie i troskę o nią. Nie bez znaczenia był też atrakcyjny wygląd fizyczny chłopaka, co schlebiało dziewczynie i czuła się dowartościowana po tym, jak była w związku z osobą nieatrakcyjną. Idealizowała zarówno nowego chłopaka, jak i przyszlą relację, była podekscytowana i z trudem studziła swój entuzjazm. Zauroczenie dziewczyny wynikało z tego, że zauważając określone zachowania chłopaka, świadczące o jego trosce i zainteresowaniu, zaczęła postrzegać go jako ideał. To wyidealizowane wyobrażenie o nowym partnerze wynikało też z dokonywanych przez nią porównań z jej poprzednim chłopakiem.

(...) pierwszy raz wracałam z jakiegoś spotkania – ze spotkania z chłopakiem – **taka szczęśliwa, że wow, on jest w sumie dosyć przystojny, fajnie się z nim rozmawia, bo ten poprzedni to...** Nikt nigdy o nim nie powiedział, że jakiś przystojny jest, wszyscy się raczej śmiali, że właśnie ten... Nawet go już mi było tylko tak szkoda. No ale właśnie **ten był po prostu taką odmianą po tym, że wow, on jest przystojny, że przystojny chłopak do mnie napisał i w ogóle**, no dobra. (...) I się spotkaliśmy, pisaliśmy i w ogóle **tak mi zaimponował**. No głupie tak naprawdę rzeczy, takie oczywiste, na przykład jak było mi zimno, to mi kurtkę dał i zaraz po pierwszym spotkaniu, jak tylko wróciłam – jeszcze jak wracałam – to

napisał, żebym bezpiecznie wróciła, żebym się odezwała, że wróciłam. Jak siedziałam już w domu, to zadzwonił i o czymś w ogóle ze mną rozmawiał, później pisał i tak normalnie – **ideał po prostu, no. Ja byłam taka: wow, super, no dobra, ok.** (...) i **po prostu uwielbiałam, (...) to jak czytałam te jego wiadomości,** w których pisał, że: „**Jezu, Magda, ty jesteś taka super i w ogóle, no ideał mój, mi się tak podobają takie niskie dziewczyny w krótkich włosach w ogóle**” (...) (R4: Magda, s. 18–19).

Respondentka podczas wywiadu opowiedziała o dwóch istotnych dla niej relacjach, ale swój pierwszy związek uznała za bardziej znaczący i to on stanowił główny przedmiot prowadzonych analiz. Dziewczyna uważała, że przebieg tych dwóch relacji (poza ich początkiem) był do siebie podobny. W związku z tym, że Magda dostrzegła powtarzalność zachowań swoich oraz partnerów, zdecydowano się nie wykluczać tej części narracji dotyczącej drugiej relacji, ale wykorzystać ją do zilustrowania tego, co było wspólne dla obu tych relacji. Wątek dotyczący motywów rozpoczęcia związku z partnerem stanowił jedyny wyjątek, pokazując, jak doświadczenie zdobyte w jednej relacji rzutowało na kolejny związek i ocenę partnera. W ramach uzupełnienia tego tematu dołączono fragment transkrypcji wywiadu z Magdą, dotyczący jej stosunku do wejścia w związek z poprzednim chłopakiem.

O ile respondentka idealizowała drugiego partnera, którego atrakcyjność fizyczna jej schlebiała, musiała zrationalizować swoją decyzję o zaangażowaniu się w związek z nieatrakcyjnym chłopakiem, umniejszając rolę jego wyglądu. Dziewczyna początkowo nie chciała być z nim w związku, ale też nie czuła, żeby była dla partnera kimś szczególnym. Wręcz przeciwnie – miała poczucie, że była jedną z wielu podrywanych, ale jedyną, która zainteresowała się chłopakiem. Z tego powodu tak nęcąca wydawała jej się relacja z opisywanym wcześniej chłopakiem, który o nią zabiegał. Ciekawe jest to, że respondentka w zamieszczonym poniżej cytacie podkreślała swoją inność, polegającą na byciu bardziej dojrzałą od innych osób, a wyrażoną w sposobie myślenia i stosunku do powierzchowności partnera. Jednocześnie, kiedy Magda zaczęła spotykać się z atrakcyjnym chłopakiem, jego wygląd stał się dla niej argumentem przy podejmowaniu tej decyzji.

A tylko tyle, że może właśnie ze względu na wygląd, dużo – znaczy **większość – tych dziewczyn, które podrywał, go od razu odrzucała, a ja jakoś tak nie patrzyłam na ten wygląd. Nie wiem, trochę mam czasem wrażenie, że trochę jestem jednak inna od wszystkich,** znaczy wiadomo, każdy jest inny, ale inaczej jednak do wszystkiego podchodzę trochę, inaczej myślę i **ja tak nie patrzyłam na ten wygląd, poważnie do tego podchodziłam. No i nie patrzyłam na ten wygląd właśnie, stwierdziłam: „No dobra, no spróbuję”** (...) (R4: Magda, s.35).

Z kolei ostatnia respondentka w ogóle nie odnosiła się w swojej wypowiedzi do wyglądu zewnętrznego swojego partnera, ale całą swoją uwagę skupiła na tym, jak czuła w towarzystwie chłopaka, i na tym zasadzała się wyjątkowość ich relacji. Dziewczyna idealizowała początek znajomości, szczególnie moment pierwszego spotkania, określony mianem „spotkania dwóch bratnich dusz”. Alicja miała poczucie nietypowości relacji z chłopakiem, której początek wydawał się być szczególny i zupełnie inny, niż w przypadku pozostałych jej znajomości. Jak można wywnioskować z całości wywiadu, chodziło również o wyjątkowość tego początku na tle całego przebiegu związku. Metafora „bratnich dusz” miała podkreślać poczucie porozumienia z chłopakiem, ich łatwość w prowadzeniu rozmowy, odczuwanie sympatii do niego już od pierwszego spotkania.

No i od samego początku było zupełnie inaczej: **od razu tematy do rozmów, normalnie takie spotkanie dwóch osób, które jakby znały się parę lat, a znały się dosłownie, można powiedzieć, jeden dzień, jeżeli chodzi o spotkanie twarzą w twarz**, takie bez innych osób, chodzi, że sam na sam (R5: Alicja, s. 2).

Dwa kolejne fragmenty ilustrują idealizację początkowego etapu związku respondentki oraz samą relację z partnerem, odrębną od innych typów więzi, co stanowi o jej wyjątkowości:

Z nią [przyjaciółką] wiem, że czasami są momenty, w których ja muszę odpocząć, czy ona musi odpocząć i my o tym wiemy, i o tym nawet czasami rozmawiamy, **ale tak z nim to nie muszę odpoczywać, nie mam takiego czegoś, że na przykład mam dość. Jest to tak wszystko wyważone, żeby i było trochę radości, i żeby było trochę takiej niepewności**, ale też, żeby było dużo szczęścia i wsparcia (R5: Alicja, s. 23).

Pierwszy raz wtedy na karuzeli, to jak wracaliśmy, to mnie objął – **pierwszy raz sam z siebie i pierwszy raz wtedy naprawdę czułam to, że ktoś jest przy mnie i nie jako przyjaciel, nie jako rodzic, tylko jako właśnie chłopak, i tym bardziej jeszcze utwierdziło mnie to w przekonaniu, że chcę z nim być**, to wtedy w sumie na tej karuzeli, to ja się tak bałam, że trzymałam go przez cały ten – **całą tę jazdę – za rękę i to było dla mnie właśnie wyjątkowe**. Właśnie w tym kinie, no to też to było dla mnie inne, bo się cały czas pytał, czy się dobrze czuję, czy nic mi nie jest, czy chciałabym, nie wiem, napić się wody – bo ja wtedy jeszcze byłam tak chora bardzo – i to było takie, że widziałam, że on jest taki... Że on się tak opiekował i troszczył, **i to było dla mnie takie cudowne** (R5: Alicja, s. 47–48).

Po pierwsze, wyjątkowość relacji z chłopakiem zasadzała się na nieodczuwaniu przesytu z powodu jego obecności. Było wręcz przeciwnie – dziewczyna jej pragnęła, w przeciwieństwie do relacji z przyjaciółką, od której potrzebowała czasami odpocząć. Respondentka zaznaczyła w swojej wypowiedzi, że nie czuła się zmęczona obecnością chłopaka między innymi dlatego, że ich związek nie był monotony, ale zbalansowany pod względem różnych emocji, przy czym głównie dostarczał tych pozytywnych. Po drugie, doświadczenie uczuciowości ze strony partnera w kontekście romantycznym było czymś wyjątkowym dla dziewczyny, czego nie doświadczyła w żadnej innej relacji. Jej reakcja na dotyk chłopaka i jego bliskość fizyczną utwierdziły ją, że chciała być w tym związku. Respondentka zauroczyła się okazywaną przez niego troską, dzięki której czuła się ważna i wyjątkowa. Idealizacja początkowego etapu związku i partnera często wiązała się z podkreślaniem takich jego zachowań, jak zabieganie o jej dobro i traktowanie jej z dużą uwagą, na tym też najczęściej opierało się poczucie bycia kochaną u respondentek. Z kolei brak uwagi chłopaka był dla dziewczyny, ale także pozostałych respondentek, dotkliwy i często trudny do zaakceptowania, bo odczytywany jako znak pogarszającej się relacji pomiędzy partnerami.

Można by postawić hipotezę, że idealizacja trwała tak długo, jak długo partner był responsywny i zaspokajał ich potrzeby emocjonalne oraz utrzymywane było pozytywne wyobrażenie o nim.

Rozwój i uświadomienie sobie własnych uczuć

Uświadomienie sobie własnych uczuć do partnera to wynik nadania znaczenia swoim myślom, emocjom i zachowaniom, które zaświadczały o tym, że chłopak przestał być obojętny, a zaczął odgrywać znaczącą rolę w życiu dziewczyny. Respondentki zwracały uwagę na różne oznaki świadczące o ich uczuciu do chłopaka, ale, uogólniając, sprowadzały się one do uświadomienia sobie potrzeby obecności tej osoby, fizycznej bliskości i dbałości o jej dobro. Dziewczyny wskazywały m.in. na: rozmyślanie o partnerze, pojawienie się tęsknoty i troski o tę osobę, gotowość do przyjmowania i okazywania czułości, odczuwanie swobody i komfortu w obecności chłopaka, koncentrację na samej osobie i jej świecie wewnętrznym.

Respondentki mówiły również o tempie rozwoju ich uczuć w kontekście ich oczekiwań co do przebiegu samej relacji i zmiany ich stosunku do partnera. Najmocniej ten wątek wybrzmiewał w narracji Judyty, która postanowiła, że pozostanie zdystansowana na początku relacji z chłopakiem, ale mimowolnie coraz bardziej się w nią angażowała. Próbowwała ustrzec się przed byciem zranioną, dlatego wykazywała ostrożność. Czujność jej została jednak uspijona, bo bardzo jej się podobało, jak chłopak się o nią starał, wychodził z inicjatywą, był pełen entuzjazmu. Wcześniej to Judyta wybierała potencjalnych partnerów i starała się zbliżyć do tej osoby, stąd sytuacja z byłym chłopakiem była dla niej czymś nowym i na tyle pociągającym, że respondentka poddała się tej fascynacji.

No i ja w sumie przybrałam na początku taką **strategię, że nie będę się zbyt-
nio angażować, żeby to tak powoli, powoli**, bo co za szybko, to, wiadomo,
może się posypać. Ale to on był właśnie taki pełen entuzjazmu, jakiś radosny
i to on naprawdę wyszedł z tą inicjatywą, no i tak jakoś tak po czasie mówię:
„No super, pierwszy raz w życiu wyszedł z inicjatywą”, bo zazwyczaj to było
tak: „O ty, dobra będziesz mój”. **No i w sumie wiesz, tak jakoś chłopak sam
z tym nie wyszedł, tak jakoś zazwyczaj ja miałam tę rolę, że tak się wyra-
zę. No i tak jakoś mi się w sumie to spodobało, tak, że wow, chłopak za
mną biega, a nie ja za chłopakiem** [lekki śmiech]. **No i tak jakoś tak było,
że zaczęłam się angażować, już coraz bardziej, jakoś tak przyzwyczajając
się, a miałam przecież tego nie robić. No i tak wpadłam** (R2: Judyta, s. 21).

Mimo wyciągniętych wniosków z wcześniejszych relacji, żeby zbyt silnie nie an-
gażować się w związek, respondentce trudno było utrzymywać emocjonalny dy-
stans w stosunku do chłopaka. Rodzące się uczucie i przywiązywanie się do part-
nera traktowała jako proces niepoddający się kontroli, postępujący niezauważalnie,
jakby mimochodem i poza jej świadomością („co mam z tym zrobić, jak to samo
idzie”). Judyta kojarzyła poddanie się temu uczuciu z ryzykiem bycia zranioną.
W powyższym fragmencie świadczyło o tym użycie czasownika „wpadłam” (por.
„wpaść w sidła uczucia”, „wpaść w pułapkę”, „wpaść jak śliwka w kompot”), a tak-
że frazy „byłam podana na talerzu” (zob. fragment poniżej). W swoim przekonaniu
respondentka zaufała chłopakowi, zaangażowała się w relacje, a przez to stała się
bezbronna i narażona na zranienie.

(...) wiadomo, że fajnie ktoś wyszedł z inicjatywą i zaczęłam się na niego
tak szybko otwierać, tylko tak **stopniowo, stopniowo i już się otworzy-
łam, i jakby to powiedzieć – byłam podana na talerzu, tak? Wszystko
pokazałam, co czuję i w ogóle jaka jestem, a on... to, nie wiem, pomi-
nął i zostawił, tak? I to się tak przykro zrobiło** (ciszej) (...) Nauczyłam,
no na pewno, żeby się tak, no właśnie się mówi, za każdym razem wycho-
dzi z tego, żebym nie powinnam się tak przywiązać, **no ale co ja mam
z tym zrobić, jak to samo idzie, tak?** (...) (R2: Judyta, s. 37, 38).

Respondentka łączyła poddanie się rodzącemu się uczuciu do chłopaka
z cierpieniem emocjonalnym, jakiego doświadczyła po rozstaniu, ale kiedy mó-
wiła o rozpoznawaniu przejawów własnej nieobojętności wobec partnera, jej
wypowiedź nacechowana była pozytywnie. Chłopak nabierał dla niej znaczenia,
o czym świadczyła jego obecność w myślach Justyny:

Tak **stosunkowo chyba szybko**, bo jakieś tam miałam poprzednie związ-
ki, to coś już umiałam z nich wywnioskować i jakoś tak **porównywać te**

swoje stany emocjonalne i w ogóle jak to przeżywam. No to mi się tak, nie wiem, jak z sześć miesięcy razem byliśmy, to może na tym trzecim, ale już wiedziałam wcześniej, że jakoś tak, **jednak jak już idę do domu i o nim myślę, to nie jest tak, o, że jest mi obojętny, tak?** (...) (R2: Judyta, s. 21–22).

Znaczy się na pewno było mi smutno, no bo jednak **fajnie jest, jak ktoś jest obok, jak przytuli, tak? Dotknie i... ale no wiedziałam, że gdzieś jest tam dalej piętnaście kilometrów czy ile to tam było do tego** [nazwa miejscowości A], **na pewno jest cały i zdrowy,** i może też myśli, **że się zobaczymy niedługo,** tak? (...) (R2: Judyta, s. 25).

Respondentka, bazując na wcześniejszych doświadczeniach bycia w związkach, umiała rozpoznawać swoje stany emocjonalne i na ich podstawie ocenić, że chłopak przestawał jej być obojętny. Przejawem rosnącego znaczenia chłopaka było zauważenie, że postać partnera pojawiała się mimowolnie w myślach dziewczyny. Judyta mówiła o potrzebie doświadczenia fizycznej obecności partnera i odczuwaniu jej braku w postaci tęsknoty, ale zauważała, że równie ważne było dla niej samo poczucie, że chłopak był obecny w jej życiu. Nawet jeśli parę oddzielała fizyczna odległość, to respondentkę i tak absorbowało myślenie o nim.

Zwiększającą się zażyłość w relacji z chłopakiem i wzrost jego znaczenia można także zauważyć w narracji Beaty. Dziewczyna początkowo nie była zainteresowana partnerem, ale z czasem, kiedy ich kontakt stał się bardziej zażyły, zaczęła być wobec niego bardziej przychylna. Przejawiało się to w tym, że zaczęła traktować chłopaka nie tylko jako swojego kolegę, ale kogoś, z kim mogłaby się związać uczuciowo. Ma to swoje odzwierciedlenie w poniższym fragmencie:

Bo pierwsze człowiek zaczyna z kimś rozmawiać z tą osobą, to, że **właśnie czuje się komfortowo, że czasem wiem, że jak będę z nim rozmawiała, to wiem, że mogę zapytać o wszystko, zwrócić się z problemami.** No i później z biegiem czasu, że wiem, że jak będę przy tej osobie, to mi **czas po prostu szybko zleci, że wiem, że nigdy mnie nie będzie oszukiwała, że będę miała tę pewność, że jestem dla tej osoby ważna i ja po prostu będę czuła, że po prostu będę się tą osobą martwiła (...).** **jak już na kimś mi zależy i jak zaczynam się o kogoś troszczyć, za kimś tęsknić, to wtedy wiem, że to już jakby mogę nazwać, że jestem kimś zauroczona** (R6: Beata, s. 37).

Wzrost znaczenia partnera, który stawał się coraz ważniejszy i bliższy, był przejawem rozwoju uczuć respondentki. O jej coraz większym zaangażowaniu się w relację świadczyły kolejno oznaki rosnącej intymności i współzależności partnerów, tj.

nabieranie swobody w relacji z chłopakiem i odczuwanie coraz większej przyjemności z przebywania z nim, stopniowy wzrost zaufania i poczucia bycia ważną dla niego, ale także własna nieobojętność wobec chłopaka, wyrażana poprzez troskę i tęsknotę, w tym dbałość o jego potrzeby i ogólnie pojęte dobro. Zdaniem dziewczyny, właśnie troska była najbardziej wymowną oznaką zmiany jej stosunku do partnera. Beata uważała się i uchodziła za osobę wredną, a przejmowanie się czyjąś sytuacją nie leżało w jej naturze, więc swoją empatyczność interpretowała w kontekście wyjątkowości relacji z chłopakiem.

Na zmieniający się charakter relacji z chłopakiem zwracała uwagę także Natalia, wskazując przy tym na znaczenie przerwy w związku. Respondentka przedstawiła dynamizm rozwoju związku z chłopakiem i kształtującą się między nimi więź uczuciową, ale o swoim osobistym doświadczeniu miłości mówiła wyłącznie z perspektywy bycia jej adresatem.

W transkrypcji wywiadu pojawiały się określenia jej stanów uczuciowych. Natalia stopniowo zakochiwała się w chłopaku widząc przejawy jego nieobojętności. Poczucie bycia ważną stało się tu katalizatorem dalszego rozwoju tej relacji. O zaangażowaniu Natalii świadczyła jej gotowość do zacieśniania bliskości w sensie fizycznym, co nie miało miejsca w poprzednim związku, oraz bezwarunkowo uszczęśliwiająca obecność chłopaka (por. ostatni podpunkt niniejszego podrozdziału).

Dziewczyna, mówiąc o rozwoju relacji, podzieliła przebieg ich związku na dwa etapy, pomiędzy którymi nastąpiła przerwa. Te dwa okresy różniły się pod względem więzi emocjonalnej partnerów i funkcjonowania ich związku. W pierwszym etapie respondentka była zadowolona z samego faktu posiadania chłopaka, ale ta relacja nie miała znamion intymności. Dopiero po powrocie do siebie partnerzy spędzali razem więcej czasu, współuczestniczyli w swoich aktywnościach, lepiej się przy tym poznając, wprowadzili się wzajemnie w najbliższe im kręgi społeczne. Te zmiany w funkcjonowaniu związku przełożyły się na jakość ich relacji, która stała się bardziej satysfakcjonująca dla respondentki.

No to w sumie na początku, jak byliśmy **przyjaciółmi, potem właśnie to przeszło w związek**, to przez dwa miesiące wyglądało to identycznie, tak jak było. Potem tam zaczęliśmy się **całować, tam przytulać, i tak dalej**, i spędzać jeszcze więcej czasu ze sobą. Potem właśnie w grudniu była ta awantura pierwsza, taka duża, i te dwa miesiące przerwy. A potem tak jakby właśnie **nastał ten najlepszy czas**, gdzie właśnie jeździł ze mną na te treningi, spędzaliśmy więcej czasu ze sobą, z naszymi rodzinami, tak jakby już... I no tak wtedy się czułam, tak jakby ten pierwszy etap był taki, że ja wiedziałam, że mam chłopaka i, no, czułam się z tym dobrze, i tak dalej, ale wiedziałam, że i tak za mało czasu spędzamy razem, a **ten drugi etap był taki, że rzeczywiście siedzieliśmy dużo ra-**

zem i tak jakby, no, wiedziałam, że to idzie dobrym torem, dlatego mi było tak przykro, jak się okazało, że on jednak zrobił to samo, co w grudniu (R3: Natalia, s. 32).

Oznaką rodzącego się uczucia w przypadku kolejnej respondentki, Magdy, był jej lekceważący stosunek wobec pewnych braków widocznych u partnera i docenienie go jako osoby oraz więzi między nimi. Dziewczyna nie zauroczyła się fizycznością chłopaka ani nim samym na początku trwania ich znajomości, kiedy doszło do ustanowienia związku. Nie umiała się z niego wycofać i ostatecznie w nim pozostała, próbując stworzyć faktyczną relację uczuciową. Im lepiej poznawała chłopaka, tym bardziej stawał się on dla niej wartościowy i na znaczeniu traciły inne aspekty, o czym mowa w poniższych fragmentach:

(...) a później sobie **uświadomiłam, że może to jednak jest nic takiego nadzwyczajnego i że liczy się on, a nie to, jaką on ma rodzinę, i że nieważne, jak on wygląda, tylko to, co ja właśnie do niego czuję, i że, no, wtedy, w tamtej sytuacji, no to, że on mnie rozumie, że chce ze mną rozmawiać, że mnie dobrze traktuje, bo traktował mnie, o dziwo, dobrze wtedy** (R4: Magda, s. 65).

(...) **po jakimś czasie w sumie go zaakceptowałam, bo tak mi na początku też go było szkoda**, bo wszyscy rzeczywiście o nim mówili, że to jest taki podrywacz, że on tylko leci na wszystkie, **a się okazało, że wcale nie, i jak się kogoś lepiej pozna, to wiadomo, to się dowiadujemy więcej rzeczy**, i się tyle rzeczy dowiedziałam, **że poniekąd go zaczęłam rozumieć, no i mi też było szkoda tego wszystkiego, i zaczęło mi naprawdę na nim zależeć** (R4: Magda, s. 7–8).

Uczucie respondentki pojawiło się wraz ze zwiększaniem bliskości i intymności w relacji z chłopakiem. Dziewczyna rozpoznała, że darzy chłopaka uczuciem (miłością?) po tym, że przestało mieć dla niej znaczenie to, jak wyglądał oraz jaka była jego sytuacja rodzinna. Ważniejsze było to, jak ona się przy nim czuła, że otrzymywała od niego wsparcie i była dobrze traktowana – że po prostu byli razem. Słowo „miłość” ujęte zostało w nawiasie ze znakiem zapytania, ponieważ Magda w trakcie opowiadania o swojej relacji z chłopakiem nie powiedziała wprost, że go kochała. Można to jednak wywnioskować na tej podstawie, iż rozróżniała ona stan zauroczenia od stanu zakochania. Opis zakochania, rozumianego jako uświadomione poczucie przywiązania do konkretnej osoby, odpowiadał temu, co zostało zawarte w załączonych powyżej fragmentach. Cechowało ten stan poznawanie siebie nawzajem i stawanie się sobie bliższymi, a nie tylko koncentracja np. na powierzchowności partnera.

Poczucie bycia osobą kochaną

Niniejszy temat ujawnił się u połowy respondentek, co może oznaczać, że tylko część dziewczyn doświadczyła poczucia bycia kochaną albo ten wątek został wyparty przez inny, bardziej istotny, a przez to nie został zaznaczony w narracji.

W przypadku Mileny bycie kochaną mogło nie być kojarzone z pozytywnymi emocjami, a wręcz przeciwnie – dziewczyna nazwałaby miłość chłopaka dysfunkcyjną, w związku z doświadczaniem kontroli, ograniczeń i tyranii. Z kolei Magda nie była pewna tego, co czuł do niej chłopak, zaś Alicja wypierała z myśli ewentualny brak uczuć chłopaka, sądząc, że będzie w stanie jeszcze je rozbudzić.

Ta część respondentek, u których ten temat się ujawnił, miała zbliżone wyobrażenie na temat tego, co to znaczy być kochaną, i budowała to poczucie na podstawie określonych zachowań partnera. Co ciekawe, żadna z dziewczyn nie wspomniała, że usłyszała taką deklarację od chłopaka, a swoje przekonanie o miłości partnera opierały bardziej na subtelnych oznakach, wyrażonych w jego zachowaniu, gestach niż słowach.

Brak deklaracji albo rzadkie deklaracje chłopaka martwiły Judytę, która z jednej strony zaprzecza, że oczekiwała, że partner będzie ją kochał, ale z drugiej strony miała nadzieję, że takie uczucie z czasem się między nimi pojawi, zwłaszcza że widziała jego rosnące przywiązanie. Część wypowiedzi respondentki zawarta w załączonym fragmencie, dotycząca miłosnych deklaracji chłopaka, wydaje się być niezrozumiała ze względu na nagle urywane zdania, dłuższe przerwy czy zmianę intonacji. To mogłoby świadczyć o tym, że ta kwestia była dla dziewczyny kłopotliwa. Nie jest też jasnym, w jakim sensie należy zrozumieć wypowiedź Judyty, że chłopakowi „odwaliło”. Być może partner dziewczyny mówił o swoich uczuciach na początku trwania ich relacji i później przestał. Respondentka wnioskuje, że była kochana, na podstawie okazywanych przez chłopaka gestów czułości, świadczących o chęci utrzymywania stałego kontaktu fizycznego, np. poprzez ciągle trzymanie się za rękę.

Po prostu, może nie że będzie mnie kochał, bo tego nie da się ludzi do tego zmusić, tak? No ale jak skoro sam zaczął się przywiązywać, no to może z czasem by przyszło, chociaż w sumie mówił mi, ale... Nie wiem [ciszej]... **Nie mówił zbyt często, o** [cicho]. (...) **No tak**... mówił tak sporadycznie, że się tak wyrażę [bardzo cicho]. No ale coś mu odwaliło, może **bardziej okazywał to właśnie takim przytulaniem, zawsze musiał złapać mnie za rękę, to ja tak czasami wiadomo gdzieś tutaj torebkę musiałam poprawić czy coś, to ja mówię: „Co ja będę cały czas trzymać Cię za rękę, jak zaraz będę musiała wyjść”, a on: „Nie, zawsze za rękę”. To on był raczej bardziej, no, czuły, no** tak pomimo wszystko, tak mi się wydają [bardzo cicho] (R2^o Judyta, s. 40–41).

W przypadku kolejnej respondentki – Natalii poczucie bycia kochaną ściśle wiązało się z uświadomieniem sobie przez nią własnych uczuć do chłopaka. Zapytana

o to, po czym poznała, że się zakochała, wskazała na zachowania chłopaka, które świadczyły o tym, że była ważna dla niego. Mogłoby to oznaczać, że Natalia pokochała chłopaka za to albo dzięki temu, jaki on był wobec niej. Za przejawy miłości uznała: okazywanie jej troski i zainteresowania, opiekowanie się i dbanie o nią, gotowość partnera do przedłożenia jej zadowolenia nad własny interes, poświęcenia swojego czasu, przewyciężenia własnej niechęci i utraty komfortu.

Innymi słowy, troska i gotowość do poświęceń świadczyły o jego uczuciu. W poniższym fragmencie znajduje się również wzmianka o mamie dziewczyny, która jej doradzała i była dla niej autorytetem. Dokonana przez mamę ocena zaangażowania chłopaka była dla niej dodatkowym potwierdzeniem jego uczuć. U Natalii poczucie bycia kochaną zależne było od uświadomienia sobie przez nią własnych uczuć, co potwierdza zamieszczony poniżej fragment. Respondentka podkreślała etapowość i sukcesywność, ale też swobodę i naturalność okazywanej jej przez chłopaka troski, jak i jej zaangażowania się w relację, tak jakby te dwa procesy zachodziły równocześnie i w powiązaniu ze sobą.

Tak stopniowo w sumie to przychodziło, jak właśnie zobaczyłam, że mu zależy, jak mama mi powiedziała też, tak jakby później, jak już byliśmy razem, że na mnie tak patrzy, **że to widać, i zawsze tam mnie odprowadzał do domu, pilnował, czy na pewno ze mną wszystko w porządku**, (...). **Tak jakby potrafił się zatroszczyć o mnie i tak, no, stopniowo to wychodziło samo**. (...) **widziałam, co robi dla mnie i że jest dla mnie taki kochany**. I że, mimo że właśnie, bo on mi kiedyś powiedział, że się boi moich rodziców, to i tak z nimi rozmawiał, i tak tam przyjeżdżał, i właśnie więcej on przyjeżdżał do mnie, niż ja do niego, i dojeżdżał sam tramwajem, także... To też w sumie tak dużo mi pokazało, bo właśnie on jest taki wygodny, w sensie, że rodzice go zawożą, odwożą do szkoły, na te treningi, a do mnie nawet, jak nie było rodziców w domu, a chciał przyjechać, to **potrafił się zmobilizować** (...) **tak jakby pokazywał, że jednak coś też czuje** (R3: Natalia, s. 44–45).

Beata, ostatnia respondentka, również identyfikowała przejawy uczuć chłopaka jako spontanicznie okazywaną jej troskę w codziennych sytuacjach, kiedy przejmował się on jej stanem zdrowia czy samopoczuciem. Dziewczyna mówi o tym w następujący sposób:

To są takie, które [są] spontaniczne, że tak powiem, że on wcześniej nie mógł sobie wymyślić tej reakcji, nie mógł tego zaplanować, tego, jak zareaguje, i to tak pokazało, w jakim stopniu on jest – ja jestem dla niego ważna i w jakim stopniu on jest dla mnie ważny, że to po prostu takie martwienie się, troski, takie spontaniczne. (...) Po prostu

w takich momentach, **kiedy widzę, że ktoś najnormalniej się o mnie troszczy, to widzę, że jest jestem dla tej osoby po prostu ważna, no bo nie można udawać troski, udawać jakiegoś takiego zainteresowania i... (...)** też jakoś się martwiłam o to, jakie będą jego stopnie, jak to będzie u niego, jak... **Po prostu poświęcałam też jakby swój czas na to, żeby coś mu wytłumaczyć, coś mu powiedzieć, coś pokazać (...)** (R6: Beata, s. 43–44).

Dbanie o partnera w relacji było, zdaniem dziewczyny, wyznacznikiem tego, że partnerzy byli dla siebie ważni. W pewnym stopniu stawali się też odpowiedzialni za drugą osobę, dlatego te chwile okazywania sobie wzajemnej troski Beata uznawała za znaczące w ich relacji. Dla respondentki istotne stało się to, że zachowanie chłopaka było jego spontaniczną reakcją na daną sytuację, co, zdaniem dziewczyny, świadczyło o prawdziwości jego uczuć, ponieważ nie mógłby on zaplanować czy udawać swojego przejęcia, np. jej stanem zdrowia. Ta potrzeba utwierdzenia się co do autentyczności intencji chłopaka świadczyła o tym, że respondentka była podejrzliwa albo niepewna co do szczerości jego zamiarów. Nieufność ta mogła wynikać z jej niskiego poczucia własnej wartości oraz zazdrości i poczucia zagrożenia, wynikających z obecności koleżanki partnera, z którą, mimo jej niezadowolenia, chłopak nadal utrzymywał relację.

Ocena „prawdziwości” uczucia

W ocenie wyjątkowości i znaczenia relacji z partnerem respondentki przyjmowały różne kryteria. Istotne były tu zazwyczaj dotychczas nabyte doświadczenia bycia w związku oraz nadawane im znaczenia, na podstawie których dziewczyny opierały swoją interpretację oceny „prawdziwości” uczucia. Pozwalały one na porównywanie własnych stanów emocjonalnych i specyfiki relacji, w które były zaangażowane. O wyjątkowości i znaczeniu relacji mogła świadczyć: intensywność bolesnych przeżyć po rozstaniu, wyrażająca siłę przywiązania do partnera, poczucie pewności co do wyboru partnera, objawiające się utrzymaniem relacji za wszelką cenę, gotowość do bliskości fizycznej poprzez okazywanie sobie czułości oraz zaufanie partnerowi na tyle, aby przyjąć wsparcie w trudnych chwilach. Istotne w tej ocenie były poprzednie albo oczekiwane, przyszłe doświadczenia bycia w związkach, na podstawie których można porównywać intensywność uczuć i ich charakter.

Rola nabytych doświadczeń była dwojaka w przypadku Beaty, ponieważ, po pierwsze, służyły one do porównania własnych stanów emocjonalnych i zaświadczały o wyjątkowości poprzedniej relacji na tle innych związków, a po drugie, dawały jej przekonanie o możliwości adekwatnej oceny siły własnych uczuć. Dziewczyna prezentowała romantyczną wizję miłości, rozpatrując uczucie w kategorii prawdziwe/nieprawdziwe, ale także wiążąc uczucie z nieuleczalną chorobą i cierpieniem nadawała jej wymiar tragiczny.

Na miłość składało się, zdaniem Judyty, „cholerne przywiązanie i wszystko”. O ile „cholerne przywiązanie” oznaczało silne zaangażowanie się w relację, a po rozstaniu stało się ciężarem i utrudniało powrót do emocjonalnej równowagi, o tyle trudno zinterpretować, czym było to „wszystko”. Respondentka uważała, że to, co czuła w stosunku do chłopaka, było prawdziwą miłością, ponieważ długo zmagala się z rozstaniem w porównaniu do poprzednich, dłuższych relacji. O wyjątkowości i znaczeniu związku z ostatnim chłopakiem świadczyło to, że siła przywiązania do partnera była niewspółmierna do czasu trwania tej relacji, podobnie jak długość trwania i siła przeżyć po jej zakończeniu. Różnica pomiędzy wcześniejszymi związkami dziewczyny a tym ostatnim polegała na tym, że to respondentka podejmowała decyzję o zerwaniu i nie doświadczyła emocjonalnego cierpienia spowodowanego utratą bliskiej osoby. To potwierdzało prawdziwość jej uczucia i bezwzględne znaczenie chłopaka w jej życiu uczuciowym.

Znaczy się, **na pewno zawsze będę o nim pamiętać, bo jednak żadnego innego chłopaka tak nie przeżywałam jak go**, więc... jak go zobaczę może za jakiś tam czas to znowu coś tam wróci, ale na razie to **strasznie... jest... tak bez niego** [ciszej]. (...) Tak mi się wydaje, że **to była taka miłość, jak się mówi – taka prawdziwa. Takie cholerne przywiązanie i wszystko**. To mi się wydaje, że **to było to**, bo jednak patrząc, gdybym tam była w jednym związku, to może nie mogłabym tego tak ocenić, a że już byłam w trzech wcześniej i to nawet takich stosunkowo długich, no to już raczej **mam jakiś punkt odniesienia** do tego. A ja już mówię – pół roku minęło, a ja **dalej po Bartku się leczę** (R2: Judyta, s. 58–59).

Ostatnie zdanie zamieszczonego powyżej cytatu i pierwszy wers poniższego zawierają w sobie porównanie miłości do trudnej do uleczenia choroby. Choroba była tutaj utożsamiana z przywiązaniem, natomiast proces leczenia oznaczał zmaganie się z rozstaniem, które było bolesne. Z kolei uzdrowienie oznaczać miałyby osiągnięcie dystansu emocjonalnego wobec byłego partnera. Głównym wątkiem w narracji Judyty było właśnie doświadczanie miłości, będącej przez pewien czas źródłem szczęścia, ale później powodującej długotrwałe cierpienie.

Z tego też powodu respondentka odczuwała zniechęcenie, opór przed wejściem w nowy związek w przyszłości, dlatego, jej zdaniem, nie warto się zakochiwać. Judyta miała trudność z wyobrażeniem sobie, że ktoś mógłby pojawić się w jej życiu, nie dopuszczała nawet takiej myśli do siebie, uważając to za coś zupełnie nierealnego. Wyjątkowość relacji z chłopakiem na tle innych związków opierała się nie tylko na sile przywiązania i intensywności bólu po rozstaniu, ale też na niemożności zastąpienia jej ukochanego żadną inną osobą. Respondentka porównywała swojego byłego partnera z innymi chłopakami, ale owo niedookreślone „coś”, które miał on w sobie, nie pozwalało jej o nim zapomnieć i jednocześnie brak tego „czegoś” dyskwalifikowało

potencjalnych kandydatów, uznawanych za nieatrakcyjnych. Dziewczyna pozostawała lojalna wobec byłego partnera, bo nadal była z nim uczuciowo związana, a ewentualna bliskość fizyczna z innym chłopakiem nie wchodziła w ogóle w rachubę.

A jakoś po nim dalej się nie mogę wyleczyć [ciszej, wolniej], jakoś tak, **nie wiem, patrzę na innych chłopaków i żaden nie ma w sobie tego czegoś, co ma on** [głęboki wdech], jakoś nie widzi mi się, żeby w ogóle miała jakiegoś pocałować, ja mówię: „nie, no sorry chyba nie”, **jak ten tak fajnie z nim było to, czemu mam na kogoś innego patrzeć i jakoś tak nie widzi mi się wchodzenie w związku** (...) (R2: Judyta, s. 36).

Na wyjątkowość ostatniej relacji w porównaniu z pozostałymi wskazywała również Natalia. Podobnie jak Judyta, w do oceny istotności danej relacji stosowała kryterium intensywności przeżyć po rozstaniu. Łatwość zakończenia związku i nieodświadczanie emocjonalnej straty świadczyły, zdaniem respondentki, o nikłym jej znaczeniu. Było tak w przypadku jej pierwszego związku. Natalia zauważyła, że jej relacja z pierwszym chłopakiem była bardziej koleżeńska niż uczuciowa, co potwierdzało niepodejmowanie intymnego kontaktu fizycznego z partnerem. Dziewczyna oceniła ten związek jako niepełny i dopiero jej ostatnia relacja była tą znaczącą, ponieważ Natalia odwzajemniała uczucia chłopaka, nie unikała bliskości fizycznej i miała poczucie straty po zerwaniu.

I w sumie na tym Sylwestrze on mi powiedział, że się we mnie zakochał, coś tam, coś tam i że czy chciałabym być jego dziewczyną, no i powiedziałam, że tak, mimo że tak jakby nie byłam w nim zakochana – **podobał mi się, ale to nie była miłość, tak jakby to... Bo Michała kochałam i Kocham nadal, a jego nigdy – w sensie podobał mi się, lubiłam z nim spędzać czas, ale u nas w ogóle nie było żadnej fizyczności. Tak naprawdę tamto to było tak czysto kumpelsko.** I w sumie nie wiem do końca, czy to traktować tak w 100% jak związek, czy, nie wiem, jak to traktować (R3: Natalia, s. 60).

Beata, podobnie jak poprzednie respondentki, traktowała swoje doświadczenia jako punkt odniesienia przy rozpoznawaniu własnych uczuć do partnera, by móc je porównywać i klasyfikować. Jednak w związku z ich nieposiadaniem w wystarczającym stopniu dziewczyna miała trudność ze sprecyzowaniem, czy była zaurczona, czy zakochana. Nie będąc pewną, jak nazwać doznawane uczucia, zachowała ostrożność w swoich deklaracjach. Respondentka przewidywała, że dopiero doświadczenie „prawdziwej” miłości, która objawi się z całą swoją oczywistością, rozwieje jej wątpliwości i pozwoli adekwatnie ocenić poprzednie doświadczenia. Co ciekawe początkowo identyfikowała łączącą ją z chłopakiem więź właśnie jako

„wielką młodzieńczą miłość”, ale z czasem stała się bardziej sceptyczna w ocenie swoich i partnera uczuć. Stało się tak na skutek doświadczenia zawodu i rozczarowania relacją z chłopakiem, ale też weryfikacji własnych idealistycznych przekonań o trwałości związku. W wywiadzie Beata mówi o swoim niedoświadczeniu, utrudniającym jej ocenę „prawdziwości” swoich uczuć, co pokazuje poniższy fragment.

Nie jestem do końca pewna, czy aby na pewno go kochałam, bo w sumie... Że on mnie kochał i że ja go kochałam, to ja tego nie wiem, bo w sumie nie będę pewna, aż kogoś innego nie pokocham. tak naprawdę i wtedy będę wiedziała, jakie to jest uczucie (...) doświadczenia życiowego też takiego zbytnio nie mam, więc po prostu nie wiem może nadal, jak to jest być zakochanym, więc tak to chłodno nazywam – **zakochanie albo zauroczenie (R6: Beata, s. 35).**

Z kolei drugi fragment transkrypcji wywiadu dotyczy oceny tego, w jakim stopniu, według Beaty, partnerowi zależało na respondentce:

(...) według mnie to było takie zrównane, że niby mnie kochał, niby byłam dla niego ważna, ale z drugiej strony coś przede mną ukrywał, nie chciał ze mną rozmawiać o sprawach takich przyziemnych, takich jakichś większych problemach, więc skoro jakby ja wiem, że jeżeli kogoś kocham, to znaczy, czy tam jestem zauroczona. i wiem, że mogę do tej osoby napisać o problemach, a skoro on do mnie nie pisał, to po prostu czułam się, że ja kimś takim dla niego nie jestem (...) po prostu lubi spędzać ze mną czas, się o mnie troszczy, ale nie jestem kimś dla niego takim pomocnym, wartościowym (R6: Beata, s. 38–39).

Beata oceniła siłę uczuć chłopaka w oparciu o własne pojęcie o tym, co to znaczy kochać lub być zauroczonym. Zdaniem respondentki takim wyznacznikiem było m.in. odczuwanie potrzeby dzielenia się z nim swoimi osobistymi sprawami, zwracanie się z prośbą o wsparcie, traktowanie partnera jako osobę nie tylko taką, z którą miło spędza się czas, ale także współuczestniczącą w codziennym życiu. Jednak zachowania chłopaka były dalekie od tych wyobrażeń. W związku z tym Beata nie czuła się wystarczająco dla niego ważna i jemu potrzebna, i tak interpretowała jego zachowania.

Co więcej, wątpliwości co do siły uczuć chłopaka wynikały z niepodejmowania przez niego działań celem zmiany tego, co przeszkadzało partnerce, mimo iż był świadomy jej niezadowolenia. Było to przez nią interpretowane jako przejaw jego niewystarczającego zaangażowania. Te wątpliwości stały w opozycji do jednoczesnego poczucia respondentki, że partnerowi jednak na niej zależało. Okazywana dziewczynie troska, emocjonalne przeżywanie przez chłopaka kłótni, a później także rozstania zaświadczały o tym, że nie była mu ona obojętna, jednak, jej

zdaniem, nie dość ważna, bo chłopak nie wyrażał swoich uczuć, tak jak ona tego oczekiwała.

O ile Beata oczekiwała, że prawdziwa miłość będzie wiązała się z poczuciem pewności co do przeżywanego stanu, tak Alicja doświadczyła tej pewności i na niej oparła swoją ocenę uczuć do partnera. Dziewczyna umocniła się w swoim przekonaniu, kiedy para się rozstała, a ona doświadczyła poczucia straty i tęsknoty za chłopakiem. O sile uczuć i przywiązaniu do partnera świadczyło to, jej zdaniem, że myślała o chłopaku i czuła z nim uczuciową więź, nawet kiedy go przy niej nie było. Zamieszczony poniżej fragment transkrypcji wywiadu ilustruje, z jaką żarliwą pewnością respondentka podchodziła do kwestii wyboru chłopaka na partnera życiowego, która to pewność pozostała niezachwiana, mimo doświadczanych problemów w związku, i wydawała się być zaskakująca w obliczu burzliwej relacji i zdrady partnera.

Punkt zwrotny – no to, że to dla mnie punkt zwrotny jest taki, że **jestem go pewna i wiem, że nawet po tym, co się stało, wiem, że chcę z nim być. I jestem tak pewna, jak nigdy nie byłam pewna, że chcę z kimś być, tak w tym momencie jestem totalnie pewna tego, że chcę mu zaufać**, że chcę, żeby później w **przeszłości być z nim i być z nim** w szczęśliwym związku (R5: Alicja, s. 45).

Dwa kolejne cytaty ilustrują konsekwencję respondentki w trwaniu w relacji z chłopakiem oraz determinację w jej utrzymaniu. Użyte przez nią stwierdzenie, że ich związek był „cichym małżeństwem”, miało duży potencjał interpretacyjny przy odczytaniu nie tylko dołączonych fragmentów wywiadu z respondentką, ale także całej jej narracji.

(...) jak ja na przykład teraz patrzę, no, to czasami tak się śmieje, że **to jest takie nasze ciche małżeństwo**. (...) **dla mnie rozstanie naprawdę jest czymś totalnie odległym i ja nie chcę od razu wszystkiego przekreślać**. tak jak dziewczyny mówiły: „a znajdziesz sobie kolejnego bądź stu innych” czy „tego kwiatu jest pół świata”, ale **no one nie rozumiały tego, że nie o to mi chodzi**, że ja wolę **poznać jedną osobę i walczyć o tę jedną osobę**, niż poznawać pięćdziesiąt osób i tak naprawdę cały czas wracać do tego samego punktu, co u tej pierwszej osoby (R5: Alicja, s. 20–21).

(...) ja wtedy po prostu **powiedziałam sobie, że nigdy więcej nie odejdę, jeżeli nie będę miała powodu takiego naprawdę strasznego. Że nie będę odchodziła**. Bo ja nie jestem taką osobą, która odchodzi od ludzi, ja zazwyczaj jestem mimo wszystko, **no i wtedy, kiedy pojawiła się ta druga zdrada, ja właśnie próbowałam mu to wybaczyć, starałam się** (R5: Alicja, s. 10).

Traktowanie przez dziewczynę związku z chłopakiem jako nieoficjalnego małżeństwa było dla niej rodzajem zobowiązania, które niesło za sobą określone konsekwencje. Po pierwsze, respondentka dążyła do budowania jednej, trwałej i głębokiej relacji, po drugie, była zdeterminowana, aby ją utrzymać, i czuła się odpowiedzialna za rozwój uczuć partnera, po trzecie, deklarowała, że nie odejdzie od partnera bez znaczącego powodu, a takim nie okazała się nawet zdrada, którą starała się mu wybaczyć. Alicja świadomie podjęła decyzję o nierezygnowaniu z partnera nawet w obliczu pojawiających się trudności i problemów. Jej deklaracja miała związek z pierwszym nieprzemyślanym rozstaniem pary, które mogło skutkować rzeczywistym zakończeniem relacji. Groźba utraty partnera okazała się być na tyle poważna, że postanowiła dążyć do poprawy relacji za wszelką cenę. Wskazała tu na kilka aspektów: potrzebę poznania drugiej osoby i traktowania relacji z drugą osobą jako wartości, o którą należy dbać i zabiegać, bo tylko wtedy ma ona szansę się rozwijać. Rezygnacja z relacji i kolejna zmiana partnera wiązałyby się dla niej z powierzchownym poznaniem nowej osoby i pozostawianiem cały czas na tym samym poziomie rozwoju relacji, oraz trzymaniem się tych samych schematów zachowania, tyle że w nowym związku.

Zobowiązanie do trwania w relacji było silniejsze niż wpływ innych osób, które radziły jej rozstanie z chłopakiem. Dziewczyna wykorzystywała myślenie magiczne, by wyjaśnić przebieg związku trwającego na przekór przeszkodom oraz by projektować swoje wyobrażenia o ich wspólnej przyszłości i pragnienie bycia w stałym związku na byłego chłopaka.

Te wątki stanowią przedmiot dalszych analiz dotyczących sposobów radzenia sobie z trudnościami, zmaganiem się z definitywnym zakończeniem związku i niepogodzeniem się z decyzją o rozstaniu.

Emocjonalny i platoniczny aspekt bycia w związku

Kolejny omówiony temat dotyczył prawie wszystkich respondentek poza Mileną. Po pierwsze, respondentka ta nie utożsamiała związku z możliwością zaspokajania potrzeb emocjonalnych swoich i partnera. Po drugie, nie odżegnywała się od seksualnego aspektu bycia w związku, ale ten wątek nie ujawnił się w jej narracji jako znaczący.

W rozumieniu pozostałych dziewczyn sfera emocjonalna i duchowa była podłożem związku. Z kolei rola cielesności w relacji jest różnie pojmowana, ale najczęściej jednak przemilczana. Ten wątek podjęły tylko dwie respondentki: Magda i Natalia, które różniły się wiekiem, stąd być może wynikało ich odmienne myślenie o fizyczności.

Pierwsza dziewczyna, Magda, wskazała ciało i duszę człowieka jako byty odrębne od siebie. Przekładało się to na funkcjonowanie osoby w związku i stadium dojrzałości jej uczuć. Te dwa aspekty – cielesny i duchowy były sobie przeciwstawiane, a respondentka nadawała im różną wartość. Jej zdaniem stan zauroczenia miał miejsce wtedy, kiedy dominowały odczucia, natomiast o zakochaniu można było mówić, kiedy się o kimś myśli i dba o tę osobę.

Dla dziewczyny więź emocjonalna miała większe znaczenie niż bliskość fizyczna, dlatego zakochanie, utożsamiane z koncentracją na osobie, a nie na jej ciele, zostało potraktowane jako wyższy poziom rozwoju uczuciowości. Uważała ona, że w byciu w związku najbardziej powinna liczyć się więź z partnerem, a dopiero później mógłby pojawić się aspekt fizyczności, który nigdy nie powinien jednak przeważać. Osoba, która kocha, powinna być w stanie obyć się bez intymnego kontaktu fizycznego na rzecz emocjonalnego zaangażowania w relację. Zauroczenie utożsamiane było z niedojrzałością, ponieważ wiązało się z koncentracją na ciele partnera, jego wyglądzie itp., a nie na samej osobie jako takiej. Respondentka łączyła je z odczuwanymi doznaniem sensorycznymi, świadczącymi o pobudzeniu seksualnym, fascynacją, a następnie utratą rozsądku, kierowaniem się emocjami, niedojrzałością. Oto krótki fragment wypowiedzi Magdy:

(...) bo komuś ma zależeć konkretnie na tej osobie i na tym, że jest ona i jej charakter, jej obecność, a nie jej ciało, i że jak ktoś kogoś kocha, to może naprawdę długo czekać, żeby nawet tę osobę dotknąć, czy cokolwiek takiego jakby robić, no bo to nie ma dla niego takiego znaczenia, jak sama ta osoba, jako osoba niż jako ciało. (...) Myślę, że **zakochania to się jakoś tak nie tyle, że się czuje, tylko to się po prostu rozumie. Bardziej się czuje jakieś zauroczenie, jakieś, powiedzmy, motylki w brzuchu** (...). No i myślę, że to **zauroczenie się bardziej odczuwa, bo to jest takie coś, że człowiek wtedy głupieje** (R4: Magda, 55–56).

Z kolei dla Natalii brak realizacji seksualnego aspektu bycia w związku prowadził do zakwestionowania jego pełnowymiarowości. „Typowo bycie razem” oznaczało dla niej, oprócz spędzania wspólnie czasu, okazywanie sobie czułości i pozostawanie w bliskości fizycznej, w tym także podejmowanie aktywności seksualnej. Respondentka z jednej strony nadawała intymnej formie kontaktu fizycznego z chłopakiem duże znaczenie, do tego stopnia, że swój związek traktowała jako nietypowy i niepełny, a z drugiej strony, mimo braku podejmowania współżycia seksualnego, dziewczyna czuła, że jej relacja była autentyczna i prawdziwa oraz tak samo ważna jak związki innych ludzi, ale po prostu platoniczna.

Zdaje się, że ta ambiwalencja w podejściu do cielesności, którą zauważyła u siebie dziewczyna, wynikała z jej wątpliwości co do normatywności własnych zachowań w porównaniu do koleżanek. Natalia w innym fragmencie wywiadu wskazywała na nietypowość miłości do chłopaka, mówiąc, że kochała partnera na swój sposób, tj. odmienny od tego, jaki powszechnie występował, np. wśród jej koleżanek albo osób już w pełni dorosłych. Ta rozbieżność w ocenie tego, co było typowe dla niej samej i dla koleżanek, wywoływała w niej poczucie dysonansu, ale nie mając realnego wpływu na jej zachowanie. Dziewczyna miała poczucie tworzenia pełnego i prawdziwego związku mimo jego pozaseksualnego

charakteru, ale nie deprecjonowała tego aspektu bycia w związku, tak jak to zrobiła Magda.

Spędzać dużo czasu razem, właśnie, nie wiem, przytulać, chodzić za rękę, całować się, nawet tak, no, z jednej strony wiem, że byłam z Michałem – tak **naprawdę byliśmy parą, ale właśnie nie było tej fizyczności między nami, tego stosunku**, a być typowo razem, **no to właśnie też w grę wchodzi stosunek, więc to jest takie**... Sama sobie zaprzeczam, ale tak... Tak jakby wiem, że jak ktoś jest naprawdę razem, to **ten stosunek też jest ważny, ale u nas tego nie było. i tak, no. byliśmy razem i to było prawdziwe i tak dalej, ale takie, no, platoniczne** (R3: Natalia, s. 62–63).

Kolejne fragmenty transkrypcji wywiadów dotyczyły emocjonalnego aspektu bycia w związku, ale z rozróżnieniem na traktowanie związku jako płaszczyzny zaspokajania własnych potrzeb i płaszczyzny zaspokajania potrzeb partnera, czasami przedkładanych nad te własne.

Patrząc na poniższy cytat można zauważyć, że Judyta traktowała związek jako relację, dzięki której zaspokajała swoje następujące potrzeby: poczucia posiadania kogoś bliskiego i jego obecności, przynależenia do tej osoby, bycia dla kogoś ważnym, polegania na partnerze. Potrzeby respondentki można przyporządkować do trzech głównych kategorii: przynależności, bezpieczeństwa i miłości. W wypowiedzi dziewczyny dominował zaimek osobowy (*ja, mnie*) i dzierżawczy (*moja*), co wskazywałoby na dość egocentryczny punkt widzenia, co zresztą potwierdza brak wskazania przez respondentkę tego, co ona oferowała partnerowi.

(...) to jest taka, no co... jakieś miłości, zauroczenie, takie **poczucie, że ta osoba jest moja, że mogę na nią liczyć**, że zawsze mi w czymś pomoże, że chociaż jej nie ma obok mnie, to mentalnie wiem, że jest ktoś taki, że właśnie teraz kładzie spać akurat na tym boku i się głupio śmieje czy nawet o mnie myśli. Jest to takie poczucie, że po prostu być dla kogoś ważnym. I ktoś dla nas też jest bardzo ważnym. Tak mi się wydaje, że to związek tak dla mnie (R2: Judyta, s. 20).

Na korzyści, wynikające z bycia w relacji uczuciowej, zwracała uwagę również Beata. Respondentka traktowała związek jako bezpieczną przystań, w której zaspokajane były jej potrzeby emocjonalne. Bycie w relacji umożliwiała uzyskanie wsparcia, rozmowy, dawało poczucie bycia z kimś w bliskiej relacji. Także samo poczucie akceptacji partnera mogło być gratyfikujące, szczególnie wtedy, gdy osoba miała zaniżone poczucie własnej wartości, a tak było w przypadku Beaty. Brak zaspokojonych potrzeb emocjonalnych z czasem stawał się powodem frustracji i jednym z głównych powodów doświadczanych trudności w związku, o czym mowa w kolejnym podrozdziale.

Że mogłam z tą osobą **porozmawiać o wszystkim, że czułam się z tą osobą bezpiecznie, dobrze, komfortowo, że wiedziałam, że mnie nie osądza, że jest ze mną szczerą, że akceptuje mnie** taką, jaką jestem, no i że po prostu wiem, że gdy będę koło tej osoby – przy tej osobie – to po prostu **będę czuła się szczęśliwa, spełniona, zadowolona** (R6: Beata, s. 36).

Podobnie jak Beata, także Natalia traktowała obecność partnera jako uszczęśliwiająca, niezależnie od towarzyszących okoliczności. Wynikało to nie tyle z faktu, że można było z nim spędzać czas i współdzielić różne aktywności, ile z tego, że był on dla niej kimś ważnym. Natalia mówi o tym w następujący sposób:

Jak na przykład miałam zły dzień i go widziałam, i od razu tak jakby **humor mi się poprawiał**. Albo po prostu, nie wiem, **cieszyło mnie to, że sobie z nim siedzę i nie wiem, nawet ogrywa mnie w tę Fifę i on się cieszy** czy tam mnie szczypie, czy cokolwiek robił, ale po prostu się **cieszyłam**, że nawet, że może mnie ograć. **Nawet jak mnie denerwował czy coś, to i tak się cieszyłam, że mnie denerwuje** (R3: Natalia, s. 44).

Początkowo respondentka sceptycznie podchodziła do kwestii bycia w związku. Dopiero kiedy zaangażowała się uczuciowo w relację z chłopakiem, doszła do wniosku, że warto być z drugą osobą. Dziewczyna w innym fragmencie wywiadu powiedziała: „nie sądziłam, że potrzebuję go”, co oznacza, że dopiero z czasem uświadomiła sobie własne potrzeby, które mogły być zaspokojone tylko w relacji z chłopakiem. Respondentka doświadczyła, jak to jest być dla kogoś ważną, móc polegać na kimś i zwrócić się do tej osoby z każdą sprawą, mieć poczucie więzi z partnerem, spędzać wspólnie czas i czuć się ze sobą swobodnie. W dołączonym cytacie powtarza się zaimek przysłowny *zawsze* – dziewczyna miała poczucie pewności co do bezwzględnej dostępności chłopaka dla niej samej, co również było gratyfikującym aspektem bycia w związku.

Jak zauważyłam, że jestem dla niego **ważna i wiedziałam, że zawsze mam tę osobę, do której mogę w każdej chwili zadzwonić**, powiedzieć tam, co jest źle, co jest dobrze, że **zawsze ode mnie odbierze, że zawsze ma dla mnie czas, że mam kogoś takiego bliskiego**, z którym, **w sumie, mogę się spotkać i nie mówić nic**, tylko możemy, nie wiem, iść na spacer, a możemy godzinami rozmawiać (R3: Natalia, s. 28).

Alicja, podobnie jak poprzednie respondentki, także widziała partnera jako osobę, która odpowiadała na jej potrzeby emocjonalne, ale w jej narracji bardziej uwidaczniała się jej gotowość do poświęceń na jego rzecz. Bardziej zależało jej na wsparciu chłopaka, niż zaspokojeniu własnych potrzeb, co pokazuje poniższy cytat.

Trudne to było dla mnie właśnie to, że on... Że ja nie zawsze będę na takim pierwszym miejscu, **typu, że ja zawsze będę najważniejsza**, że będzie szkoła, że zmiana szkoły i też było dla mnie ciężkie dawanie takiego wsparcia, po prostu, że trzeba czasami wziąć zacisnąć zęby i być przy takiej osobie, **a nie tylko mieć gdzieś jej problemy i czasami trzeba się przełamać, i wysłuchać nawet przez tydzień jej problemów, jeżeli takiej osobie będzie lepiej** (R5: Alicja, s. 39–40).

Respondentce trudno było zaakceptować mniejszą intensywność kontaktu z chłopakiem oraz rzadziej okazywane jej zainteresowanie, co, jej zdaniem, miało swoją przyczynę w zmianie szkoły przez niego. Dziewczynie z trudem przychodziło zaakceptowanie tej sytuacji, ale i tak przedłożyła potrzeby partnera nad własnymi, okazując mu wsparcie w trudnym dla niego czasie, chociaż on nie powiedział wprost o swoich oczekiwaniach. Nie była to jedyna taka sytuacja – respondentka przywoływała też inne okoliczności, w których domyślała się, czego potrzebował chłopak, i odpowiadała na jego potrzeby, ponieważ oczekiwałaby tego samego od niego.

To było parę wydarzeń, bo **zawsze to było tak, że za każdym jednym razem, jak pojawiały się jakieś właśnie wyjazdy ciężkie dla niego**, w których ja osobiście chciałabym, **żeby ktoś przy mnie był, ktoś, kto jest dla mnie ważny, no to wtedy ja przy nim byłam i to było... Widziałam po nim, że on chciał, że bym ja była w tych właśnie momentach, jak...** (R5: Alicja, s. 43).

Innymi słowy, dla respondentki bycie w związku uczuciowym wiązało się nie tylko ze wzajemnie zaspokajaniem potrzebami emocjonalnymi, ale też dobrowolnym i bezinteresownym dążeniem do uszczęśliwienia partnera, co ilustruje poniższy cytat:

Myślę, że kiedy masz na uwadze zawsze tę osobę taką, na pierwszym miejscu jest ona. (...) Że to wypływa z ciebie i że nie jest, że mnie o to poprosiłeś czy coś – nie, że ty chcesz robić to dla drugiej osoby, nawet jeżeli czasami ona tego nie odwzajemnia, to ty mimo wszystko chcesz dać coś od siebie (R5: Alicja, s. 50).

Należy zwrócić uwagę, że kolejno omawiane ujawniające się tematy były ze sobą powiązane i trudno między nimi wydzielić wyraźną granicę. Przykładem takiej sytuacji była wypowiedź Magdy, która dotyczyła zarówno kwestii stawiania się relacji uczuciowej, jak emocjonalnego oraz platonicznego aspektu bycia w związku uczuciowym.

Bo na początku to się tylko patrzy na to właśnie, że no super wygląd, fajnie mnie potraktował, że miło nam się rozmawiało, no dobra. Ale jak... Wydaje mi się, że jak **relacja już jest taka uczuciowa, no to jest tak, że jakby bezwarunkowo się o kogoś tak dba i się chce z nim spotykać**, nie dlatego, że na przykład „o, mam wolną sobotę, o, spotkam się, dobra, będzie nam się fajnie rozmawiało”, tylko to jest po prostu takie, że „chcę się spotkać z tą osobą”, (...). (...) **myślę, że się o siebie dba i właśnie się nie patrzy na to, na tę jakby drugą część związku – jakieś całowanie i tak dalej, tylko po prostu się liczy ta osoba i ta osoba się staje ważna**, nie w takim sensie, że no „bo zapełni mi czas czy pustkę”, tylko **tej osoby się po prostu potrzebuje** (R4: Magda, s. 54–55).

W niniejszej pracy przyjęto, że proces redukcji na etapie analiz pozwala na wyselekcjonowanie dominującego tematu w narracji, chociaż pojedyncze fragmenty transkrypcji mogłyby zostać przyporządkowane do innych części sprawozdania i tam omówione. I chociaż w cytacie zamieszczonym powyżej pojawił się wątek dotyczący stawiania się relacji uczuciową, to został on wykorzystany do pokazania podejścia respondentki, w którym skupia się ona na emocjonalnym i duchowym, a nie fizycznym aspekcie relacji.

Ten emocjonalny aspekt bycia w związku w przypadku Magdy wyrażał się w dążeniu do dobrowolnego i bezinteresownego zaspokajania potrzeb partnera, okazywania troski o jego dobro, co widoczne było również w narracji Alicji. Podobnie jak Natalia i Beata, także Magda zwracała uwagę na potrzebę obecności partnera, która nie wynikała z jego walorów czy użyteczności. Obecność partnera była tu wartością samą w sobie.

6.2. Relacyjny aspekt bycia w związku

Relacyjny aspekt bycia w związku dotyczył bezpośrednio funkcjonowania pary oraz prezentowanych zachowań partnerów wobec siebie, które warunkowały utrzymanie lub rozpad relacji. Niniejszy podrozdział w głównej mierze odnosi się do doświadczanych przez respondentki problemów w związku oraz wykorzystywanych strategii radzenia sobie z nimi.

Pojawiające się trudności były tematem obecnym w narracji wszystkich respondentek i można przyporządkować je do czterech grup: a) niezaspokojone potrzeby emocjonalne; b) brak zaangażowania partnera w utrzymanie więzi i niepodjęcie przez niego działań na rzecz związku; c) indywidualne cechy partnera albo jego nieakceptowane zachowania; d) zagrożenie poczucia bezpieczeństwa i trwania związku, będące wynikiem obecności osób trzecich. Wystąpienie problemów było też identyfikowane przez respondentki jako przejaw pogarszającej się relacji.

Dziewczyny podejmowały różne strategie rozwiązywania problemów, od prób nakłonienia partnera do rozmowy i rozwiązania konfliktu, po zmianę własnego zachowania, aż do samodzielnych prób wyeliminowania trudności bez świadomego udziału partnera, np. manipulując nim albo interweniując w jego znajomości. Powszechnym sposobem radzenia sobie z problemami było wykorzystywanie przez respondentki psychologicznych mechanizmów obronnych, takich jak: racjonalizacja, wyparcie, projekcja oraz wykorzystywanie myślenia magicznego w interpretowaniu wydarzeń i przewidywaniu przyszłości.

Pojawiające się problemy i trudności

Wszystkie respondentki doświadczyły problemów i trudności w związku, ale u jednej z dziewcząt ten temat ujawnił się w innym kontekście. Fragmenty wypowiedzi Alicji zostały włączone do ostatniego podpunktu niniejszego rozdziału, dotyczącego sposobu radzenia sobie z problemami. Narracja tej respondentki bowiem przedstawia sposoby radzenia sobie z trudnościami oraz próby ich rozwiązania, ale bez bezpośredniego wskazania i omówienia istoty problemów. Pozostałe dziewczyny wprost mówiły o tym, co się im nie podobało w relacji oraz zachowaniu chłopaka. Przyczynę pojawiających się problemów najczęściej identyfikowano jako zachowanie partnera, który także mógł podlegać różnym wpływom, rzadziej natomiast wskazywano na udział osób trzecich jako czynnik destabilizujący związek.

Tak jak zauważono w poprzednim podrozdziale, związek traktowany był jako płaszczyzna zaspokajania potrzeb emocjonalnych i kiedy ta funkcja przestawała być realizowana, to zachwianiu ulegała panująca w nim równowaga. Podobnie kiedy partnerzy w różnym stopniu angażowali się w relację i podejmowali zachowania na rzecz drugiej osoby i związku, to mogło to prowadzić do konfliktu. Często doświadczane problemy nakładały się na siebie, wynikały z siebie lub zaogniały rosnące nieporozumienie, dlatego trudno było jednoznacznie przypisać je do konkretnej grupy wyróżnionych trudności, wskazanych na początku podrozdziału. Stąd porządek zaprezentowanego tu wywodu wynika bardziej z próby powiązania kolejnych narracji respondentek i ukazania ich podobieństw.

Pierwsze zostały omówione te fragmenty wypowiedzi respondentek, które dotyczyły nieakceptowalnych zachowań partnerów jako przyczyny pojawiających się problemów. W przypadku jednej z dziewczyn należałoby dodać, że chodziło nie tylko o konflikty czy trudności doświadczane w związku, ale też indywidualne problemy samej respondentki, za którymi kryły się działania jej partnera.

Milena zauważyła szkodliwy wpływ związku na jej rozwój i poczucie własnej wartości, obwiniła również chłopaka o ograniczanie jej kontaktów z innymi osobami zarówno online, jak i offline. Głównym wątkiem w jej narracji było właśnie doświadczanie dysfunkcyjności nawiązanej relacji, która objawiała się agresją słowną i przemocą fizyczną, przemocą psychiczną, jak i tyranią w czasie trwania związku, a także po jego zakończeniu. Zamieszczony cytat stanowi skrót opowieści o szko-

dliwej relacji, nieakceptowalnym zachowaniu chłopaka i jego zniekształconych poglądach. Taki negatywny obraz związku był także publicznie prezentowany przez respondentkę.

(...) to bardzo taki **związek zaborczy z jego strony, że właściwie moje życie towarzyskie umarło w 100%**, w ogóle nie widywałam się z nikim innym. No i w pewnym momencie on był **bokserem, był agresywny, wyzywał mnie, nie był to ciekawy związek, ale no cały czas się go boję – w sensie tego chłopaka.** (...). **Wyszliśmy na imprezę, nawet impreza się nie zaczęła, a on się zdenerwował, poszarpał mnie, rzucił mnie na chodnik i wtedy już to była przesada. No i tam rozstawaliśmy się przez jakiś czas,** właściwie to on zrywał ze mną przez całe te dwa lata co chwilę, zupełnie, no powiedzmy, mi to wtedy nie przeszkadzało, ale teraz uważam, że w ogóle **to nie powinno się zaczynać, bo wyrządziło to na mnie wiele szkód. No tak jak mówię, cały czas trochę się go boję, bo jest nieobliczalny,** nie wiadomo, co zrobi. No jest specyficzną osobą bardzo... (R1: Milena, s. 1–2).

Dziewczyna, patrząc retrospektywnie na swoje doświadczenia, określiła bycie w związku z chłopakiem jako błąd. Była rozgoryczona, miała poczucie zmarnowanego czasu i możliwości, które poświęciła na trwanie w szkodliwej dla siebie relacji. Milena jako źródło problemów i sprawcę jej krzywd wskazała swojego byłego partnera, którego zaborczość i nieobliczalność nadal wzbudzały w niej strach. Można zauważyć podatność respondentki na wpływ chłopaka nie tylko w czasie trwania ich związku, ale także po jego zakończeniu. Kolejne zerwania i groźby emocjonalne były formami manipulacji chłopaka, czemu ulegała. Dziewczyna czuła się winna i z obawy przed zakończeniem relacji zgadzała się na warunki chłopaka, np. dotyczące zaprzestania aktywności w mediach społecznościowych.

Podobnie w poniższym cytacie można zauważyć, że dopiero z perspektywy czasu pewne zachowania partnera nabrały nowego znaczenia i zostały uznane przez respondentkę za problematyczne. Z tego też powodu Milena wstydziła się i żałowała podejmowanych wysiłków, by utrzymać bezwartościową relację kosztem poświęcenia tego, na czym jej zależało.

(...) ja wstawiłam zdjęcie na Instagrama i **on wtedy na mnie krzyczał, kłócił się ze mną i powiedział, że to jest koniec, że on zrywa ze mną i że...** No i wtedy **on doprowadzał mnie do płaczu, do smutku** i w ogóle, i rozmawialiśmy na przykład całą noc, i wtedy „dobrze, ok, ale **jeżeli mnie kochasz, to musisz teraz przyjść do mnie pieszo**”, **a mieszkał siedem kilometrów ode mnie, a tam nie było żadnego transportu, no i na przykład szłam w nocy** (...) albo zrywaliśmy na

jeden dzień, **albo się kłóciliśmy i on blokował mnie wszędzie, i nie mogłam się z nim skontaktować** ani nic. [Reagowałam] **płaczem i tym, że mówiłam, że ma do mnie wrócić, ale wstyd mi teraz za to straszny, bo to w ogóle nie miało żadnego sensu, cały czas traciłam czas** (R1: Milena, s. 22).

Na nieodpowiednie zachowanie chłopaka, które zresztą stało się przyczyną zakończenia związku, wskazywała także Natalia. Pozostawienie jej samej sobie, jego zazdrość i agresywne zachowanie wobec kolegów nie odpowiadały jej podczas jednego ze wspólnych wyjść. Dziewczyna upatrywała przyczyny problematycznego zachowania się chłopaka w nadmiernym spożyciu alkoholu, co zaskutkowało u niego utratą kontroli i wszczęciem awantury.

Doświadczanie zazdrości i podejrzeń ze strony chłopaka było trudnością, o której mówiła podczas wywiadu nie tylko Natalia, ale także Milena. Dziewczyna zmagała się z zazdrością swojego partnera, który nadmiernie ją kontrolował, wielokrotnie oskarżał o zdradę, ograniczał jej kontakty towarzyskie z innymi osobami:

(...) było tak fajnie, bo po prostu byliśmy ze sobą i potem jego koledzy – starsi od niego – stwierdzili, że idą się napić, i on poszedł z nimi. Po prostu bardzo długo nie wracał, a jak wrócił, to już był w takim stanie, że już po prostu miał tę taką granicę wypicia, tak zwaną, że już było mu ciężko w ogóle zdania złożyć i powiedziałam mu, że no niefajnie zrobił, bo powiedział, że wychodzi na chwilę, a wyszedł na ponad godzinę. I jak wrócił, to robił mi jakieś tam spiny i na przykład tam jego koledzy, którzy zostali, a mnie znają, wtedy na przykład ze mną siedzieli i rozmawiali, on przyszedł i zaczął się na nich wydzierać, że mają mnie zostawić w spokoju, mimo że nic nie robili (R3: Natalia, s. 2–3).

Respondentce było też wstyd przed znajomymi, że przyglądali się temu, jak jej partner zachowuje się pod wpływem alkoholu, zwłaszcza że ten jego obraz pozostawał w sprzeczności w tym, jaki publiczny wizerunek chłopaka ona starała się wykreować. Natalii zależało na tym, aby jej znajomi poznali chłopaka takiego, jakiego ona polubiła, tymczasem jego zachowanie było dla niej z wielu względów rozczarowujące. Po pierwsze, czuła się zażenowana zachowaniem swojego nietrzeźwego chłopaka i określiła je mianem „nienormalnego”.

Było mi trochę wstyd nawet, bo po prostu koleżanki ze szkoły i tam, i tacy znajomi starzy, widzieli go, **wiedzieli, że to jest mój chłopak, a on po prostu się zachowywał jakby był jakiś nienormalny (...) i właśnie w grudniu potem zgonował tam w klubie, bo to w grudniu było w [nazwa klubu B] i no było mi wstyd po prostu (...)** (R3: Natalia, s. 5).

Po drugie, respondentka miała za złe chłopakowi, że nie podjął starań, aby poznać i zjednać sobie jej przyjaciół, chociaż było to dla niej ważne (por. podrozdział 6.3). Dziewczyna wzięła za punkt odniesienia własną łatwość w inicjowaniu rozmów z kolegami chłopaka i oczekiwała, że on również wykaże inicjatywę i nawiąże kontakt z jej znajomymi. Odniesienie się w rozmowie do informacji, które chłopak już posiadał o jej przyjaciółkach, wydawało się Natalii zupełnie naturalne i niewymagające wysiłku, ponieważ takie było dla niej. Przyjęła, że skoro ona sama podjęła takie starania, to unikanie interakcji partnera z jej znajomymi jest przejawem braku dobrej woli. Źródłem problemów i konfliktów w relacji mogło być zatem nie tylko niespełnianie przez niego oczekiwań, ale również odczytywanie jego zachowań jedynie z własnej perspektywy, nie licząc się z jego wersją zdarzeń. Wiążą się z tym nieuwzględnianie możliwych różnic oraz przyjęty przez Natalię styl atrybucyjny w wyjaśnianiu zdarzenia.

Było mi bardziej przykro, niż mi to przeszkadzało, bo myślałam, że będzie chociaż trochę sam dążył do poznania, jakiegoś kontaktu, a tego w ogóle nie było. (...) Nie wiem, samego jakiegoś zapytania, nie wiem „Ala, co u ciebie?” albo, nie wiem... I to nie było tak, że on ich totalnie nie znał, znaczy fizycznie ich nie znał, ale ja mu dużo opowiadałam o nich (...). Na przykład jak ja tam, on mi opowiadał o jego znajomych i tam z nimi szłam, nie wiem, na przykład „ej, Sebastian, słyszałam, że ostatnio zdałeś prawo jazdy, gratulacje”, nie wiem, **to były takie, po prostu takie proste sygnały, że ja trochę o nich słyszałam, że coś tam opowiadał mi i oni nie byli źli, tylko byli wręcz szczęśliwi, że właśnie on potrafi o nich coś opowiedzieć** (R3: Natalia, s. 20–21).

Zamieszczony powyżej fragment można też odczytać jako ilustrację niezadowolona dziewczyny z powodu mniejszego zaangażowania się chłopaka w relację, w tym niepodejmowania zachowań na rzecz drugiej osoby i związku. Brakowi inicjatywy z jego strony przeciwstawiana była gotowość respondentki do zjednięcia sobie jego kolegów. To poczucie dysproporcji widocznej w staraniach partnerów ujawnia się w kolejnym cytacie:

(...) jest takim oczkiem w głowie. I on coś chce, to to ma, (...) i jak on nie miał czasu, a ja miałam i chciałam się spotkać, to nie było mowy, ale jak ja nie miałam, to zawsze słyszałam, że go olewam, i tak dalej. (...) jeśli bardzo chce się ze mną spotkać, a mam na przykład trening, to **niech pojedzie ze mną właśnie do stajni, popatrzy, nie wiem, cokolwiek, no tak, żebyśmy czas spędzali razem, ale nie tylko tak jakby na tym, co oboje lubimy, bo ja też tam, jak jeszcze trenował bieganie, to przyjeżdżałam tam na jego treningi, patrzyłam, jak trenuje** (...) zawsze byłam, jak mogłam. (...) **Wcześniej to tak miał w gdzieś. Bo wiele razy mu proponowałam, by**

przyjechał. Moja mama mówiła, żeby przyjechał. I to nie było tak, że, nie wiem, że musiał sam tam dojechać, potem sam wrócić, tylko **mama powiedziała, że my go odbierzemy, dowieziemy mu tyłek do stajni, potem ze stajni go do domu odwieziemy – on nadal „nie, nie, nie, nie, ja się boję koni”, się zasłaniał** (R3: Natalia, s. 12; 13–14).

Respondentka spostrzegала chłopaka jako osobę egocentryczną i roszczeniową, która stała się taka z powodu nadmiernej troski rodziców, co miało, zdaniem dziewczyny, przełożenie na funkcjonowanie ich związku. Uważała, że jej partnerowi nie zależało na tym, żeby poznać jej pasję i spędzać razem czas, tak jak ona tego chciała, o czym miały świadczyć wielokrotne odmowy i wymówki chłopaka, aby uczestniczyć w treningu dziewczyny. Spędzanie wspólnie czasu nie miało, jej zdaniem, polegać tylko na robieniu czegoś, co oboje lubili, ale także na towarzyszeniu drugiej osobie w jej działaniach, realizowaniu pasji. Respondentka podkreśliła, że z jej strony była taka gotowość, ponieważ sama przyjeżdżała dopingować chłopaka podczas jego zajęć sportowych, i oczekiwała wzajemności. Cytując chłopaka kilka razy użyła partykuły *nie*, aby podkreślić, jak uparcie i stanowczo odrzucał on propozycję jej i jej mamy. Jego odmowy były o tyle drażniące, że ewentualny przyjazd nie wiązałby się dla niego z wysiłkiem, bo kwestie logistyczne były zapewnione przez mamę dziewczyny. Oprócz tego, że wymówki chłopaka mogły sprawić dziewczynie przykrość lub ją złościć, były też odczytywane jako przejaw braku zaangażowania w relację.

Natalia miała też poczucie stosowania podwójnych standardów, jeśli chodzi o odmawianie spotkań. Według niej chłopak postępował w sposób egocentryczny, bo zauważał tylko własną perspektywę i nie umiał przyjąć jej racji, chociaż powód odmowy był ten sam. Dziewczyna musiała radzić sobie z jego odmowami, a kiedy sama nie miała czasu, to była obwiniana o lekceważenie partnera.

Relatywizacji oceny postępowania partnerów podlegała także taka kwestia jak pozwalanie innym osobom spoza związku na okazywanie zainteresowania i bycie adorowanym. Dziewczynie nie podobało się, że chłopak zgadzał się i czerpał satysfakcję z tego, że był podrywany przez swoje koleżanki. Zdaniem respondentki, partner potrzebował zwracać na siebie uwagę i lubił być adorowany, dlatego udawał, że nie był tego świadomy. W przeciwnym wypadku bowiem musiałby porzucić dalszą z nią znajomość i straciłby możliwość potwierdzania swojej atrakcyjności. Jednocześnie chłopak złościł się i był zazdrosny o podrywających Natalię kolegów, ale nie rozumiał, że mogła ona odczuwać podobne emocje, kiedy to on był adorowany. Poczucie niesprawiedliwości lub niezrozumienia rozbieżności w ocenie sytuacji w zależności od tego, kogo ona dotyczy, było przyczyną toczących się pomiędzy partnerami kłótni.

Ma samych kumpli, a jak były jakieś koleżanki, to takie ewidentnie, które go podrywały, **i to też w sumie mieliśmy sprzeczki, bo mi się bardzo to nie podobało, bo on udawał, że tego nie widzi. Bo jest takim**

typem właśnie, że lubi być adorowany i on się cieszy, jak ma dużo dziewczyn wokół siebie, w sensie na przykład on na nie nie patrzył w ogóle, miał je gdzieś i byłam ja, i byłam taką jego księżniczką, ale **on się cieszył, że je miał, po prostu, że ktoś zwraca na niego uwagę, a jak ja kogoś takiego miałam, to od razu był wściekły i nie rozumiał tego, że ja się wściekam o te dziewczyny mimo wszystko** (R3: Natalia, s. 33–34).

Wciąż nierozwiązany problem i nieudane próby zmiany postępowania chłopaka stały się źródłem niezadowolenia i frustracji także kolejnej respondentki. Beata wielokrotnie informowała chłopaka o swoim niezadowoleniu z powodu braku rozmów między nimi, licząc na to, że on zmieni swoje zachowanie i poświęci jej więcej uwagi. Frustracja dziewczyny wzrastała na fali zazdrości o to, że chłopak spędza czas na rozmowach z innymi osobami, a szczególnie z tą, z którą wcześniej miał ją zdradzić. Liczyła na to, że zakazując partnerowi dalszych kontaktów z koleżanką, uda jej się zapobiec podobnej sytuacji. Uwagi dziewczyny odnosiły jedynie pozorny skutek, bo chłopak być może nie inicjował kontaktu ze znajomą, ale też nie stronił od jej towarzystwa. Beata w następujący sposób mówi o tej sytuacji:

No i jeszcze potem zaczął pisać z taką dziewczyną, z którą przytulał się na tej wycieczce, to **w ogóle już jej tak nie lubiłam, zabroniłam mu do niej pisać, bo może pisać z innymi dziewczynami, ale z nią akurat nie, no bo znowu mnie zdradzi, potem ja byłam tak na nią wyczulona** i no. (...) ja patrzę, a tu od tej dziewczyny – sms, od tej dziewczyny wiadomość na Facebooku, od tej dziewczyny coś tam, jakiś snap, zdjęcie, przecież miał do niej nie pisać, a **on, że „to nie ja piszę, tylko ona do mnie pisze” i tak dalej. Jakieś serduszka w wiadomości, że już nie śpi – takie niby błahę sprawy, no bo o serduszka na Facebooku nie można być zazdrośnym, no ale jak tak co chwilę i jakieś gadanie w szkole na przerwach z tą dziewczyną, to... no to mi przeszkadzało** (R6: Beata, s. 17–18).

O ile dziewczyna zazwyczaj była w stanie w spokoju przeanalizować dane zdarzenie, tak obecność koleżanki chłopaka wywoływała u niej emocje i czuła się wytrącona z równowagi. Rosła w niej coraz większa frustracja, ponieważ powiedziała o swoich oczekiwaniach, a partner je zlekceważył i kontynuował konfliktogenną znajomość. Nierezygnowanie z kontaktów z koleżanką było dla dziewczyny niepokojące, ponieważ świadczyło o tym, że jemu bardziej zależało na tej relacji, niż na jej spokoju i zadowoleniu. Wreszcie zwątpiła w lojalność chłopaka i przestała mu ufać. Prawdomówność oraz szczerść składanych przez niego obietnic, dotyczących zmiany zachowania, również została zakwestionowana.

(...) ogólnie jakoś jakby **nie pokazuje uczuć na zewnątrz, cokolwiek się złego wydarzy, wolę to przemilczeć, zastanowić się i potem racjonalnie podejść do tematu, no ale wtedy byłam po prostu zła, zawiedziona, sfrustrowana, że mówię mu, że to mi przeszkadza (...) a on nadal to robi, no to już straciłam do niego zaufanie i nie wierzyłam do końca w to, co on mówi, czy na pewno mówi prawdę, no i byłam zła, zawiedziona (...)** (R6: Beata, s. 20–21).

Poczucia zagrożenia, bycia lekceważoną i zazdrosną respondentki doświadczyły nie tylko w kontekście obecności innych dziewczyn, z którymi partnerzy utrzymywali kontakt, bo równie problematyczne okazały się być ich zażyłe relacje ze znajomymi. Powodem kłótni w związku Judyty było jej poczucie bycia mniej ważną od kolegów chłopaka. Dziewczyna czuła się zazdrosna o ich znaczenie w życiu partnera, które przekładało się ujemnie na częstotliwość wspólnie spędzanego czasu i ilość poświęconej uwagi.

Uogólnione wyobrażenie na temat ciągłej obecności kolegów ilustruje wypowiedź Judyty, w tym stwierdzenie „zawsze koledzy”. Dziewczyna czuła się odrzucona, ponieważ partner odmówił jej spotkania, mimo że usilnie o nie prosiła, i nie próbował znaleźć rozwiązania, które satysfakcjonowałoby ich obojga. Według respondentki, niezależnie od okoliczności, to koledzy byli ważniejsi od niej i ona nie mogła liczyć na chłopaka, o czym miały świadczyć jego wybory, z kim chciał spędzać swój wolny czas.

(...) ale tak mówię, **koledzy, koledzy**, no ja mówię „przyjdiesz do mnie?”, no **to on: „nie, bo tutaj z kolegami, bo tu coś”, co mają w sobie takiego koledzy – no bo to kumple są**, no mówię: „dobrze, no to możesz dzisiaj ze mną posiedzieć, a potem pójdziesz z kolegami w każdy inny dzień”, skoro z nimi może, a ja tak trochę dalej mieszkam i w ogóle od siebie daleko mieszkamy, no to za nim ja na przykład gdzieś tam podejść, to no jednak trochę czasu na tym minie, no **on nie – zawsze koledzy, no i po prostu mnie to rusza, co nie to tylko oni** (R2: Judyta, s. 10).

Podobną generalizację można znaleźć w kolejnym cytacie. Dziewczyna, mówiąc „wszystko z nimi, wszystko co, wszędzie z nimi”, podkreśliła jeszcze pozycję i rolę kolegów w życiu chłopaka, mówiąc o tym, że sama czuła się wyłączona, odsunięta od tego świata, który partner współtworzył ze swoimi kolegami.

Najważniejsi tak, taka właśnie paczka **i wszędzie z nimi, wszystko z nimi. Tak zbudował sobie wokół nich taki cały swój świat**, i tak jakoś, nie wiem, czy nie umie się z tego po prostu odłączyć, **wszystko co, to kumple, wszystko** (R2: Judyta, s. 62).

Poczucie bycia dla partnera mniej ważną od kolegów było także doświadczeniem Magdy. Respondentka czuła się rozczarowana i zawiedziona z powodu niespełnionych obietnic chłopaka, który na początku relacji deklarował, że to ona, a nie znajomi, będzie najważniejsza i będzie dla niej dostępny na wypadek, gdyby go potrzebowała. Sformułowane deklaracje nie miały jednak przełożenia na faktyczne zachowanie chłopaka, na co respondentka wskazywała w swojej wypowiedzi. Przeciwwstawienie tego, jak miało być (za pomocą kilkakrotnie użytego zaimka przysłownego *zawsze*) i tego, jak było w rzeczywistości (słowa *ani razu*, które znaczyły tyle co 'nigdy'), jeszcze mocniej wyrażało rozczarowanie dziewczyny. Respondentka czuła, że chłopak nie byłby w stanie zrezygnować lub spóźnić się na spotkanie z kolegami, po to żeby z nią porozmawiać. Podkreślała, że była gotowa poczekać na kolejny autobus, byle tylko wyjaśnić problem, ale on czekał tylko, żeby już poszła. Respondentka nie chciała ryzykować i narzucać się chłopakowi, obawiając się, że ten postąpiłby tam samo jak poprzedni partner w podobnej sytuacji, czyli ją zostawił.

(...) spotkaliśmy się o 16.30, ale on może tylko do 18.00, bo „później wychodzi ze znajomymi” i ci jego znajomi to po prostu była świętość, ta jego ekipa to... A tak to było **na początku, na samym początku „ty będziesz najważniejsza, zawsze będziesz ponad ekipą**, ekipa tam się... Naprawdę, oni są super i ja ich uwielbiam, **ale ty zawsze będziesz ponad; poznasz ich**, będziemy sobie razem wychodzić” – **ani razu nie wyszliśmy razem**. No i zawsze właśnie on nie miał czasu, bo siedł z ekipą, ja mówię, że „no może byśmy chwilę dłużej porozmawiali”, a on po prostu: „nie, już przyjechał mój autobus” (...) (R4: Magda, s. 27–28).

Powyższy fragment ilustruje również, że rozwiązanie problemu było dla respondentki priorytetem, ale jej wysiłek, wkładany w osiągnięcie porozumienia i poprawę relacji, był jednostronny. Już wcześniej zauważono, że nierównowaga w podejmowaniu przez partnerów działań na rzecz związku była jednym z problemów występujących w opisywanych relacjach. Bycie wyłączną stroną podejmującą zachowania pojednawcze nie było jednak tak problematyczne dla respondentki, jak brak komunikacji i niechęć partnerów do rozmowy. Dziewczyna za wszelką cenę i bezskutecznie próbowała wyjaśnić, co było przyczyną emocjonalnego oddalania się jej byłych chłopaków.

Respondentka miała poczucie, że wykorzystwała każdą możliwość dotarcia do nich, zachowując się przy tym rzeczowo i nie dając się ponieść emocjom. Winiła więc swoich byłych chłopaków za brak porozumienia, czemu sprzyjało ich odmienne podejście do kwestii problemów – zachowywali oni skrajny dystans. Magda zarzucała swoim byłym chłopakom zbyt lekceważące podejście, brak szczerości i gotowości do rozmowy, egoizm, niebranie pod uwagę jej zdania i potrzeb. Jednocześnie zauważa, że sama brała „to wszystko zbyt poważnie”, co z jednej strony może znaczyć, że dziewczyna nie miała dystansu, dociekała i roztrząsała pojawiające się

nieporozumienia, co stawało się problematyczne samo w sobie, ale z drugiej strony może świadczyć o tym, że z większą dojrzałością podchodziła ona do samego bycia w związku i też silniej zaangażowała się w relację niż jej partnerzy.

Ja **chciałam z nimi porozmawiać, a oni mi nie chcieli na nic odpowiedzieć**, no to już chyba jednak jest ich wina, bo ja próbowałam naprawdę, **pytałam na różne sposoby, nie jakoś niemiło, nie nie wiadomo jak miło, normalnie, neutralnie, wszystko**. No to oni do tego jednak **nie podchodzili tak poważnie jak ja**. Nie wiem, może **ja za poważnie podchodziłam**, (...) po prostu **brałam to wszystko zbyt poważnie, a z drugiej strony bałam się pokazać, czego ja chcę**, a po ich stronie jest taka wina, że oni po prostu nie chcieli się normalnie dogadać jak ludzie, wszystko chcieli jakby dla siebie, to, co oni chcą” (R4: Magda, s. 45).

Początkowo respondentka szukała powodu, dla którego jej relacje przebiegały w określony sposób, a zarzuty kierowane przez partnerów powtarzały się. Obarczała się winą za zniechęcenie jej byłych chłopaków do siebie przez ciągłe dociekanie przyczyn braku ich zaangażowania, nagabywanie ich o spotkanie i nakłanianie do rozmów na temat funkcjonowania ich związku. Poczucie winy pojawiło się u dziewczyny za sprawą wielokrotnie powtarzanej sugestii partnerów, że przydałby się jej większy dystans, zamiast przejmowania się i doszukiwania problemów. W jej mniemaniu podejście do problemu chłopaka było lekceważące, a ona sama uważała, że nie będzie bagatelizowała czegoś, co było dla niej istotne. W efekcie dziewczyna czuła się niezrozumiana i też na podstawie tego doświadczenia sformułowała swoje oczekiwania co do wyboru przyszłego partnera.

Ale jeszcze wtedy i tak nie słuchałam, i **byłam przekonana, że jednak ze mną jest coś nie tak, bo on cały czas w kółko powtarzał, że „no, trochę luzu”, żebym ja nie spinała**, jego po prostu ulubiony tekst – że on do tego podchodzi na luzie i że ja też tak powinnam podchodzić. Ja mówię, że **„nie będę podchodzić na takim luzie, bo dla mnie to jest coś poważnego, ja nie chcę totalnie tego olewać”**, ale i tak się ciągnęło to trochę i...” (R4: Magda, s. 25).

Temat niepodejmowania rozmów i ograniczenia wspólnego spędzania czasu, a co za tym idzie również niezaspokojenia potrzeb emocjonalnych, pojawił się również u Beaty. Chłopak początkowo odpowiadał na potrzeby dziewczyny, był kimś, z kim mogła rozmawiać, i faktycznie na początku związku prowadzili długie, codzienne wymiany wiadomości. Z czasem ta intensywność kontaktu zmniejszyła się, rozmowy przestały być tak absorbujące jak wcześniej, odpowiedzi partnera stały się zdawkowe, wymijające i ta zmiana stanowiła problem. Beata początkowo starała

się być wyrozumiała, ale z czasem rosła jej frustracja, co ilustruje poniższy fragment wypowiedzi dziewczyny:

No na początku stwierdziłam „no pewnie jest zajęty albo po prostu nie ma czasu pisać, albo coś”, no ale potem, jak to było dłużej, no to mówiłam do niego, na przykład, jak odpisywał tym jednym zdaniem, to „aha, znowu ze mną nie chcesz rozmawiać” albo „znowu masz mnie gdzieś” i tak dalej, a on tam coś tam odpisał, potem znowu się ucinało tematy, ja sobie dawałam spokój, potem jak się spotykaliśmy, to znowu mówiłam do niego, że to mi przeszkadza, że on ze mną nie pisze, że z innymi może pisać godzinami, a ze mną już nie i tam mówi, że przesadzam, że to tak nie jest (...) (R6: Beata, s. 17).

Wyraźny spadek chęci chłopaka do kontynuowania rozmów z nią zostały zinterpretowane przez dziewczynę jako próba zbycia jej i ukrycia innych aktywności. Początkowo respondentka próbowała wytłumaczyć zachowanie chłopaka. Z czasem narastały jednak jej niezadowolenie i frustracja, wynikające z poczucia bycia lekceważoną i nieudanych prób wpłynięcia na chłopaka, aby poświęcił jej swoją uwagę. Komentarze dziewczyny przyczyniały się jedynie do chwilowej zmiany w zachowaniu chłopaka, który po chwili i tak przestawał brać czynny udział w rozmowie. Respondentka uważała związek za przestrzeń zaspokajania potrzeb emocjonalnych i początkowo idealizowała też chłopaka w tym zakresie, ale z czasem ta relacja stała się jedynie źródłem rozczarowania i frustracji z powodu poczucia bycia lekceważoną i zauważanego braku zaangażowania partnera.

Pogorszenie się relacji

Niezaspokojone potrzeby emocjonalne, brak zaangażowania partnera w utrzymanie więzi i niepodjęcie działań na rzecz związku oraz poczucie bycia mniej ważną od innych osób stanowiły przejawy pogarszania się relacji pomiędzy partnerami. Deficyty w wymiarze wspólnie spędzanego czasu, otrzymywanej uwagi i zainteresowania, okazywanej czułości i dążenia do bliskości fizycznej były identyfikowane przez respondentki jako zagrażające i powodowały niepewność co do swojego znaczenia dla partnera. Także coraz częstsze nieporozumienia i kłótnie w dość oczywisty sposób sygnalizowały bliski kryzys.

Judyta datowała zmianę stosunku chłopaka do niej na czas jego powrotu z wakacji, ponieważ był to moment, od którego on unikał spotkań i nie okazywał jej czułości. Respondentka z perspektywy czasu zidentyfikowała zmianę częstotliwości odbywanych spotkań jako sygnał nadchodzącego zerwania. Co więcej, zauważyła umocnienie pozycji kolegów chłopaka po wspólnym ich wyjeździe, obserwując jego wybory osób, z którymi spędzał swój wolny czas. Powracający i denerwujący temat kolegów, ciągle wymówki chłopaka stały się przyczynkiem do rozmowy

o związku i ostatecznie doprowadziły do jego zakończenia. Respondentka nie rozumiała powodów nie tylko zmiany zachowania partnera, ale także ich rozstania, co sprawiło, że ten temat był przez nią ciągle roztrząsany.

(...) po tych wakacjach coś się stało, no, i nie wiem dlaczego... (...), (...) jakoś taki nie wiem... **mało wylewny był**, właśnie po tych wakacjach wrócił i był taki... **oschły, ja do niego, on mnie w sumie przytulił czy coś, ale zawsze mówię koledzy, koledzy, bo ja muszę iść z nimi**, mówię: «przyjdziesz do mnie», **on nie, bo koledzy, bo to bo tamto, bo się umówiłem**, no po prostu zaczęło mnie to denerwować (...) (R2: Judyta, s. 11).

Niezrozumienie przyczyny zmiany zachowania chłopaka towarzyszyło również kolejnej respondentce. Magda nie zidentyfikowała wcześniej żadnych sygnałów świadczących o pogarszającej się relacji. Jak ona sama dwukrotnie stwierdziła: „normalnie [było] wszystko w porządku”, dlatego odczuwalna zmiana stosunku do niej była dla niej zaskoczeniem. Zmiany dotyczyły ilości wspólnie spędzanego czasu, okazywanej czułości i otrzymywanego zainteresowania ze strony chłopaka. Podobnie jak w przypadku Judyty, unikanie spotkań było uznane przez Magdę za niepokojący sygnał zmniejszającego się zaangażowania partnera. Dziewczyna kwestionowała jego wyjaśnienia o zupełnym braku czasu i nadmiarze obowiązków, ponieważ oboje chodzili do tej samej szkoły i kiedyś to on dążył do tego, żeby ciągle byli razem. Kontrast pomiędzy czasem, gdy chłopak zabiegał o obecność dziewczyny, kiedy było „dobrze”, a obecnym, kiedy było już „źle”, potwierdzał jej obawy, że ich relacja nie była już taka sama. Magda mówi o swoich podejrzeniach w następujący sposób:

No, a to było tak, że **wszystko było w porządku** i pojechał na wakacje. (...) No, ale się spotkaliśmy, **no i normalnie wszystko w porządku** powiedzmy (...), i **tak naprawdę nagle się zaczęło tak w ogóle psuć tak bez powodu, i zaczął nie chcieć – nie chciał się spotykać**, bo... (...) No i że **on nie ma teraz tyle czasu – czasu po prostu zajmuje mu nauka, że on w ogóle nie ma czasu na nic kompletnie**, on nawet nie ma czasu na chwilkę wyjść gdzieś do sklepu – nic. A ja mówię „no, jak nie masz? No masz chwilę, poza tym widzujemy się w szkole”, **a w szkole znowu jak jeszcze było dobrze, to też w szkole non stop tylko „Magda, Magda, chodź, przytul się”** (...). No ale zaczął właśnie, że **nie ma czasu, że „nie, tutaj nie dam rady”** (...) (R4: Magda, s. 4–5).

Zmiany w związku Alicji, które, jej zdaniem, wynikały z przejścia chłopaka do nowej szkoły, były również zidentyfikowane przez nią jako zagrożenie. Odmienność zachowania się partnera opisywana była przez respondentkę jako „specy-

ficzność” i „dziwność”. Porównanie charakteru relacji na różnych etapach jej przebiegu, podobnie jak w przypadku poprzedniej respondentki, było podstawą do wnioskowania o niepokojących ją zmianach. W przypadku Alicji polegały one na nieotrzymywaniu takiej samej ilości uwagi od niego, jak na początku związku, i poczuciu bycia zagrożoną obecnością innych dziewczyn w towarzystwie chłopaka. Rozczarowująca rozbieżność dotyczyła również jakości prowadzonych rozmów, które odpowiadały etapowi przebiegu związku – od żywej, wszechstronnej i intymnej relacji do nieciekawej, powierzchownej i pozbawionej czułości.

A właśnie potem **zaczęło być tak specyficznie**, (...) właśnie wszedł w ten taki swój czas, mianowicie po prostu **zaczął robić takie dziwne rzeczy, typu właśnie chodzenie do koleżanek na korepetycje**, bo on był – on jest bardzo dobry za matematyki i udziela tych korepetycji, to były jego przyjaciółki, aczkolwiek ja po prostu tego **nie rozumiałam trochę, że to jest forma pomocy i próbowałam się czegoś tam doszukiwać cały czas w tym, przez co często było to powodem zgrzytów. Też wiele razy miałam na uwadze to, jak było kiedyś, typu, że widzieliśmy się codziennie, właśnie, że też było inaczej, że było tak fajnie, że wtedy naprawdę ten związek był taki wyjątkowy, a teraz w sumie nic się nie działo, było wszystko tak normalnie** (...) (R5: Alicja, s. 7–8).

Zarówno zmiany w intensywności i jakości prowadzonych rozmów, przekierowanie części uwagi poświęcanej respondentce na nowe koleżanki chłopaka i poczucie zagrożenia były źródłem raczej trudnych emocji, o których jednak dziewczyna nie mówiła wprost. Co ciekawe, nie opowiadała o swoich przeżyciach z własnej perspektywy, ale przedstawiała je jako doświadczenia pary, o czym świadczyło używanie przez nią liczby mnogiej i zaimka osobowego *my*. Można to zauważyć w poniższym cytacie:

Potem właśnie **klóćiliśmy się często**, bo to właśnie kłótnie były takie u nas pechowe, ponieważ nie potrafilimy klócić się w sposób taki rozwijający, typu, że klóćiliśmy się i u nas kłótnia to potrafiła trwać tydzień, o bzdury dosłownie – o to, że ktoś coś powiedział nie tak, jedna osoba źle zrozumiała drugą i to było takie bez sensu, przez co, że jeszcze się widzieliśmy rzadziej (...) ciężko było czasami taką kłótnię wyjaśnić, do tego właśnie odbiło się to wszystko na szkole, na ocenach, na tym, że często, no, chodziliśmy smutni, bo to nas przytłaczało i nie wiedzieliśmy, jak sobie z tym poradzić. (R5: Alicja, s. 7).

Małostkowe, przeciągane w czasie i coraz częstsze sprzeczki mogły być skutkiem opisywanych powyżej zmian, ale również do nich się przyczynić, jako efekt nieporozumień, błędów w komunikacji, których para nie mogła lub nie umiała na bieżąco napra-

wić. Niemniej pogarszające się stosunki między partnerami rzutowały na ich samopoczucie i funkcjonowanie w innych obszarach życia. Trwające i niewyjaśnione problemy spowodowały, że para (respondentka?) czuła się przytłoczona, smutna i bezradna.

Sposoby radzenia sobie z pojawiającymi się problemami

W poprzednim podpunkcie zostały wskazane różne problemy i trudności, z jakimi respondentki zmagaly się będąc w związku. Najczęściej ich źródło lokowano po stronie partnerów i na nich też skupiały swoje działania dziewczyny. Do prób modyfikacji zachowania partnera dochodziło na różne sposoby, od usilnych prób perswazji, negocjacji aż do prowokacji czy manipulacji chłopakiem. Natomiast, jeśli zagrażająca była obecność innych osób, to podejmowane działania mogły dotyczyć bezpośrednio tej trzeciej osoby albo pośrednio, kiedy respondentka próbowała wywierać wpływ na partnera lub ją kontrolować. Brak zaangażowania chłopaka, nieokazywanie przez niego uczuć lub ich brak, były najtrudniejsze, a często niemożliwe do zmiany. Zazwyczaj wtedy uruchamiano takie mechanizmy obronne, jak racjonalizacja, wyparcie oraz projekcja, wykorzystywane później również do tego, aby poradzić sobie z rozstaniem.

Próby podejmowane w celu zwiększenia zaangażowania partnera w relację były najszerzej opisane w narracji Magdy. Doskwierał jej brak komunikacji z chłopakiem, zwłaszcza w celu wyjaśnienia dręczących ich związek problemów, które respondentka chciała rozwiązać właśnie przez rozmowę. Wysiłek był jednostronny, stąd zmagala się z niechęcią partnera zarówno do rozmów, jak i spotkań, do których próbowała doprowadzić różnymi sposobami. Chcąc go zachęcić do okazania jej większej uwagi i poświęcenia swojego czasu, respondentka celowo się do niego nie odzywała, żeby odczuł jej brak lub poczuł się zagrożony. Ta próba manipulacji okazała się jednak bezskuteczna, a brak reakcji chłopaka był dla niej jeszcze bardziej dotkliwy.

(...) momentami odpuszczałam, bo na przykład tak jak ktoś powie „**no jak ty odpuszczisz, to on zaraz do ciebie przyleci**” – i **zrobiłam tak**... (R4: Magda, s. 25).

Nie była to pierwsza próba wymuszenia na chłopaku określonych zachowań przez dziewczynę, np. sprowokowania go do złożenia deklaracji o dalszym byciu razem. Konfrontacja z obojętnością i lekceważącym stosunkiem zaskutkowałam niekontrolowanym wybuchem jej płaczu w miejscu publicznym. Zamiast oczekiwanego potwierdzenia uczuć chłopaka do niej i obietnicy poprawy, Magda usłyszała zupełnie zaskakujące wyznanie mówiące o jego uczuciowej obojętności wobec niej, z czym musiała sobie poradzić.

I w końcu tak idziemy, idziemy i ja już zaczęłam naprawdę, że czemu on ze mną nie chce porozmawiać, czemu on mi nie odpowiada na poważnie i że no, **to nie ma żadnego sensu, jak tak ma być i że jak ze mną nie chce**

być, to niech mnie zostawi i tyle, a on nawet nic nie powiedział, tylko, że znowu w kółko ta sama gadka, że, no, ja wymyślam, że nie ma czasu po prostu, że przecież się spotkamy raz na tydzień, czy coś (R4: Magda, s. 7).

Podobna sytuacja miała miejsce także w relacji dziewczyny z kolejnym chłopakiem. Respondentka bezskutecznie namawiała go na rozmowę mimo ciągłych jego wymówek i niechęci. Rosnący emocjonalny dystans i brak poczucia więzi spowodowały, że dziewczyna chciała wymusić na chłopaku zmianę zachowania. Jej groźba rozstania nie była prawdziwa, ponieważ Magda, jak sama przyznała, mimo sugestii znajomych, aby zakończyć tę relację, nadal wierzyła, że uda się jej ją naprawić.

(...) i później **znowu coś próbowałam, jeszcze raz tam „spotkajmy się i porozmawiajmy** o tym po prostu, już nawet nie chodzi o cokolwiek jakiegoś istotnego, tylko, czy my jesteśmy razem, czy nie i tyle”, a on odpisał, że „no a czemu nie?”, mówię „**no nie wiem, nie widzujemy się, nie rozmawiamy, nie piszemy, zachowujemy się jak obcy ludzie – może dlatego**” (...) (R4: Magda, s. 28).

Poniższy cytat również wskazuje na ciągłe zabiegi respondentki o spotkanie z chłopakiem i jej determinację na tym polu. Wraz z otrzymywaniem kolejnych wymówek, których treść stawała się już coraz mniej istotna, dziewczyna zaczęła odczuwać większą irytację i frustrację spowodowaną poczuciem, że chłopak ją zwodzi.

A ja mówię „no dobra, no to w sumie, jak będę wracać z tych drzwi otwartych, **to może byśmy się spotkali nawet na chwilę**” (...) „że możemy zostać sami, jak nie chcesz, ale możemy gdzieś iść z Laurą równie dobrze, no to zejdź za jakąś godzinkę czy półtorej”, „nie”, bo on jedzie do kuzynki, gdzieś tam na jakieś imieniny i on nie może dzisiaj, ale jutro. „No dobra, ok”, a to już się nie widzieliśmy ponad trzy tygodnie. I on, że „no jutro się spotkamy na pewno już», ja mówię «dobra, ok, super». I się nie spotkaliśmy, **bo znowu coś wymyślił, już nawet nieistotne co, po prostu w kółko to samo, że coś tutaj, tu nie może** (...) (R4: Magda, s. 27).

Spotkanie się z chłopakiem było na tyle ważne dla dziewczyny, że skłonna była zaproponować, że sama przyjedzie do jego domu. Uderza tu kontrast pomiędzy biernością chłopaka i jego zdystansowaniem a zaangażowaniem dziewczyny i gotowością do wysiłku, jaki była gotowa podjąć, żeby się z nim zobaczyć. Przy pomocy rodziców zdecydowała się odwiedzić partnera bez uprzedzenia. Z jednej strony przejęła od rodziców ich niepokój i obawę, że chłopak ją oszukiwał, i może chciała go sprawdzić, ale z drugiej strony usprawiedliwiła swoją niezapowiedzianą wizytę chęcią zrobienia mu niespodzianki. Niezależnie od intencji dziewczyny, jej zacho-

wanie było jednym ze sposobów poradzenia sobie z trudnościami, a jak pokazują załączone cytaty, respondentka miała ich kilka.

No dobra, zawieźli mnie tam, **przyjechałam i tak naprawdę ja tego nie zrobiłam w takiej złej wierze „o, zrobię ci wjazd na chatę i teraz się będę z tobą kłócić”, tylko „hej, przyjechałam, niespodzianka, spotkamy się na chwilę, bo później nie będziemy mogli”** (R4: Magda, s. 23).

Także Alicja dążyła do utrzymania związku, mimo widocznego braku zaangażowania ze strony chłopaka. Brak jego reakcji na rozstanie dziewczyna usprawiedliwiła własną pochopnością przy pierwszym zerwaniu, kiedy ten chciał zawiesić trwanie ich związku. Najprawdopodobniej tak jak Magda próbowała sprowokować partnera do deklaracji co do dalszego bycia razem, grożąc rozstaniem. Mimo jej oczekiwań, ten nie dążył do utrzymania ich związku i być może z tego powodu oczekiwała od niego inicjatywy w mniej istotnych kwestiach, np. przy sprzeczkach. Natomiast kiedy dochodziło do podejmowania decyzji o rozstaniu, to dziewczyna przejmowała inicjatywę, wiedząc, że chłopak się wycofa. Kontrolowanie siebie, żeby nie pokazywać swojego zaangażowania po to, aby zmobilizować go do wykazania się, również można byłoby potraktować jako przejaw manipulacji. Poniższy cytat ujawnia również determinację respondentki w utrzymanie relacji, kiedy próbowała przekonać chłopaka, żeby zostali razem, i negocjowała odroczenie ich rozstania, kwestionując argumenty chłopaka.

Potem **chciał się ze mną rozstać tak bez powodu, powiedział, że on już ma trochę dość i tak dalej, no ale wywalczyłam po prostu więcej czasu**, no bo u nas to było tak, że dopóki nie doszło do rozstania, to ja tak trzymałam się na wodzy, ja nie lubiłam nigdy tam się tak za bardzo aż starać, bo wiedziałam, że to do niego – **chciałam mu dać te takie pole manewru, na zasadzie, żeby się zaczął starać podczas tych kłótni, ale kiedy dochodziło do rozstania, to rzeczywiście ja wtedy walczyłam dużo bardziej niż on. On zazwyczaj, jak już to było takie typowe rozstanie, to on już się wycofywał** (...) (R5: Alicja, s. 9–10).

Trudność z zaakceptowaniem decyzji o rozstaniu nie była tylko udziałem Magdy, ale również kolejnej respondentki. Judyta obarczała odpowiedzialnością za rozstanie kolegów chłopaka i w ten sposób racjonalizowała powody, dla których ten zakończył związek, wypierając inny powód, jakim mógł być brak jego uczuć. Rozmówczyni podczas wywiadu wielokrotnie powtarzała, że to koledzy byli przyczyną jej rozstania z chłopakiem za sprawą wpływu, jaki na niego wywierali, np. kreując o nim opinię, którą później partner starał się podtrzymywać. Uważała, że koledzy byli ważniejsi i to z ich powodu para nie była już razem, a nie przez to, że jej były chłopak był

nieszczęśliwy albo nie darzył jej uczuciem. Respondentka wypierała taką ewentualność, kwestionując przy tym powód rozstania podany przez chłopaka.

(...) mi wydają, że mnie zostawił właśnie ze względu na kolegów, **a nie dlatego, że nie był szczęśliwy, bo zawsze pięknie uśmiechnięty, radosny, wesoły**, a pojechał na wakacje i przez całe wakacje no to wiadomo do mnie napisał, wszystko to mi się wydało, że było w porządku, a jak wrócił, to jakiś się dziwny stał (...). **On w końcu stwierdził, że to wszystko przez niego, że to jakoś z jego strony, nie wiem, czy wygasło, czy nie, chociaż mi się wydawało, że nie. No że ze względu właśnie na kolegów, bo koledzy mu zrobili tą otoczkę, jaki to on jest, i nie wiem, czy on za tym poszedł, czy nie chciał im pokazać, że jest inny. I tak jakoś mnie zostawił** (R2: Judyta, s. 8–9).

Powyższy i zamieszczony poniżej cytat dokumentują również projektowanie przez Judytę własnego szczęścia i zadowolenia ze związku na chłopaka. Dziewczyna miała nadzieję na dalsze trwanie ich relacji, co w warstwie językowej wyrażał wielokrotnie został użyty przysłówek *długo*. Nie dostrzegała powodu, dla którego miałyby się zakończyć ich związek. Partner był, jej zdaniem, szczęśliwy, a ewentualne sprzeczki były szybko rozwiązywane, ponieważ oboje dążyli do tego, aby się pogodzić. Judyta wykorzystywała ocenę szczęścia partnera i kondycji związku jako predyktor jego trwania, jednocześnie bagatelizując inne problemy, np. brak szczerości chłopaka i jego zaangażowanie w relacje z kolegami.

Znaczy się myślałam, że będziemy długo (...). Myślałam, że będzie ze mną długo, bo wydawał się taki szczęśliwy i ja byłam taka naprawdę szczęśliwa. I chociaż były jakieś sprzeczki czasami, no to jakoś zaraz wszystko było w porządku i staraliśmy się o to, żeby było dobrze. I myślałam, że **on będzie ze mną długo**, znaczy się byłam świadoma tego, że nawet jakbyśmy się rozstali, to może kiedyś znowu (R2: Judyta, s. 59).

Dziewczyna była rozczarowana i zła, a być może też miała poczucie bycia oszukaną przez chłopaka, kiedy nie mówił jej o swoich wyjściach, a ona dowiadywała się o nich po fakcie. Respondentka przedstawiała siebie jako osobę wyrozumiałą i nieograniczającą swobody partnera, ale jedynym jej oczekiwaniem była szczerość i informowanie ją o swoich planach. Kiedy jednak partner zawiódł jej zaufanie, wytłumaczyła to sobie jego zapominalstwem i potraktowała jako niecelowe działanie, za które on nie ponosi odpowiedzialności. I chociaż respondentka w całym wywiadzie podała kilka innych zdarzeń, które sprawiły jej przykrość albo ją złościły, to nadał utrzymywała, że poza tą jedną aktualnie wskazywaną rzeczą wszystko było w porządku. Podsumowując, utrzymywała pozytywny wizerunek chłopaka i bagatelizowała zachowania, które jej

nie odpowiadały, przez co jej uogólniona ocena związku była pozytywna. Co więcej, dziewczyna swoje zadowolenie projektowała na partnera.

No i tylko o to chodzi, żeby chociaż był szczery, żeby mi mówił, co robi, ja nie wiem, nie wymagałam od niego naprawę, żebym ja z nim była, żebym musiała wszędzie latać, bo skoro ma spotkanie z kolegami czy tam klasowe, to tu po co ja tam mam być, skoro to są koledzy czy tam, jakaś tam stara klasa, tak? **Noo, ale czasami może zapominał mi powiedzieć, nie wiem no... , no ale w sumie to mnie najbardziej drażniło, bo tak poza tym wszystko w porządku** (R2: Judyta, s. 19).

Ocena związku respondentki podyktowana była też przyjętym przez nią założeniem, że sprzeczki występują w każdym związku, i skoro tak jest, to nie warto ich zapamiętywać. Judyta z tego powodu, wspominając związek, przywołuje tylko dobre chwile – wspólnie spędzany czas, czułe gesty chłopaka, jego zachowanie w szkole i na treningach, co z kolei potęgowało odczuwanie przez nią straty, poczucie braku i tęsknoty za partnerem, kiedy doszło do rozstania.

To zawsze... jakies takie **miłe sytuację, jakoś tak od tych złych, wiadomo że coś tam, jakoś tak sprzeczki były, ale raczej o tym się nie myśli**, bo są takie rzeczy, które są w każdym związku występują (R2: Judyta, s. 24).

Kwestia powodu rozstania była przez dziewczynę wielokrotnie roztrząsana, ale jej poczucie skołowania i niezrozumienia chłopaka, a także wykorzystywane mechanizmy obronne jeszcze się nasiliły, kiedy po zerwaniu para się całowała. Respondentka nadała temu wydarzeniu duże znaczenie, ponieważ podsyciło to jej nadzieję, że nie jest chłopakowi obojętna. Nie wzięła pod uwagę innych możliwych interpretacji tej sytuacji i karmiła się nadzieją, że jej uczucia były odwzajemnione, tylko istnieją niezależne od chłopaka przeszkody, które utrudniały im powrót do siebie. Po raz kolejny zachowanie partnera zostało usprawiedliwione domniemaną dbałością o opinię kolegów, w której występuje jako osoba nieczuła, albo strachem przed własnymi uczuciami i zagubieniem chłopaka. Judyta miała poczucie niezrozumiałości zachowania byłego partnera, ale utwierdziła się w swoim przekonaniu, że podany przez niego powód rozstania nie jest tym prawdziwym. Traktowała go jako „trudnego do rozgryzienia” i oczekiwała, że w końcu powie jej wprost, jaki był faktyczny powód rozstania. Ponownie więc zakwestionowała podane przez niego wyjaśnienie i doszukiwała się jakiejś niewyjawionej przyczyny pogorszenia ich relacji.

No to wyszedł z inicjatywą, że mnie odprowadzi, no dobra, **to tak mnie odprowadził, że zaczął mnie całować i w sumie... yy co zachowywał się, jakbyśmy byli razem, taki był czuły i w ogóle po czym zno-**

wu taki... oschły. I ja nie wiem, czy on jest, może z nim jest wszystko w porządku, że może on tam nadal coś czuje, że może by chciał tylko przez tych kolegów, czy jest taki inny, czy może się boi tego, że ktoś chciał z nim być, że nie ma takiej otoczki, że jest taki wredny i okropny, i sam może się boi własnych uczuć – w sumie ja go nie rozumiem. (...) To jest taki **do rozgryzienia** (...) **Gdyby powiedział wprost** czy coś, a ja tak mówię, wywnioskowując po tym, **no to wychodzi na to, że może jednak coś jeszcze czuje, żeby chciał, bo już prawie powiedział, że jest skłonny do mnie wrócić, ale w sumie koledzy mu powiedzieli „po co?”**. **No i poszedł za kolegami** [śmiech]. **Ja go nie rozumiem, tak jest dla mnie oschły, ale jak już była taka sytuacja, to jednak był taki jak w związku, czyli przytulił i wszystko** (R2: Judyta, s. 12–13).

Podobne doświadczenie frustracji z powodu niejasnego powodu rozstania było także udziałem Magdy, która, podobnie jak Judyta, także wypierała myśl o braku uczuć swojego chłopaka i usprawiedliwiała jego zachowanie innymi, niezależnymi od niego czynnikami. Respondentka obarczała również siebie winą za zniechęcanie partnera do siebie, poprzez doszukiwanie się przez nią problemów i dążenie do rozmów o nich. Jak już wcześniej wspomniano, dziewczyna, słysząc kilkakrotnie, że powinna „wyluzować”, zaczęła wątpić w zasadność własnych odczuć. Uznała, że może faktycznie niepotrzebnie i za często zwracała chłopakowi uwagę na jakieś jego zachowania, przez co on w efekcie zraził się do niej i emocjonalnie zdystansował.

Był to jeden z możliwych scenariuszy, bo Magda stworzyła ich wiele po to, żeby zracjonalizować zerwanie i wyprzeć brak jego uczuć. Dziewczyna tłumaczyła zachowania chłopaka wpływem czynników niezależnych od niego, usprawiedliwiała jego decyzję i traktowała ją jako nie w pełni świadomą. Respondentce łatwiej było zaakceptować, że jej partner nie radził sobie z presją i stresem w szkole albo że rozwój jego emocjonalności został zaburzony ze względu na nieobecność ojca w jego wychowaniu, bądź w wyniku choroby, niż uznać, że ten nie chciał być z nią dłużej w relacji uczuciowej. Stała się jednak świadoma motywów, które kazały jej odsuwać od siebie realny powód rozstania i zastępować go innymi. Dziewczyna rozumiała, że były to próby wyparcia samego rozstania, dlatego że była bardzo silnie zaangażowana w związek z chłopakiem.

I wtedy tylko i **wyłącznie winiłam siebie**, że na pewno ja się za bardzo, nie wiem, nie **narzucałam, ale, że za bardzo rzeczywiście robiłam jakieś problemy albo coś tam, że ze mną nie wytrzymał, no tyle teorii po prostu** (...) byłam po prostu tak **załamana i jakieś różne teorie zaczęłam wymyślać**, że może nie wiem – że może on sobie nie radzi i że sobie nie radzi jednak, że **szkoła go przytłacza** (...) że wcale tak nie chciał albo

ogólnie jego tata zostawił jego i mamę (...). Zaczęłam się zastanawiać, czy **on nie miał jakiejś choroby, że nie potrafi uczuć nazywać, i znalazłam chorobę, to było do tego stopnia po prostu, zeschizowałam, że znalazłam nazwę choroby, która... aleksytymia** to się nazywa czy coś takiego... no że nie potrafi uczuć rozpoznawać (...) (R4: Magda, s. 10–11).

Narracja kolejnej respondentki na temat przyczyn rozstania była jedną z najbardziej rozbudowanych. Alicja projektowała na chłopaka swoje wyobrażenie o ich przyszłości i pragnienie bycia w stałym związku, wykorzystywała myślenie magiczne w wyjaśnianiu przebiegu związku, trwającego na przekór przeszkodom, wypierała i zracjonalizowała brak okazywanych uczuć i zaangażowania w utrzymanie relacji, w tym także bycie przez niego zdradzoną. Wymienione wątki zostały kolejno omówione i opatrzone stosownym cytatem.

Alicja widziała w sobie przyszłą wybrankę chłopaka, pomimo braku jego deklaracji, ujawniając w ten sposób swoje pragnienia, które projektowała na swojego partnera. Miało to też związek z tym, że dziewczyna kształtowała tę relację i nią kierowała, doprowadzając do rozbudzenia jego uczuć. To dało jej poczucie, że znała chłopaka czasami lepiej, niż on sam, albo że wiedziała o nim więcej, niż sam jej o sobie powiedział, co też zostało wykorzystane do wytłumaczenia sobie, dlaczego nie okazywał jej czułości. Na podstawie prowadzonych rozmów czy zachowania chłopaka odczytywała jego zamiary co do uczynienia jej swoją życiową partnerką. Dziewczyna mówi o tym w następujący sposób:

On nie mówi tego, że chciałby już po prostu, żebym ja była jedna, że miałabym być tą pierwszą i ostatnią, ale wiem, że to widać po nim i tak samo nawet chyba tam się przyznał, że on jest bardzo rodzinną osobą, to mi powiedział, że on jest... **Jemu wystarczy dziewczyna i ta dziewczyna zastępuje mu wszystko inne, typu przyjaciół.** On mówi, że on nie potrzebuje mieć stu przyjaciół i mieć jakieś tam, nie wiem, dużo dziewczyn, **tylko właśnie wystarczy mu ta jedna jedyna, ale pod warunkiem, że on do niej coś czuje** (R5: Alicja, s. 34).

Respondentka określiła swojego partnera jako osobę trudną do kochania, tajemniczą niczym „bryła lodu”. Dziewczyna porównała też ten związek do relacji z dzieckiem, nie wyjaśniając, co ma na myśli. Najprawdopodobniej chciała podkreślić nieporadność chłopaka, jego niedojrzałość emocjonalną i konieczność kierowania nim. Trudności, wynikające z bycia w relacji z osobą emocjonalnie niedostępną, były związane z niepewnością co do intencji, zamiarów i uczuć partnera. Alicja zracjonalizowała sobie brak gestów i słów potwierdzających, że nie była emocjonalnie obojętna chłopakowi, poprzez przyjęcie wyjaśnienia, że nie umiał on wyrażać swoich uczuć, i w ten sposób mogła wykluczyć inne, być może bardziej niewygodne ewentualności.

(...) **tylko, że jest bardzo taką trudną osobą, jeśli chodzi o kochanie.** Nie każdy by potrafił z taką osobą być, bo to jest czasami trochę tak, jakby się było z takim po części dzieckiem, ale z drugiej strony taką **bryłą troszkę lodu, taką osobą bardzo tajemniczą. On jest bardzo tajemniczy i nigdy nie wiadomo, o co mu tak naprawdę chodzi, więc nie każdy potrafi być w takiej tajemniczości,** a on też jest osobą taką, która nie wszystko potrafi pokazać, okazać i często trzeba to po prostu, jeżeli się chce, to powiedzieć prosto z mostu albo jeżeli pokazać to, że coś się ma na myśli, bo nie zawsze on wie, jak to zrobić (R5: Alicja, s. 36).

Jak już wcześniej zauważono, respondentka projektowała na chłopaka swoje przemyślenia, pragnienia i plany na przyszłość. Alicja posługiwała się myśleniem magicznym w konstruowaniu tych planów, a także wyjaśnianiu wydarzeń z przeszłości. Ostatni fragment jej wypowiedzi wydaje się odnosić do opowieści o dwóch połówkach jabłka, ponieważ dopiero będąc razem mogli stać się w pełni szczęśliwi i spełnieni.

(...) wiemy, że **to jest to, czego szukaliśmy przez tyle czasu w naszym życiu i nawet jak nie byliśmy ze sobą, i tego szukaliśmy, to żadne z nas nie potrafiło tego znaleźć** (R5: Alicja, s. 49).

Respondentka wierzyła, że ich relacja przetrwała mimo rozstań i to na przekór przewidywaniom innych osób, ponieważ partnerzy są sobie przeznaczeni. Nie czuła się świadomym sprawcą tego, co się wydarzyło, i pozostawiła tę kwestię jakiejś zewnętrznej sile, którą był los lub przeznaczenie. O wykorzystywaniu myślenia magicznego w interpretacji zdarzeń i traktowaniu towarzyszących okoliczności jako nieprzypadkowych świadczy m.in. fragment z zamieszczonego poniżej cytatu: „totalnie nie mieliśmy prawa [do] tego, żeby do siebie wrócić, ale jednak los po części chciał tak, że postawił nas sobie na drodze” oraz innych części transkrypcji wywiadu: „przez przypadek dosłownie zesłaliśmy”, „zawsze życie po prostu nas sobie stawiało”. Dziewczyna przedstawiała ich powrót do siebie jako coś niezwykłego, nieprawdopodobne zrządzenie losu, ale także jako działanie na przekór ludzkiej złośliwości czy zawiści, która miała ich ze sobą skłócić, a paradoksalnie na nowo ich do siebie zbliżyła.

Za każdym jednym razem, kiedy się rozchodziliśmy, coś się działo takiego, że zawsze życie po prostu nas sobie stawiało, **w jakiejś głupiej sytuacji, coś było takiego dosłownie nedorzecznego, żeby miało się to wydarzyć, a jednak mimo wszystko się to wydarzyło** (R5: Alicja, s. 29).

Nawet nawiązanie nowego związku przez chłopaka nie było wystarczającą przeszkodą do faktycznego rozdzielenia się pary i zakończenia relacji. Respondentka

umniejszyła znaczenie jego nowej partnerki, z którą związał się po ich rozstaniu, twierdząc, że ona miała tylko wypełnić pustkę emocjonalną powstałą po stracie dziewczyny. W ten sposób ochroniła nie tylko poczucie własnej wartości, ale również nie poddała w wątpliwość istnienia uczuć chłopaka do niej i wiary w powodzenie ich związku.

(...) po tych czterech miesiącach przez przypadek dosłownie zesłiśmy. I to był dosłownie przypadek, bo **on miał wtedy już inną dziewczynę, próbował załatać tę dziurę po mnie** (...) (R5: Alicja, s. 6).

Mechanizm racjonalizacji został też wykorzystywany przez nią, aby poradzić sobie ze zdradą chłopaka. Respondentka usprawiedliwiła zachowanie partnera i obarczyła wyłączną odpowiedzialnością dziewczynę, z którą on się całował. Alicja nie odniosła się personalnie do niej, ale dokonała generalizacji przypisując całej grupie określone zamiary. Zdaniem respondentki, doszło do zmian w obyczajowości, czego przejawem było to, że dziewczyny prowokują chłopaków do zdrady, a nie, jak dotychczas myślano, że zdrada leży w naturze mężczyzn. W dalszej części wywiadu podkreślała, że było jej przykro, ale podjęła decyzję o dalszym trwaniu ich związku. Wybaczenie partnerowi odbyło się na poziomie deklaratywnym, ale niekoniecznie faktycznie świadczyło o emocjonalnym poradzeniu sobie z sytuacją, ponieważ po tym wydarzeniu nastąpiło pogorszenie ich relacji. Kolejne kłótnie, dotyczące braku zaangażowania chłopaka czy ogólnie emocjonalnego oddalania się od siebie partnerów, mogły świadczyć o lęku i niepewności dziewczyny co do jej rzeczywistego znaczenia dla niego. Utrzymanie związku z chłopakiem było głównym celem respondentki, a doświadczane trudności zostały umniejszone w imię zobowiązania, jakie nakładało na parę bycie w „cichym małżeństwie” oraz „sobie przeznaczonymi”.

Różne są też dziewczyny w dzisiejszych czasach, nie tylko chłopacy, bo właśnie większość ludzi się chowa za tym, że to chłopacy są tacy straszni, i tak dalej, ale niestety no coraz więcej jest przypadków, że **dziewczyny są okropne i potrafią czasami zrobić drugiej osobie taką krzywdę, że ta osoba się zbiera długo. Tak samo właśnie wtedy. No jakoś tak trochę alkoholu, trochę tego i w sumie to wyszło tak, że ona go w jakiś sposób tam pocałowała** (R5: Alicja, s. 8).

Bycie zdradzoną zostało przez respondentkę zracjonalizowane. Dziewczyna początkowo czuła się odpowiedzialna za to, co się wydarzyło, i dopiero z czasem uwolniła się od tego poczucia, nadając temu doświadczeniu głębszy sens. Respondentka próbowała poradzić sobie z byciem zdradzoną, uznając, że pojawienie się zdrady w jej związku z chłopakiem zostało już wcześniej zdeterminowane działaniem siły wyższej,

przeznaczenia czy losu, i było ono nieuniknione. Dziewczyna stwierdziła, że po tym doświadczeniu nabrała większego szacunku do samej siebie, ponieważ mimo tego zdarzenia potrafiła pozostać w relacji z chłopakiem i dalej okazywać mu swoje wsparcie. Zdaje się, że Alicja utwierdziła się w swojej dojrzałości, czego wyrazem była gotowość do stworzenia poważnej relacji, w której potrafi wznieść się ponad osobiste urazy.

(...) teraz twierdzą, że po prostu, no, **tak miało być i mam taki szacunek do samej siebie przede wszystkim, że jak coś robię już, jestem z nim teraz, to daję z siebie dużo i staram się być takim oparciem dla niego**" (R5: Alicja, s. 41).

O ile Alicja zmagala się z własną zazdrością, ale nie podejmowała żadnych działań, czy to pośrednich, czy bezpośrednich, mających na celu przywrócenie poczucia bezpieczeństwa zachwianego przez zagrażającą obecność innych dziewczyn, tak Natalia i Beata próbowały wymóc na partnerze zakończenie niepokojącej je znajomości. Pierwsza z nich zauważyła, że jej chłopakowi sprawiało przyjemność zainteresowanie ze strony innych dziewczyn i dlatego pozwalał im o siebie zabiegać. Sposobem na poradzenie sobie z sytuacją była ingerencja respondentki w znajomości chłopaka oraz zaznaczenie swojej pozycji jako jego partnerki. W ten sposób dziewczyna próbowała zapewnić dalszą trwałość związku. Początkowo Natalia skumulowała swoje działania na zainteresowanych chłopakiem dziewczynach, ale z czasem uczyniła go, a nie siebie, odpowiedzialnym za rozwiązanie tej sytuacji. Zaprzestała kontroli sytuacji, wychodząc z założenia, że uczucie chłopaka powinno być najlepszą gwarancją jego wierności i uczciwości.

(...) **powiedziałam jej, że ma się odczepić, i że widzę, co robi, i że ma przestać. Do jednej napisałam**, bo już szły teksty, że ona to by chciała takiego chłopaka, że ja to jestem głupia i w ogóle, że go nie doceniam, że ona by już mogła takiego nawet za męża wziąć, jakieś takie naprawdę, takie infantylne teksty, ale **on to kupował i w ogóle, i do niej napisałam po prostu, że ma się uspokoić (...). Teraz już tak po tych dwóch tak już nie ingerowałam, stwierdziłam, że w sumie powinien sam sobie też radzić, skoro naprawdę coś do mnie czuje, to nie będzie zwracał uwagi na jakieś inne dziewczyny** (R3: Natalia, s. 34).

Beata również próbowała ingerować w znajomości partnera, najpierw prosząc go o zaprzestanie kontaktowania się z koleżanką, a później mu tego zabraniając. Respondentka miała poczucie zagrożenia i żeby chronić relację, uczyniła siebie samą odpowiedzialną za jej utrzymanie, poprzez kontrolę partnera i odstraszenie potencjalnej rywalki. Obserwowała chłopaka na przerwach i sprawdzała, z kim je spędza, miała też w planach skorzystanie z pomocy innych osób do pilnowania go, kiedy

ten zmieni szkołę. W sytuacji interpretowanej jako zagrożenie respondentka interweniowała i przerywała prowadzoną rozmowę chłopaka z koleżanką, odseparowując ją od niego i sygnalizując swoją pozycję jako jego partnerki.

(...) musiałam mieć takie **wyczulone oko**. Albo pamiętam, jak taka sytuacja, że z moją koleżanką chodzimy sobie po szkole i tak patrzymy. „Gdzie jest twój chłopak”, mówię: „w sumie nigdzie go nie ma”, i **tak chodzę po całej szkole, nigdzie go nie ma**, aż w końcu tam gdzieś w rogu korytarza sobie gada z tą dziewczyną, mówię takie „aha, fajnie, znowu sobie z nią gada”. No i tak **podchodzę do niego, tak ten „no i co tam słyhać u was?”; i tak po kolei próbuję zerwać tamtą ich rozmowę** (R6: Beata, s. 19–20).

Stosunek respondentki do dziewczyny, z którą kolegował się chłopak, był raczej wrogi. Beata była do niej uprzedzona i jej obecność powodowała rozdrażnienie. Po tym, jak podczas wycieczki szkolnej chłopak i jego koleżanka nawiązali bliski kontakt ze sobą, stała się ona zagrożeniem dla trwania jej związku. Kiedy doszło do bezpośredniej konfrontacji obu dziewcząt w czasie rozgrywki sportowej, respondentka zareagowała agresywnie i skierowała swoją złość na rywalkę, celowo popychając ją na ścianę i pozorując wypadek. Takie zachowanie dziewczyny miało na celu obronę jej związku i odstraszenie koleżanki chłopaka.

(...) graliśmy kontra ta klasa, w której była ta dziewczyna, to... No to niby wszystko ok, ona mówi, że chce mnie kryć, ja mówię, że chcę ją kryć, i **potem parę razy tam na ścianę wpadła**. (...) „**Przepraszam, to było przez przypadek**”, ale jednak nie do końca (R6: Beata, s. 18).

Problem zazdrości ujawnił się w narracji respondentek nie tylko w kontekście odczuwania tej emocji przez nie same, ale także z perspektywy bycia obiektem zazdrości partnera. Wiązało się z tym nie tylko doświadczanie emocji drugiej osoby, z którą było się w związku, ale także radzenie sobie z nimi, szczególnie wtedy, gdy stały się problematyczne. W przypadku Natalii kontakt z jakimkolwiek chłopakiem był dla jej partnera niepokojący i stawał się on wtedy podejrzliwy i zazdrosny. Tak jak poprzednia respondentka kontrolowała swojego partnera, tak Natalia miała poczucie bycia stale obserwowaną.

W końcu zracjonalizowała zazdrość swojego chłopaka i umniejszyła znaczenie tego problemu. Dziewczyna, chociaż była zaniepokojona jego zachowaniem, starała się go wytłumaczyć, np. potrzebą uwagi czy działaniem alkoholu, i zreinterpretować to jako przejaw troski i zainteresowania. Tłumaczyła też zachowanie chłopaka jego przewrażliwieniem. Pytania o to, co robiła respondentka, z kim aktualnie przebywała czy próby odseparowywania jej od innych chłopaków bywały denerwujące,

mieściły się jednak w granicach akceptacji. Zachowanie partnera po spożyciu alkoholu, kiedy zaczynał się awanturować i być nachalnym, wykraczało jednak poza tę granicę.

Tak już był **przewrażliwiony** po prostu. Albo jak widział, że rozmawiam z jakimś tam chłopakiem na jakiejś imprezie, czy coś, to też zawsze „kto to był? kto to był? skąd się znacie? ile go znasz? chodzisz z nim do szkoły? nie? to skąd go znasz?” i to był po prostu taki wywiad już. **Zawsze mnie obserwował. (...) Tylko to było wtedy mniej denerwujące i wtedy nie był pod wpływem alkoholu właśnie też, i wtedy to było tak... Ja to bardziej traktowałam jako troskę, że po prostu interesował się tym, z kim ja przebywam, co robię, ale to wtedy nie było takie nachalne, bo właśnie wtedy, jak pił czy coś, to robił takie awantury-awantury – nawet swoim kolegom, a tak to były takie tylko „mógłbyś ją zostawić?”, i tak dalej, a nie takie jakieś nie wiadomo jakie awantury” (R3: Natalia, s. 31).**

O ile zazdrość chłopaka o kolegów była nie tyle uzasadniona, co rozumiała, tak zazdrość o kuzyna wydawała się respondentce wynaturzeniem. Natalia mówi o tym w następujący sposób:

I to jeszcze na przykład **rozumiem, że był zazdrosny o kolegów, ale był zazdrosny na przykład o kuzyna**, z którym łączą mnie więzy krwi, i no wiadomo, **z kuzynem no to jak brat tak naprawdę**, (...) i na przykład **był zły, nie wiem, że gdzieś mamy spotkanie rodzinne i ja z nim siedzę. Potrafił o coś takiego być zły, bo on mnie podrywa na pewno. No to to już było naprawdę takie nienormalne. (...) Albo po prostu zazdrosny o to, że nie siedzę z nim w tym danym momencie** (R3: Natalia, s. 36–37).

Zazdrość chłopaka była traktowana przez dziewczynę jako bezpodstawna i co najmniej dziwna, szczególnie jeśli chodzi o jego poczucie zagrożenia obecnością jej kuzyna. Respondentka próbowała wytłumaczyć sobie zazdrość partnera i uznała, że nie dotyczyła ona uczuciowego aspektu relacji z kuzynem, tylko czasu i uwagi, którą Natalia poświęcała innej osobie zamiast partnerowi. Ciekawe jest to, że w jej przypadku problem zazdrości był obustronny – dziewczynie nie podobało się to, że jej partner pozwalał się adorować swoim koleżankom, i jednocześnie sam był zazdrosny o partnerkę. O ile respondentka początkowo interweniowała w znajomości chłopaka, tak nie wiadomo nic o tym, jak sama reagowała na jego zazdrość, poza tym, że musiała czuć się bezsilna, skoro w sprawy związku włączyła się jej mama. Udział rodziców w rozwiązywaniu problemów w związku był raczej znikomy i został odnotowany jedynie w narracji Natalii i Magdy.

6.3. Społeczny aspekt bycia w związku

Na społeczny aspekt bycia w związku składał się nie tylko pośredni i bezpośredni wpływ rodziców i rówieśników, ale również szerszy kontekst społeczno-kulturowy. Ten drugi regulował funkcjonowanie pary w otoczeniu innych osób od momentu społecznego ukonstytuowania się związku aż po jego zakończenie i doświadczenie konsekwencji rozpadu więzi nie tylko pomiędzy partnerami, ale także z najbliższymi kręgami społecznymi partnera.

Relacje respondentek z ich rodzicami różniły się od siebie, podobnie jak pełnione przez rodziców role, spośród których można było wyróżnić bycie konsultantem, doradcą i autorytetem.

Relacje z rówieśnikami i ich funkcja w kontekście funkcjonowania respondentek w związku także były indywidualną kwestią. Najczęściej to rówieśnicy najwięcej wiedzieli na temat relacji uczuciowych dziewczyn, formułowali rady, okazywali im swoje emocjonalne wsparcie w sytuacji zmagania się z problemami albo rozstania. Chociaż respondentki zwracały się do nich czasami z prośbą o radę, to ostatecznie samodzielnie podejmowały decyzję, czasami sprzeczną z tym, co było im doradzane. To własne uczucia do partnera, ocena związku, postrzeganie jego zachowania i doświadczanych trudności w związku determinowały losy związku, a nie porady i sugestie rodziców czy rówieśników. Faktyczny bezpośredni wpływ innych osób na długość trwania relacji był raczej niewielki, ale nie był bez znaczenia w dochodzeniu do ostatecznej decyzji o zerwaniu.

Publiczny obraz związku i jego społeczne ukonstytuowanie

Publiczne stawanie się parą dotyczyło włączenia partnera we własne kręgi społeczne, a jednocześnie włączenia się w jego najbliższe otoczenie. Ten proces nie przebiegał bezemocjonalnie, najczęściej wiązał się z odczuwaniem przez respondentki niepokoju o to, czy zostaną zaakceptowane i jakie wrażenie wywrą na znajomych i rodzicach ich aktualnego partnera. Równie trudne było zerwanie tych nawiązanych relacji, konfrontacja z osobami z otoczenia partnera po zakończonym związku, publicznie ujawnienie powodu rozstania. Te dwa etapy w przebiegu rozwoju związku różnicowały: sieć kontaktów społecznych, pozycję partnerów w grupie i reguły w niej panujące.

Na temat społecznych uwarunkowań funkcjonowania związku najczęściej mówiła Judyta. Jej sytuacja o tyle różniła się od innych respondentek, że wspólnie z chłopakiem uczęszczała na treningi, prowadzone przez ojca jej partnera, i była na nich jedyną dziewczyną. Z relacji respondentki wynikało, że koledzy solidaryzowali się z jej chłopakiem, czego przejawem była np. zmiana pozycji społecznej dziewczyny w zależności od statusu ich związku. Mówi o tym w następujący sposób:

Znaczy się jakoś relacje były dobre, na przykład wiem, że z kolegami z klubu, to było tak, że byłam z nim to tak, znaczy się oni zawsze byli dla mnie tacy mili, ale wiadomo, teraz „**dziewczyna kumpla**” **no to kuuurde, to już**

taka eelita się robi [zmienia głos], **już mnie tak bardziej przygarnęli**, ja mówię: „co się stało, przecież ja cały czas się z wami trzymam, to czemu teraz traktujecie mnie inaczej?”. **No ale jak już mnie zostawił, to mnie też tak troszkę odsunęli tak na pewien moment, nie wiem, czy oni się obrazili, czy co, ale w sumie to on mnie zostawił, więc mówię: „o co wam chodzi? Czemu?”** Ale już się ogarnęli, można tak powiedzieć (R2: Judyta, s. 41).

Dziewczyna zauważyła, że po ujawnieniu, że byli z chłopakiem parą, i staniu się „dziewczyną kumpla” została włączona do grupy, koledzy milej się do niej odnosili, jej pozycja znacząco wzrosła. Jednak po zakończonym związku ci sami koledzy pozostali lojalni wobec byłego chłopaka i odsunęli się od niej do czasu, aż na nowo ustalono stosunki i reguły panujące w grupie. Respondentka nie rozumiała, dlaczego tymczasowo została wykluczona z grupy, skoro to nie ona była stroną porzucającą, ale porzuconą, i to ona emocjonalnie cierpiała, a nie jej chłopak. Sądząc po jej kolejnej wypowiedzi, ta solidarność kolegów z byłym chłopakiem wynikała z jego wysokiej pozycji społecznej – był nie tylko osobą lubianą, ale także synem trenera. Z tego też powodu ich publiczne ujawnienie się jako pary wywołało poruszenie w grupie. Oto, co mówi o tym respondentka:

No Bartek już potem stwierdził, że co będzie owijał w bawełnę, **podszedł i mnie przytulił, a to wszyscy tak** [pokazuje reakcje] „**co się dzieje, ej nie!**”. Trener tam w ogóle niewzruszony, a chłopaki to takie: „aha, OK, to jest dziwne”. I musieli się tak jakoś przełamać (...) ich największy kumpel, syn trenera, naprawdę, naprawdę, Bartek? Taaa, to było dla nich dziwne, tam trenerowi to nie przeszkadzało. Bo ja zawsze mówiłam, **taka nastawiona byłam: „to jest trening, zero czułości na treningu, po treningu możesz”**. Ale on – nie. Ja mówię „**Boże, tak że trener to twój tata, no to naprawdę tak... idź trochę dalej**” (R2: Judyta, s. 31–32).

Początkowo para utrzymywała bycie w związku w tajemnicy i partnerzy ukradkiem okazywali sobie uczucia. Respondentka w innej części wywiadu powiedziała, że chłopak chciał „zalegalizować ten związek”, ale ona na początku była do tego sceptycznie nastawiona, stąd takie chwilowe ukrywanie relacji nie stanowiło dla niej problemu, wręcz przeciwnie – nabrało cech zabawy. Te ukradkowe pocałunki i spotkania wydawały się być dla niej miłym wspomnieniem. Kiedy już jednak doszło do upublicznienia związku, to wywołało to poruszenie i zaskoczenie wśród kolegów. Początkowa niechęć grupy została jednak przełamana, co wydaje się być efektem tego, że dziewczyna starała się wyznaczyć granicę pomiędzy byciem parą i uczestnictwem w zajęciach. Judyta zresztą niechętnie okazywała swoje uczucia przy innych osobach, szczególnie w czasie treningu, gdzie obecny był trener, będą-

cy też tatą jej chłopaka. Ta zmiana charakteru relacji i osadzenie jej w różnych kontekstach sytuacyjnych powodowała u niej konsternację, ponieważ nałożenie się roli trenera i ojca jej chłopaka było kłopotliwe. Przejawiało się to w odczuwanej przez respondentkę niepewności co do tego, w jaki sposób powinna się zachować i zwracać do osoby, którą знаła z dwóch różnych kontekstów i pełnionych przez niego ról.

Ta powściągliwość towarzyszyła dziewczynie podczas zmagania się z trudnymi emocjami, kiedy przeżywała rozstanie z chłopakiem. Swoje przeżycia ukrywała zarówno przed kolegami z treningu, koleżankami, ale także rodzicami.

Ale tak **na treningach to się starałam być nooo taka oschła i jednak nic nie okazywać, tak jak właśnie w szkole, że koleżanki nic w sumie nie wiedziały**, to oni w sumie też jakoś tak nie potrafili tego wyczuć (R2: Judyta, s. 44).

(...) i już przepłakałam za nim tyleee, **a mama nic nie wie, nie zauważyła na szczęście**, myśli, że przeszło, chociaż jest kiepsko naprawdę" (R2: Judyta, s. 8).

W narracji Judyty wątek dotyczący emocjonalnego cierpienia i zmagania się z rozstaniem był tym dominującym. I chociaż dziewczyna bardzo silnie przeżywała to doświadczenie, to skutecznie udawało jej się to ukryć przed innymi osobami z jej otoczenia. Co ciekawe, uchodziła wśród swoich koleżanek za osobę, której zerwanie zupełnie nie dotknęło, i była przez to podziwiana.

Publiczne ukonstytuowanie się związku związane było również z zaprezentowaniem partnera swoich znajomym i przyjaciółom oraz włączeniem go do swoich najbliższych kręgów społecznych. Jeśli chodzi o związek Judyty, to para posiadała już wspólnych znajomych, ponieważ chodzili do tej samej szkoły i wspólnie trenowali, ale także w ich przypadku doszło do zapoznania się z osobami, które przyjaźniły się tylko z jednym z partnerów. Fragment poniższy dotyczy zachowania się pary w obecności innych osób:

(...) o ile przy kolegach to było dobrze, to na przykład jak, nie, no w mieście też normalnie się zachowywał, ale **jak byli inni znajomi to tak troszkę... jakby mnie odsuwał?** Tak jakoś może nie okazywał, nie był taki czuły jak zawsze, tylko tak jakby... swoją drugą stronę pokazywał, tak że **przy znajomych to wiesz – idź trochę w bok...** Przy takich dalszych może, których ja nie znam, a tak przy naszych znajomych, takich może, z którymi może mam jakiś kontakt, to nie – no to normalnie, ale tak przy innych to tak już... nie do końca. **Nie wiem, czy się mnie wstydził, czy co, a ja mówię „tak trochę głupio, nie, że tak się zachowujesz” Gdzie ja to tam normalnie – pójdę, przedstawię i OK. I co sobie myślą inni, to jest ich sprawa, tak?** (...) (R2: Judyta, s. 17–18).

Judyta zauważała, że chłopak zachowywał się odmienne w zależności od osób, z którymi się spotykali. Było to powodem jej zakłopotania, ponieważ interpretowała tę powściągliwość jako nieprzyzwolenie na to, żeby byli identyfikowani przez jego znajomych jako para. Zachowanie dystansu przez partnera, brak czułości, utrzymywanie wizerunku osoby nieangażującej się uczuciowo były, zdaniem respondentki, zaprzeczeniem tego, jak zazwyczaj zachowywał się on w jej towarzystwie, także wtedy, gdy obecni byli ich wspólni znajomi. Ta widoczna rozbieżność była dla niej powodem do niepokoju. Dziewczyna otwarcie wyrażała swój brak akceptacji dla tego typu zachowań, zwłaszcza że sama bez trudu odnajdywała się w podobnych sytuacjach, upubliczniając fakt bycia parą.

Z kolei Natalii bardziej niż na poznaniu przyjaciół partnera zależało, aby to on poznał jej znajomych i zrozumiał, jakie było ich znaczenie dla niej samej. Dziewczyna oczekiwała jednocześnie, że jej chłopak również wykaże chęci zintegrowania się z nimi i podjęcie próby zjednania sobie tych osób. Zdaniem respondentki, to, w jaki sposób spędzała swój czas, dużo mówiło o niej samej, ponieważ jej pasja i znajomi kształtowali jej osobowość. Wypowiadała się o swoich przyjaciołach jako osobach wartościowych, uważała, że na znajomości z nimi mógł skorzystać również chłopak. Potwierdza to fragment wypowiedzi Natalii:

Może nie tyle znajomi jego, co on znajomych. Żeby po prostu wiedział, **z kim się zadaję**, żeby też tak miał pojęcie po prostu o tym, bo tak jakby ja jestem zdania, że **znajomi też nas kształtują, i z tym, z kim się przyjaźnimy, zadajemy, to trochę na nas wpływa, więc jeśli moi znajomi są normalni, fajni i naprawdę wartościowi, no to dlaczego on miałby ich nie znać** (R3: Natalia, s. 49).

Natalii zależało na tym, aby zarówno jej partner miał pozytywny stosunek do jej przyjaciół, jak i oni poznali go i go polubili, tymczasem pierwsze i też kolejne spotkania chłopaka ze znajomymi dziewczyny były dla niej rozczarowujące. Respondentka pozytywnie wypowiadała się o swoim partnerze, chwaliła się nim wśród znajomych. W swoich opowieściach przedstawiała chłopaka jako osobę towarzyską, ale jego zachowanie w rzeczywistości temu zaprzeczało. Czuli się więc zawiedzeni partnerem, ponieważ nie tylko nie spełnił jej oczekiwań, ale także poddał w wątpliwość prawdziwość przedstawianego przez nią jego wizerunku. Zauważony brak inicjatywy chłopaka oraz unikanie przez niego interakcji z jej znajomymi zostały przez dziewczynę uznane jako brak starań z jego strony, aby poznać ważne dla niej osoby i zrobić na nich dobre wrażenie.

Podobnie respondentka chwaliła się przed koleżankami, że czuje się wyjątkowo traktowana przez chłopaka, a on zupełnie temu zaprzeczył, pojawiając się na spotkaniu pod wpływem alkoholu i awanturując. Zdanie znajomych na temat partnera było ważne dla Natalii, stąd brak wsparcia dla jej decyzji o powrocie do chłopaka i nieprzychylna opinia o nim mocno ją smuciły. Natalia mówi o tym następująco:

Tak samo jak, nie wiem, poszliśmy na tę tam grudniową imprezę i moje koleżanki z klasy miały go zobaczyć pierwszy raz wtedy, to im opowiadam, jaki on jest super, w ogóle, że on mnie tak fajnie traktuje, że się czuję nawet jak księżniczka momentami, a **on wrócił taki schlany i zaczął na mnie krzyżeć. No to tak trochę ten obraz jego u nich z takiego super chłopaka, który mnie kocha, no to się zatarł i też było mi smutno bardzo, bo, no, takiego go zapamiętały i potem, jak dowiedziały się, że do niego wróciłam, to nie były zadowolone i stwierdziły, że mogłabym mieć kogoś lepszego** (...) (R3: Natalia, s. 20–21).

Publiczne stawanie się parą wiązało się z również z przedstawieniem partnerów rodzicom. Każda z respondentek poznała rodziców swojego chłopaka i też gościła go w swoim domu rodzinnym, ale nie dla każdej z nich temat dotyczący relacji pary z rodzicami okazał się być istotny. Dla Judyty poznanie rodziny chłopaka i pierwsze spotkania z nimi były bardzo ważne. To wydarzenie zostało wskazane przez nią jako jedno z tych znaczących. Oto, co mówi Judyta na ten temat:

Bardzo się bałam poznać mamę Bartka... (...) nie no jak ja na nią spojrzę, to co? **W ogóle nie wyczytam, czy ona mnie lubi**, co ona o mnie sądzi, no ale co do czego przyszło, no to pojechałam do niego (...). Jego mama wróciła z pracy, tam na wszystko się zgodziła. Ja mówię: „nie, no w końcu teściową poznam, no co za dramat”. No i tam zrobiliśmy razem kolację i się śmiała, i w ogóle tak sympatycznie do mnie nastawiona była, to aż się zdziwiłam. Tam dziadków jego, w ogóle z jego rodziny wszystkich poznałam, bo trzeba było pójść do dziadków, bo jak dziadkowie mnie zobaczyli, to przecież „o Boże, Bartek” [udaje głos] – zaraz tam podlecieli i tutaj wyściskali. Jakies kuzyneczki małe poznałam, co poszłam do drugich dziadków – właśnie rodziców trenera. (...) ja mówię: Boże!, jakoś jego rodzice i wszyscy, ja byłam do tego źle nastawiona (R2: Judyta, s. 28–29).

(...) **bałam się poznać jego rodziców, tam tatę to akurat nie, ale mamę się strasznie bałam poznać, babci**, bo słyszałam, że też taka, że jak brat miał dziewczynę, to też były niezłe tam sytuacje śmieszne z tą babcią. **I tak bardziej chyba jego rodziny się bałam poznać**, bo to, że nie bałam się może go poznać tak samego w sobie, ale tak bardziej właśnie jego rodziny (...) (R2: Judyta, s. 34).

Dziewczyna obawiała się, jak zostanie odebrana i czy będzie zaakceptowana przez członków rodziny chłopaka. Ten strach przed oceną potęgowało jej wyobrażenie o mamie chłopaka jako osobie władczej i zdystansowanej, dlatego wizja samego spotkania z nią była dla respondentki stresująca. Jak się jednak okazało, oba-

wy Judyty się nie potwierdziły i dziewczyna była zaskoczona otwarcie okazywaną jej sympatią ze strony mamy chłopaka, a także pozostałych członków rodziny. Ich pozytywne przyjęcie stało się bodźcem do tego, żeby Judyta zweryfikowała własne początkowe nastawienie i zauważyła irracjonalność swojej postawy.

Kolejna respondentka w przeciwieństwie do Judyty nie czuła się komfortowo w domu chłopaka i nie doświadczyła przejawów serdeczności ze strony domowników. O ile w przypadku Judyty partnerzy byli akceptowani przez rodziców z obojga stron, tak Natalia odczuwała niechęć ze strony mamy i babci chłopaka. Dziewczyna podkreślała pozytywny i życzliwy stosunek swojej rodziny do chłopaka, który był traktowany jak jej członek, podczas gdy ona w jego rodzinie czuła się obco. Miała poczucie, że każda wizyta w domu partnera była swoistym przesłuchaniem, podczas którego negatywnie oceniano jej wypowiedzi, a zadawane pytania miały na celu ją ośmieszyć. Z podejrzliwością przyjmowała okazywane jej gesty sympatii, uśmiech mamy chłopaka był przez nią interpretowany jako szyderstwo. Ta niechęć była wyczuwana również ze strony babci chłopaka. Poczucie bycia nielubianą i traktowaną protekcjonalnie ilustruje stwierdzenie Natalii, że „najbardziej to lubi ją pies”:

Miałam wrażenie, że mnie nie lubią, przynajmniej mama. Zawsze jak... Znaczą tam zapraszała mnie właśnie na kawy czy na obiady, ale **tak przysłuchiwała się bardzo dokładnie, co mówię zawsze, zawsze miała taki uśmiech na twarzy, taki „no co ty nie powiesz” i tak usilnie wypytywała** też właśnie o rodziców, o jakieś tam relacje moje z nimi, o rodzeństwo, co robię po szkole, jakie mam oceny, **tak po prostu taki wywiad środowiskowy ze mną robiła.** (...) Źle w sumie, bo tak jak, nie wiem, miałam wrażenie, że u mnie w domu (...) **był traktowany po prostu jak już członek rodziny.** Zawsze na obiad był zapraszany, jak był w domu obiad, to zawsze też dostał, nawet nie był pytany, czy chce, już mu mama tam nalewała zupy czy coś, **a u niego w domu czułam się tak nieswojo bardzo. Miałam wrażenie, że najbardziej to lubi mnie pies** (R3: Natalia, s. 10–11).

Jak pokazuje przypadek kolejnej respondentki, nawiązanie zażyłych relacji pary z rodzicami partnerów mogło utrudnić podjęcie decyzji o zakończeniu związku, a także być powodem zakłopotania podczas spotkania członków rodziny już po zerwaniu. Dziewczyna opisywała swobodne relacje między rodzicami i chłopakiem, a nawet pojawienie się nici porozumienia między nim a jej tatą. Tym, co ją powstrzymywało przed podjęciem decyzji o rozstaniu, była właśnie świadomość bliskich relacji jej rodziny z partnerem, które utwierdzały ją w poczuciu słusznego wyboru. Dziewczyna była wewnętrznie rozdarta: miała wątpliwości, mimo iż zauważała niedostatki tego związku, i jednocześnie nie chciała stracić pewnych profitów z bycia parą i spędzania wspólnie czasu z najbliższymi. Zamieszczony poniżej fragment ilustruje te zmagania respondentki:

No to żal jest, no **bo dla mnie rodzina jest ważna i jakie oni mają zdanie**, no i na przykład jeżeli oni by go nie zaakceptowali w jakimś tam stopniu, żeby mówili o nim jakoś tak złośliwie i tak dalej, czy aby na pewno to jest dobry wybór, **no to aż tak by mi potem przy zrywaniu nie było żal tego, że...** **Bo to jednak to, że rodzina zaakceptowała i że mają dobry kontakt, to jest takim argumentem za, nie? Że... Że to niby dobry wybór, ale...** (R6: Beata, s. 34).

Respondentka obawiała się reakcji rodziny na wieść o zerwaniu z chłopakiem i ich kłopotliwych pytań dotyczących powodów zerwania. Towarzyszyła temu również obawa, jak się zachować, gdy doszłoby do spotkania z osobami, które należą do rodziny chłopaka, a z którymi miała dotychczas dobre relacje. Odczuwany przez Beatę niepokój, związany z poradzeniem sobie ze społecznymi konsekwencjami rozstania, dokumentuje poniższy cytat:

(...) no i potem **stresujące było potem mówienie swojej mamie, swojemu tacie o tym, że zerwałam, i potem się bałam, co będzie, jak spotkam jego rodzinę na ulicy, to jak ja mam zareagować, jak ja już z nim nie będę i że mnie będą pytać**, i tak dalej (R6: Beata, s. 24).

Pierwsze spotkanie z mamą chłopaka, która również była członkiem tej samej szkolnej społeczności, respondentka określiła jako „głupią sytuację”. Poczucie zakłopotania było reakcją na zmianę kontekstu, w jakim dotychczas spotykała się z mamą chłopaka. Co ciekawe, w podobnej sytuacji była Judyta, ponieważ tata jej byłego partnera był jednocześnie jej trenerem, jednak respondentka nie obawiała się tej konfrontacji po rozstaniu z chłopakiem.

Na odmienne postrzeganie tej samej sytuacji przez Judytę i Beatę wpływ miało pełnienie przez nie innej roli podczas zerwania. Pierwsza dziewczyna była osobą porzuconą i nie czuła się odpowiedzialna za zerwanie, natomiast druga – osobą inicjującą rozstanie. Co więcej, Beata sama zmagiała się z decyzją o rozstaniu, ponieważ nie chciała sprawić przykrości chłopakowi, stąd też konfrontacja z mamą chłopaka mogła budzić w niej np. poczucie winy. Tak można wyjaśnić owo uczucie niezręczności.

Rola rodziców i rówieśników

Z wypowiedzi respondentek wynikało, że w sprawy związku włączani byli najbliżsi oraz rówieśnicy, jednak w różnym stopniu i celu, i z odmiennym skutkiem. Wiedza rodziców na temat związku ich córek w dużej mierze była uzależniona od panujących relacji pomiędzy nimi, ale nie większa od tej, którą mieli rówieśnicy. Najczęściej dziewczyny zwracały się o radę albo opinię właśnie do koleżanek, od nich otrzymywały wsparcie emocjonalne. Jako przyczyny tego stanu rzeczy można wskazać: po-

trzebę niezależnienia się od rodziców i bycia osobą samodzielną, brak zrozumienia z ich strony i napięte relacje, różnice międzypokoleniowe, odczuwanie zakłopotania podczas rozmowy o intymnych szczegółach związku. Należy zauważyć, że poza jednym przypadkiem rodzice akceptowali relacje uczuciowe swoich córek. Ich udział w funkcjonowaniu tych związków różnił się w zależności od przypadku, a pełnione przez nich zadania miały różny charakter: począwszy od pilnowania i kontrolowania, po wskazywanie i nakierowywanie, do wspierania i konsultowania.

Rodzice Alicji byli tymi, którzy nie wyrażali swojej aprobaty dla związku córki i początkowo przyjęli postawę autorytarną – pilnowali i kontrolowali z obawy przed konsekwencjami, takimi jak: skrzywdzenie jej przez chłopaka, jego zły wpływ na nią oraz zajście w nieplanowaną ciążę, co ograniczyłyby jej szanse życiowe. Dziewczyna początkowo nie powiedziała rodzicom o nawiązanej relacji, ponieważ wiedziała, że mogą być uprzedzeni do nowego chłopaka i będą próbowali chronić ją, tak jak to miało miejsce w przypadku poprzedniej jej znajomości. Obiekcje rodziców wynikały z różnicy wieku pomiędzy Alicją a chłopakiem, obawiali się bowiem, że zacznie ona przebywać w towarzystwie starszych od siebie znajomych, a przed to będzie miała łatwiejszy dostęp do różnych używek. Respondentka traktowała obawy rodziców jako nieuzasadnione i przesadzone, ponieważ, po pierwsze, „nie dała rodzicom powodów do niepokoju i nie zawiodła ich zaufania, a po drugie, przewidywania rodziców się nie urzeczywistniły.

(...) on przez to, że był dwa lata starszy, no to wiadomo, że rodzice to zaraz „ale on będzie kończył osiemnaście, a ty będziesz miała szesnaście”. No i to było takie właśnie dla nich dziwne, no, bo **bali się, że narkotyki, alkohol, papierosy, imprezy i osiemnastki** – że to wszystko będzie takie, **że on mnie w to wciągnie, że on będzie później miał na mnie taki gorszy wpływ**, że ja nagle zacznę się tak zmieniać i zacznę imprezować przez to i obracać się właśnie w towarzystwie starszych znajomych, **ale tak nie było w ogóle, więc nie było się czego obawiać, poza tym też ich nie zawiodłam z żadną rzeczą – nie było takiej sprawy**, w których naprawdę ja bym miała ich zawieść, **niczym tak się nie przekonali, że coś było złego w tym** (R5: Alicja, s. 17).

Dziewczyna podkreślała, że rodzice początkowo zabraniali jej kontaktów z chłopakiem, później warunkowo go zaakceptowali, ale nadal traktowali z dystansem, umniejszając przy tym znaczenie nawiązanej relacji. Z czasem para zdobyła ich zaufanie i uzyskała większą swobodę. Respondentka przywoływała sytuacje, gdy rodzice pilnowali, jak para spędza czas, i kontrolowali, aby nie doszło do bardziej intymnych kontaktów między nimi. Zachowania te interpretowała jako próby zapobieżenia niechcianym konsekwencjom aktywności seksualnej, które mogłyby zaprzepaścić jej życiowe szanse. Ciekawe jest to, że Alicja nie wyraziła swojego zdania na ten temat, a jej przyszłość wydawała się być zaprojektowana wyłącznie

przez rodziców, chociaż ona sama była pewna, że chce być chłopakiem w swoim dorosłym życiu. Z czasem jednak para mogła jawnie okazywać sobie czułość także w obecności rodziców. Określenie respondentki, że od tego momentu „było normalnie”, sugeruje, że wcześniejsza kontrola rodziców mogła być dla niej uciążliwa. Cieszyła się z uzyskania większej swobody i uczynienia chłopaka odpowiedzialnym za jej bezpieczeństwo. Poniżej cytaty dokumentujące te słowa Alicji:

(...) coraz więcej takich jest spraw, na które oni już tak patrzą z przymrużeniem oka, na zasadzie, że **mogę położyć mu głowę, na przykład, na ramieniu, gdzie kiedyś to nie był w ogóle dopuszczalne, on może przyjść do mnie, to na przykład nie musimy mieć otwartych drzwi, bo moi rodzice właśnie byli tacy, że oni cały czas obawiali się, że, no chociażby zajdę w niechcianą ciążę, gdzie to nie leżało po ich myśli totalnie, więc chcieli temu zapobiec i starali się robić wszystko, żeby tam to się nie wydarzyło, ale teraz już jest – teraz już jest normalnie**, no bo mogę właśnie, będąc z nim, na więcej rzeczy mam i w sumie miałam pozwalane zawsze, że mogłam wrócić później, bo byłam z nim, nie byłam sama, jednak jak wychodziłam i wychodzę z koleżankami, z dziewczynami, no to nie pozwalają aż tak, bo twierdzą, że właśnie chłopak to jest co innego (R5: Alicja, s. 13–14).

Wiedza rodziców na temat jej związku była raczej ograniczona, dziewczyna niechętnie dzieliła się z nimi szczegółami ze swojego życia uczuciowego i traktowała te rozmowy jako coś, do czego musiała się zmuszać. Odczuwała ulgę po tym, jak rodzice przestali na nią naciskać, a szczególnie mama, z którą Alicja nie miała dobrych relacji. Wzajemne niezrozumienie powodowało, że ich kontakt stał się powierzchowny, wymuszony i pozorny, co uwidacznia wypowiedź dziewczyny: „odpowiem jej, co tam chce”. Alicja nie inicjowała rozmów z mamą z własnej chęci czy potrzeby i nie w pełni w nich uczestniczyła: udzielane przez nią odpowiedzi były zdawkowe i wymijające, a słuchanie tego, co mówił rodzic, lekceważące. Nie mogąc porozumieć się z mamą, odsuwała ją od swoich osobistych spraw.

Zdaniem Alicji, miało to być przyczyną złości mamy, która czuła, że traci nad córką kontrolę i ma na nią coraz mniejszy wpływ, co jeszcze mocniej zaogniło konflikt między nimi. Ostatnie zdanie z dołączonego poniżej fragmentu świadczy o tym, że dążyła ona do emocjonalnego uniezależnienia się od rodziców i swoje poczucie dojrzałości opierała na poczuciu odrębności.

(...) **ja z mamą nie potrafię się dogadać w jej toku myślenia, a ona w moim toku myślenia i to takie jest... Ona mi coś mówi, ja to wypuszczę jednym i wypuszczę drugim, więc odpowiem jej, co tam chce**, ale też się nie rozdrabnam na części pierwsze na zasadzie „a bo było tak i tak”,

po prostu twierdę, że to... **Mówię jej zawsze, że to troszeczkę nie jej sprawa i że to jest moje życie, ona wtedy często się wkurza, że już dochodzę do takiego momentu, gdzie już się coraz mniej pytam jej o właśnie takie rzeczy związane i czuje się taka, że już nie jestem tą małą dziewczynką, którą byłam kiedyś, i że mam swoje życie, i swoje sprawy**, i też nie o wszystkim ona musi wiedzieć (R5: Alicja, s. 32–33).

Relacja następnej respondentki z jej rodzicami była przeciwieństwem tej powyżej opisaney. Podczas gdy w przypadku Alicji autorytet rodziców zasadzał się na poczuciu władzy poprzez kontrolę i decydowanie o stopniu swobody, jaki był udzielany córce w relacji z partnerem, autorytet rodziców Natalii wynikał z traktowania ich przez nią jako osób znaczących i bezpiecznych w jej życiu. Dziewczyna była silnie związana z rodzicami, chętnie z nimi rozmawiała i spędzała swój wolny czas, oni zaś zapewniali jej poczucie bezpieczeństwa i pewność, że może na nich liczyć. Utrzymywanie dobrych i otwartych stosunków z rodzicami było dla Natalii czymś oczywistym i naturalnym. Do nich zwracała się z problemami i wątpliwościami dotyczącymi bycia w związku, kierowała się również ich zdaniem przy podejmowaniu decyzji o jego losach. Poniżej zamieszczone cytaty ilustrują ten stan rzeczy:

(...) tak po prostu zawsze miałam wrażenie, że **rodzice są ze mną szczerzy i też zawsze mi pomagają, zawsze staną za mną murem i nie mam powodu, żeby nie mieć z nimi dobrego kontaktu** (R3: Natalia, s. 52).

(...) mama i tata zawsze byli **taką moją ostoją, i jak miałam jakiś problem** z tym właśnie czy na tych imprezach, czy po prostu nie wiedziałam, czy ja coś robię dobrze albo on, to **zawsze do nich szłam i mówiłam, co mi leży na sercu, dlatego tak jakby ta decyzja ostateczna o zerwaniu też jest trochę kierowana tym, co mi po prostu powiedzieli rodzice** (R3: Natalia, s. 8–9).

Rodzice Natalii pełnili rolę doradczą i chociaż pozostawiali córce swobodę przy podejmowaniu decyzji, to i tak była ona w znacznym stopniu podyktowana wskazówkami jednego z nich. Skuteczność i trafność udzielanych przez mamę porad utwierdzała dziewczynę w przekonaniu, że mogła na niej polegać. Co ważne, mama nie tylko pośrednio miała wpływ na funkcjonowanie związku córki, doradzając jej, ale też ingerowała w sprawy pary, np. próbując wyjaśnić partnerowi, że jego zażość o dziewczynę była nieuzasadniona. Można przypuszczać, że Natalia na bieżąco omawiała z nią sprawy dotyczące jej relacji z chłopakiem i jej interwencja nie została negatywnie oceniona przez nią jako wtrącanie się w jej sprawy.

(...) **nigdy mamy rady nie były nietrafione** (R3: Natalia, s. 9–10).

Nawet już naprawdę doszło do tego, że moja mama z nim rozmawiała, że nie powinien być zazdrosny o moich kolegów (R3: Natalia, s. 36).

Rodzice Mileny byli kolejnym przykładem zaangażowania się w funkcjonowanie związku córki. Respondentka w innym fragmencie wywiadu deklarowała, że byli oni świadomi tego, co działo się w jej relacji z chłopakiem, a z załączonego cytatu wynika, że włączyli się też w próby jej naprawy. Dziewczyna nie dookreśliła, na czym polegały te starania, aby wpłynąć na jej partnera, ale sam ich udział był dla niej wsparciem. Jednak rodzice szybko zdali sobie sprawę, że związek córki nie rokuje i zmierza w niepokojącym kierunku. Respondentka zlekceważyła jednak ich rady, mając nadzieję, że uda jej się doprowadzić do zmiany zachowania partnera. Rodzice nalegali więc, aby przestała się spotykać z chłopakiem, a ona nie chciała albo nie była jeszcze wtedy na to gotowa, zwłaszcza że chłopak buntował ją przeciwko nim. Sytuacja ta doprowadziła do pogorszenia się jej stosunków z rodzicami:

(...) a rola moich rodziców była taka, że **oni próbowali właśnie – też próbowali razem ze mną go zmienić, ale w pewnym momencie już mi powiedzieli, że no to się nic nie zmieni i będzie tylko gorzej**. No i nie chciałam ich słuchać, ale rzeczywiście było coraz gorzej i też **moja relacja z rodzicami nie wyglądała najlepiej. A nawet bardzo źle** (R1: Milena, s. 33).

Ostatnim przykładem aktywnego włączenia się rodziców w sprawy związku córki był przypadek Magdy, którą rodzice namawiali na sprawdzenie prawdziwości chłopaka, ponieważ mieli podejrzenie, że on ją oszukuje. Co ciekawe, nie był to pierwszy raz, kiedy rodzice interweniowali i sugerowali respondentce konkretne rozwiązanie problemu. Ta dała się namówić i ostatecznie zdecydowała się pojechać do chłopaka, ale usprawiedliwiała swoją nagłą wizytę chęcią zrobienia mu niespodzianki, a nie potrzebą jego skontrolowania. Z niniejszego cytatu wynika, że rodzice Magdy na bieżąco monitorowali to, co działo się w związku ich córki, i mieli oni znaczący wpływ na jej zachowanie, ale, jak później zostanie to wykazane, także na jej sposób myślenia.

I wtedy **znowu wkroczyli rodzice, i powiedzieli: „dobra, to zrób mu wjazd na chatę i zobaczmy”**. No ja w sumie tak pomyślałam, że no skoro to jest ważna sytuacja, bo tak już też coś zaczynał kręcić i się zaczęłam martwić, że znowu to samo, albo **rodzice też zaczęli, że może ma jakąś inną i teraz ma na nią czas**, a ja po prostu byłam taka: „o Jezu, przestańcie, no to jakoś lepiej, no przecież on jest w porządku, może trochę z dystansem do tego podejść”. **No dobra, zawieźli mnie tam, przyjechałam** (R4: Magda, s. 23–24).

Rodzice Magdy angażowali się w sprawy związku córki, inicjowali rozmowy na ten temat, deklarowali swoją pomoc i gotowość do odpowiadania na pytania córki. Ten rodzaj relacji opierał się na udzielaniu wsparcia merytorycznego w zakresie tego, jak funkcjonuje związek, gdzie rodzice przyjęli rolę dostępnych i chętnych do pomocy konsultantów, pozostawiając Magdzie swobodę decyzji. Prezentowali się w tym układzie jako osoby bardziej doświadczone, dojrzałe i kompetentne w udzielaniu porad w tych sprawach, jak i liberalne: podkreślali swoją gotowość do przyjęcia perspektywy dziewczyny ze względu na posiadanie przez nią doświadczeń bycia w związku w nastoletnim wieku.

Też **rozmawiali ze mną o różnych rzeczach**, właśnie związanych ze związkiem, no później już właśnie z fizycznością. I wszystko jak mówili, że jak coś, to **mam pytać, że zawsze mogę po prostu się do nich zwrócić po pomoc**, znając [?] w takich sytuacjach, jak właśnie coś byśmy się pokłócili, że-bym – **jak coś to zapytać, że oni mi pomogą, doradzą**, przecież oni są dorośli, oni też w takim wieku byli, też byli w związku (R4: Magda, s. 61).

Poza aktywnym i bezpośrednim wpływem na związki córek, rodzice oddziaływali w sposób niezamierzony. Nie bez znaczenia było ich funkcjonowanie jako pary. Rodzice modelowali określone zachowania odpowiadające roli kobiety i mężczyzny w związku, co wyznaczało wzór relacji damsko-męskiej. To, co mówili, i jak zachowywali się względem siebie, miało też przełożenie na wyobrażenie respondentek o standardach zachowania się osoby zakochanej i oczekiwań względem partnera. Ten pośredni wpływ rodziców na przekonania dziewczyn można zauważyć w narracjach Magdy i Beaty. W przypadku tej pierwszej miało miejsce uwewnętrznienie wzorców zachowania różnicowanych ze względu na płeć, a u drugiej respondentki związek rodziców stanowił punkt odniesienia przy ocenie relacji.

Podczas wywiadu z Magdą pojawiały się takie zwroty jak: „o, nie będę za nim latać jak idiotka”, „byłam głupia”, „nie postępowałam racjonalnie”. Dziewczyna zapytana, dlaczego tak oceniła swoje zachowania, odpowiedziała następująco:

Prawdopodobnie dlatego, że po części ktoś mi tak powiedział, że to może być, że nie tyle, że ja komuś powiedziałam „zrobiłam tak”, a ktoś mi powiedział „głupio zrobiłaś”, ale na przykład **nawet takie sugestie powiedzmy rodziców, że, no „dziewczyna tak nie powinna robić”, że „to on powinien za tobą latać, a nie ty za nim” i że „ty nie powinnaś do niego dzwonić, tylko on powinien do ciebie zadzwonić”, coś takiego, takie...” (R4: Magda, s. 43).**

Magda przejęła od rodziców przekonania dotyczące tego, jak powinna zachowywać się dziewczyna w relacji damsko-męskiej. Okazywanie swojego zaangażowania, wycho-

dzenie z inicjatywą i zabieganie o chłopaka, który lekceważył partnerkę, było oceniane jako niewłaściwe, ponieważ ujmowało ono godności dziewczynie, do której to partner powinien się zalecać. Uwewnętrzniając sposób myślenia rodziców na temat roli dziewczyny w związku, respondentka negatywnie oceniła własne postępowanie, co utwierdziło ją w przekonaniu, że źródło jej problemów w tej materii leżało w niej samej.

O ile Magda przyjęła jako punkt odniesienia przy ocenie własnych zachowań przekonania rodziców, tak Beata wykorzystała ich związek jako wzór, do którego porównywała swoją obecną relację z chłopakiem. Poniżej fragment wypowiedzi respondentki:

(...) ja uważam ich związek za mega udany, jako że oni w sumie, no, spędzają ze sobą dużo czasu, gadają i (...) może jak się dwa razy kłócili, i na pewno więcej się nie kłócili (...) wiem, jak powinien wyglądać dobry związek, i każde moje teraz i wcześniejsze, i późniejsze związki jakby będę przekładała na ten przykład rodziców, no bo chcę, żeby mój ten związek kiedyś dojrzały wyglądał tak jak ich teraz. (...) no bo jednak wiem, że mój tata kocha mamę, że mama kocha tatę (...) no na pewno u nich tak nie było, na pewno u nich wyglądało to inaczej, na pewno oni nie mają takich problemów, bo na pewno tata mówi wszystko mamie, a mama mówi wszystko tacie, że rozmawiają, no i takich bzdur, że tak powiem, jak to powinno wyglądać (R6: Beata, s. 30–31).

Respondentka miała wątpliwości co do normatywności swojego związku, ponieważ nie miała pewności, czy jej relacja z chłopakiem odpowiadała temu, co ogólnie uznane było za poprawne i akceptowalne. Beata była przekonana, że związek jej rodziców opierał się na miłości oraz szczerości, i to stanowiło dla niej kryterium do oceny własnej relacji. Zauważyła, że jeśli ludzie się kochają, to nie muszą zmagać się z takimi problemami jak: brak szczerości, kłamstwo i brak komunikacji, tak jak to było w przypadku jej relacji z chłopakiem. Obserwacja stosunków panujących w domu rodzinnym i potraktowanie związku rodziców jako wzoru to przejawy uczenia się przez modelowanie.

Chociaż rodzice uzyskali pewną wiedzę na temat związku córek i w zależności od przypadku włączali się w jej sprawy, przy mniejszej bądź większej ich akceptacji, to i tak dziewczyny najczęściej poruszały temat swoich relacji z partnerem właśnie z rówieśnikami. Ta część analiz dotyczy rówieśników jako osób znaczących, u których respondentki szukały potwierdzenia słuszności swoich ocen i zachowań, zwracały się o radę i oczekiwały wsparcia emocjonalnego. Kolejne fragmenty transkrypcji wywiadów obrazują wymienione powody, dla których dzieliły się swoimi przeżyciami z rówieśnikami.

Potrzeba zwierzenia się ze spraw dotyczących związku była różnie nasiloną u respondentek. Dla Natalii szczegółowe relacjonowanie tego, co działo się pomiędzy

partnerami, nie było szczególnie pożądane. Dziewczyna nie chciała rozmawiać z koleżankami wyłącznie o chłopaku, co było po części odpowiedzią na to, jakie było ich zainteresowanie tym tematem. Ta selektywność wynikała też z jej niechęci do narzucania się ze swoimi opowieściami, dlatego przyjaciółki wiedziały tylko o tych najbardziej znaczących sprawach.

W sumie mam kilka takich bliższych przyjaciółek i one mniej więcej wiedziały, co się dzieje, nie wiedziały 100% tego, wiadomo, co się między nami działo, ale **te akcje, te niefajne, które mi robił, to zawsze wiedziały**, i też po tej ostatniej właśnie, **która tak przeważyła szalę, to też mówiły, że powinnam zerwać, że to już było „nie halo”** (...) Znaczący ja mówiłam **tyle, ile chciały wiedzieć** – może tak. Nie mówiłam cały czas o nim, wszystko, co, nie wiem, co on mi powiedział, co ja jemu, **nie relacjonowałam naszych spotkań 1:1**, tylko tak starałam się dowiedzieć, czego one by się chciały dowiedzieć po prostu, bo jak się pytały „jak tam u niego”, no to coś tam odpowiedziałam, ale też nie było tak, że, nie wiem, widziałam się z koleżanką trzy razy w tygodniu i trzy razy w tygodniu gadałyśmy tylko o nim (R3: Natalia, s. 16).

Zwierzanie się z problemu i wspólne jego omówienie zdawało się być głównym celem prowadzonych rozmów, chociaż Natalia dopowiedziała, że dzieliła się z koleżankami też pozytywnymi przeżyciami bycia w związku. Co ciekawe, nie zwróciły na to uwagi inne respondentki, dla których poruszanie tematu związku i partnera najczęściej było identyfikowane jako zwrócenie się do koleżanek z problemem z racji znalezienia się w trudnej sytuacji. W przypadku Natalii opowiedzenie o sytuacji z chłopakiem wynikało z jej niepewności co do trafności dokonanej oceny i potrzeby jej weryfikacji. „Czy ja dobrze odbieram to, co on robi, czy na pewno to, co ja uważam, jest prawdą”. Respondentka wiedziała, że jej ocena była subiektywna, podyktowana emocjami i mogła być nietrafna, dlatego chciała sprawdzić, jak widzą daną sytuację inne osoby. Poniżej znajduje się całość fragmentu transkrypcji wywiadu z Natalią:

Jeśli działo się coś złego, to miałam tak jakby **potrzebę podzielenia się** tym z kimś, nawet z kimś, kto go nie zna, żeby **po prostu ocenił, czy ja dobrze odbieram to, co on robi, czy na pewno to, co ja uważam, jest prawdą**. Bo po prostu chciałam się dowiedzieć, czy one też uważają, że zrobił źle, **czy że ja wymyślam i jakby się one zachowały, ale też, no wiadomo, jak ja opowiadam im ze swojej strony, to też to była nadal tak jakby sprawa moja i moja opinia**, i tak dalej, ale jak działy się takie dobre rzeczy właśnie, jak mnie, nie wiem, zaskoczył czymś albo jak było naprawdę fajnie, czy jak ze mną pierwszy raz pojechał do stajni i sam to zaproponował, to też **zawsze się dzieliłam tymi superrzeczami** (R3: Natalia, s. 17).

To poczucie niepewności w ocenie zachowań partnera i funkcjonowania ich związku było wynikiem braku doświadczeń Natalii w tym zakresie. Respondentka zauważyła, że po pierwsze, jej poprzedni związek funkcjonował bardziej jako relacja koleżeńska niż uczuciowa, a po drugie, ani ona, ani jej ówczesny chłopak nie mieli styczności z alkoholem i nie uczestniczyli w imprezach, więc nie umiała adekwatnie ocenić, jakie zachowania były typowe dla osób w jej wieku. Z tego powodu zaufała ocenie swojej mamy i polegała na doświadczeniach koleżanek. Znaczenie ich opinii wynikało z posiadanych przez nie aktualnych doświadczeń zarówno uczestnictwa w imprezach, jak i posiadania partnera. Natalia, mając wyobrażenie o aktualnie panujących normach w jej grupie rówieśniczej i weryfikując je z opinią mamy, która była dla niej autorytetem, mogła przyjąć jakieś stanowisko w sprawie zachowania się jej partnera podczas wspólnego wyjścia do klubu.

Bo **tak jakby czuję się jeszcze zielona w takich sprawach związkowych**, bo ten mój poprzedni chłopak to było jeszcze w gimnazjum w trzeciej klasie i z nim było tak zupełnie, że **niby byliśmy ze sobą, ale nawet się z nim nie całowałam, to było takie niby jesteście parą, ale czysto kumpelskie stosunki i po prostu z nim nie miałam takich akcji, bo wtedy i ja nie piłam, i on nie pił, już nawet... (...)** No i tak po prostu **nie wiedziałam, czy niektóre zachowania są dobre, czy złe, dlatego też tak bardzo ufam mamie** w tym, co ona mi mówi, a koleżanki niektóre tam już od właśnie trzeciej gimnazjum balują czy tam mają chłopaków i zupełnie inne związki, więc **też tak trochę opieram się na ich wiedzy** (R3: Natalia, s. 18).

Beata również poszukiwała rozwiązania swoich problemów i dylematów dotyczących funkcjonowania jej związku w rozmowach z koleżankami. Poznanie innego punktu widzenia pozwalało respondentce w pełni zobaczyć daną kwestię i lepiej ją zrozumieć. Dziewczyna zadała w trakcie wywiadu pytanie: „czy wszystko jest tak OK, jak być powinno”, co sugerowało, że zastanawiała się nad normatywnością swojego związku i potrzebowała potwierdzenia ze strony koleżanek. Traktowała więc relację przyjacielską za właściwą do poruszania tematu związku uczuciowego, co było dla niej sposobem na poradzenie sobie z trudnymi emocjami. Respondentka przyznała też, że samo prowadzenie takiej rozmowy sprawiało jej przyjemność. Od koleżanek otrzymywała zazwyczaj sugestie, by zerwała z partnerem. Beata je lekceważyła, ponieważ nie chciała kończyć związku i bardziej oczekiwała rad służących poprawie jego funkcjonowania.

Bo jak... **Lubię mówić – wrócę do tego i po prostu jednak koleżanki są od tego, żeby z nimi rozmawiać na tematy związków, chłopaków i tak dalej, i chciałam właśnie mieć spojrzenie na to z innej strony,**

zwracałam się do nich z pytaniami o to, czy warto to ciągnąć też, co one by zrobiły w tej sytuacji, **czy wszystko jest tak OK, jak powinno być**. One mi oczywiście gadały „jak go kochasz, to z nim bądź, ale wiedz, że nie jest to dobry związek, że to jest bez przyszłości i on jest dziecinny” i tak dalej (R6: Beata, s. 29–30).

Rozmowy z koleżankami mogły też mieć realne przełożenie na zmianę postrzegania relacji uczuciowej i podjęcie decyzji o jej zakończeniu. Było tak w przypadku Magdy. Dziewczyna podkreśliła jednak, że ten temat był wielokrotnie podejmowany wspólnie z koleżankami, zanim ona zdała sobie sprawę, że dalsze trwanie w związku z chłopakiem było bezsensowne, bo powrót pary do siebie nie wiązał się z żadną poprawą, a chłopak nadal traktował ją w sposób lekceważący i obojętny. Magda doceniała posiadanie przyjaciółek, które były szczere i nie zbagatelizowały jej problemu, ale po raz kolejny próbowały jej uświadomić, że relacja z chłopakiem była dla niej szkodliwa. Zawdzięczała im podjęcie słusznej decyzji, dzięki której zachowała swoją godność i uniknęła dalszego przeżywania frustracji, a później kolejnego, przedłużającego się w czasie rozstania.

No i w końcu, no po prostu wtedy zrozumiałam, ile znaczą przyjaciele – tacy prawdziwi przyjaciele (...). **Po prostu gdyby nie one... (...) gdyby nie one, to ja bym w ogóle nie wiem, pewnie zrobiła z siebie jakąś wariatkę, jeszcze za nim latała albo jeszcze bardziej bym się załamala, a one mi w sumie uświadomiły, że „Magda, czy ty chcesz być tak traktowana naprawdę?”, i że tak nie może być i jaki to ma sens. Ja to przemyślałam w końcu po wielu, wielu, wielu rozmowach z nimi, sobie uświadomiłam, że rzeczywiście, no, skoro my sobie tu dajemy drugą szansę, a on mi mówi tylko „cześć” i do tego się ogranicza, no to, to chyba rzeczywiście nie ma sensu** (R4: Magda, s. 14).

Z narracji respondentek wynikało, że rodzice starali się brać aktywny udział w sprawach związku ich córek, ale dziewczyny chętniej podejmowały temat swoich doświadczeń bycia w relacji uczuciowej z rówieśnikami. Jako przyczynę tego stanu rzeczy można wskazać: brak zrozumienia ze strony rodziców i napięte relacje z nimi, potrzebę uniezależnienia się, różnice międzypokoleniowe, odczuwanie zakłopotania podczas rozmowy o intymnych szczegółach związku. Pierwszy wymieniony powód można zidentyfikować, bazując na wcześniej omówionych fragmentach narracji Alicji, dotyczących roli jej rodziców w funkcjonowaniu związku. Ponieważ jej wypowiedzi zostały już omówione, a niechęć córki do zwierzania się rodzicom wynikała ze specyfiki relacji pomiędzy nimi, ten wątek został pominięty.

Poniżej zostały natomiast przedstawione te fragmenty transkrypcji wywiadów z respondentkami, które ilustrowały pozostałe powody, dla których dziewczynom

łatwiej było poruszać temat związków z rówieśnikami niż z rodzicami. Powyżej m.in. prezentowana była rola rodziców Magdy w funkcjonowaniu jej związku i ten wątek był kontynuowany, ponieważ respondentka przyjęła deklaracje pomocy od rodziców i była świadoma tego, że pozostawali oni do jej dyspozycji, chociaż, jak sama przyznała, nie lubiła opowiadać im o tym, co działo się w jej związku. Łatwiej i chętniej dziewczyna rozmawiała o swojej relacji uczuciowej z rówieśnikami. Wynikało to z dwóch powodów, po pierwsze, ze względu na ten sam kontekst społeczno-kulturowy, w jakim respondentka i jej rówieśnicy nabywali swoje doświadczenia, podobieństwo tych doświadczeń i dzielenie wspólnych znaczeń, a po drugie, rodzice wykorzystywali fakt, że Magda była w związku, jako argument podczas dyskusji. Występowali oni w roli osób dysponujących władzą – mogli na coś pozwolić lub czegoś zakazać, bezpieczniej było więc nie zwierzać się z pewnych spraw, ponieważ mogliby czynić jej zarzuty, że pozwala sobie na zbyt wiele, szczególnie odnosząc to do własnych doświadczeń w jej wieku. W konsekwencji respondentka wolała zwierzać się ze swoich spraw przyjaciółkom, niż wyjść z inicjatywą rozmowy z rodzicami. Kiedy już któryś rodzic podejmował temat związku, to starała się ona niczego nie ukrywać, ale też nie mówiła zbyt wiele. Część informacji zachowywała wyłącznie dla siebie po to, aby też samodzielnie rozwiązywać sprawy dotyczące jej relacji z chłopakiem, chroniąc w ten sposób prywatność swoją i związku. Magda mówi o tym w następujący sposób:

Jak zrozumiałam, że **one też rozumieją i że nieraz były w podobnych, powiedzmy, sytuacji, i że im też można coś powiedzieć, tak później łatwiej mi się było otworzyć wiadomo przed rówieśnikami, którzy na bieżąco to przeżywają, niż przed rodzicami**, którzy tak naprawdę, jak byli w moim wieku, to raczej była tylko szkoła, no bo **jak rodzice się, powiedzmy, wkurzyli**, to było tylko, że „ja w twoim wieku to tylko na szkołę patrzyłam”, a... A nie, to było takie raczej, jak na przykład ja coś chciałam za dużo, niż oni by pozwolili, to było „no ja w twoim wieku to tylko w szkole siedziałam i nie miałam jakichś związków, nie wiadomo czego, a ty byś jeszcze chciała to”. No coś w tym stylu. Więc też łatwiej mi było otworzyć się przed przyjaciółkami niż przed rodzicami, **którzy tak teraz tego nie doświadczali – teraz tak w tych czasach**. Ale rodzice, mówię, zawsze byli pozytywnie nastawieni, nigdy nikt mi nic nie zabronił. Wolałam, coś zdarzyło się na pewno, że **coś tam z rodzicami rozmawiałam, może nie tyle, że sama do nich szłam**, ale nawet jak rodzice o coś pytali, jak już się wywiązał temat, no to jakoś nie ukrywałam nic takiego przed nimi, ale też **nie chciałam im zaraz opowiadać wszystkiego**. No mówię, **wolałam niektóre rzeczy zostawić tylko dla siebie** i nawet koleżankom tego nie mówiłam, tylko niektóre rzeczy po prostu sama chciałam rozwiązywać (R4: Magda, s. 61–62).

Na łatwość rozmowy z rówieśnikami na temat intymnych szczegółów swojej relacji z chłopakiem zwróciła też uwagę Beata. Dziewczyna już wcześniej wspomniała, że relacja koleżeńska była tą właściwą do poruszania tematu związków, w przeciwieństwie do relacji z rodzicami. Opowiadanie im, a szczególnie tacie, o swoich przeżyciach związanych z byciem w związku z chłopakiem wydawało się być krępujące. Respondentka podała jeszcze dwa powody, dla których wolała zwierzać się rówieśnikom, a nie rodzicom. Po pierwsze, na co zwróciła już uwagę Natalia, rówieśnicy mieli inne spojrzenie niż rodzice na sprawy związku. Dziewczyna wskazała na różnicę wieku i odmienny kontekst społeczno-kulturowy, w jakim żyli jej rodzice i w jakim żyje ona sama. Na skutek różnic pokoleniowych utrudnione było zrozumienie wzajemnych doświadczeń, a w konsekwencji także udzielenie adekwatnej rady.

Co więcej, dla Beaty trudnością było odmienne podejście do budowania kontaktów pomiędzy ludźmi za sprawą rozwoju technologii. Mama, jej zdaniem, nie rozumiała, jak ważne jest obecnie „bycie na bieżąco” w kontakcie, co córka uważała za przejaw jej przynależności do innego pokolenia. Z tego powodu, tj. podzielenia tych samych znaczeń, dużo łatwiej było osiągnąć jej porozumienie z rówieśnikami. Tym, co jeszcze było przeszkodą w otwartym omawianiu spraw związanych z życiem uczuciowym respondentki, była tendencyjność w ocenie zachowań chłopaka, jaką przejawiać mieli rodzice. Beata uznała, że jej mama nie mogłaby jej adekwatnie doradzić, nie mając pełnego wyobrażenia o chłopaku i poznając go tylko w określonej roli i kontekście.

No bo jednak **dziwnie by mi było, niekomfortowo, rozmawiając z mamą** na taki... Ogólnie z mamą rozmawiam, jak to się mówi, nie wstydzę się niczego, ale o takie dokładniejsze sprawy, o tym, jak to jest i tak dalej, to **wolę po prostu pogadać z rówieśnikami, bo jednak oni mają takie inne spojrzenie na to i jednak, nie wiem, bym pomyślała, że...** **No dziwnie by mi było po prostu rozmawiać (...).** **Mama też nie wie, też nie wiedziała może do końca, jaki był ten mój chłopak,** skoro widziała go tylko, jak był u mnie, w moim towarzystwie i nie wie po prostu, jak on się zachowywał w kręgu innych znajomych (...) **jednak kwestia wieku, kwestia samych tych różnic pomiędzy...** No bo kiedyś to było pewnie śmieszne, że ktoś się mógł na kogoś obrazić, że nie pisał do ciebie, jak kiedyś nie było telefonów i ludzie sobie radzili (...) (R6: Beata, s. 31–32).

Dopełnieniem tego wątku jest fragment wypowiedzi Alicji, która również wskazywała na to, jak odmienne były rozmowy prowadzone z mamą i koleżanką. Jej przypadek był typową dla wieku dorastania manifestacją niechęci do tego, aby zwierzać się rodzicom. Dziewczyna – o czym była już wcześniej mowa – traktowała rozmowy z rodzicami jako coś nieprzyjemnego, do czego musiała się zmuszać, i odczuła ulgę, kiedy przestano na nią naciskać, aby w nich uczestniczyła.

Problemu, żebym miała im się zwierzać, a oni też tak przestali naciskać, przestali w ogóle o tym mówić, także się **cieszę, bo przedtem to bardzo mężczyli mnie właśnie z różnymi rozmowami i to nie było czasami takie przyjemne, no bo inaczej się rozmawia z koleżanką, a inaczej rozmawia się z mamą** (R5: Alicja, s. 32).

Niechęć do dzielenia się z rodzicami tym, co działo się w związku, mogła też wynikać z ich zbyt dużego zainteresowania i okazywania nadmiernej troski. Było tak w przypadku Magdy, dla której otrzymywane wsparcie rodziców było irytujące, natomiast pomoc koleżanek wręcz przeciwnie – adekwatna do jej potrzeb, co dokumentuje poniższy fragment:

Gdyby nie przyjaciółki, to w sumie nie wiem, jak ja bym sobie radziła, byłoby na pewno ciężko, no też wiadomo rodzice mnie wspierali, (...) chociaż z czasem też mnie zaczęło to wkurzać, bo jak już mi naprawdę przeszło, już nie chciałam do tego wracać, a oni nadal pytali, to już mnie to naprawdę denerwowało, bo to było takie wracanie na siłę do tego (R4: Magda, s. 71).

Respondentka po raz drugi wskazała na przyjaciółki jako osoby, które nie tylko okazały zrozumienie dla jej decyzji o rozstaniu z chłopakiem, ale także pomogły jej sobie z tym poradzić. Wsparcie rodziców było pozytywnie odbierane przez dziewczynę, do czasu, kiedy nie stało się ono męczące i nie zostało odebrane jako nadopiekuńczość.

Można przypuszczać, że respondentki wołały porozmawiać o sprawach związku z rówieśnikami, bo łatwiej im było uzyskać zrozumienie oraz wsparcie od koleżanek w takiej formie, w jakiej tego oczekiwały, np. porady czy wsparcia emocjonalnego. Jednocześnie mogły uniknąć kłopotliwych pytań, nadmiernej troski i nie zostałyby ograniczona ich swoboda na skutek tego, o czym dowiedzieliby się rodzice.

Jedyną respondentką, w której narracji nie ujawnił się temat roli ani wpływu rodziców i rówieśników na funkcjonowanie związku, była Judyta. Co prawda, dziewczyna rozmawiała o swoim chłopaku z koleżankami, ale nie tyle miało to służyć zaspokojeniu potrzeby rozmowy czy otrzymaniu wsparcia emocjonalnego, czy też poszukiwaniu rozwiązania problemu, ile pochwaleniu się, m.in. tym, że odkryła w chłopaku jego wrażliwość. Innymi słowy, dziewczyną kierowały inne motywy niż w przypadku pozostałych respondentek.

A z czego, w ogóle koleżanki nie mogły uwierzyć, **że on taki jest**, jak ja im mówiłam, jaki jest czuły i w ogóle, to one: „Gdzie? On? Taki wredny i okropny? Co Ty w ogóle gadasz?” [naśladuje głos]. Ja mówię: „No tak – Bartek” (R2: Judyta, s. 58).

Judyta nie tylko wywoływała swoimi opowieściami zaskoczenie i niedowierzenie koleżanek, kreując wizerunek partnera, który był sprzeczny z tym społecznie podzielanym, ale również ich podziw, kiedy okazało się, że emocjonalnie przeżywa rozstanie z chłopakiem, ale jej zachowanie na to nie wskazywało (por. podrozdział 6.5., podpunkt dotyczący procesu rozstania i strategii radzenia sobie z nim). Jediną osobą, towarzyszącą jej w tym trudnym dla niej czasie, była przyjaciółka Judyty. Do zwierzenia się doszło dopiero w sytuacji, kiedy dziewczyna nie była już w stanie kontrolować już swoich emocji, które pewnego dnia eskalowały do tego stopnia, że bezwiednie ujawniła je w rozmowie z przyjaciółką. Analizując narracje respondentki, trudno jednak zauważyć, aby ta osoba odegrała znaczącą rolę i miała wpływ na funkcjonowanie Judyty w czasie trwania i po zakończeniu związku, z tego powodu w podpunktach, dotyczących tego tematu, nie znalazły się fragmenty transkrypcji wywiadu.

Można też przypuszczać, że to respondentka pełniła wiodącą rolę w tej koleżeńskej relacji, mając na przyjaciółkę przemożny wpływ („Jeździła z nami wszędzie, gdzie się dało, to ją zabierałam, bo ona też taka, że chłopaka nie ma, taka, mówię, w ogóle odizolowana, rok ją otwierałam jak puszkę (...).” Do tego radziła jej i ostrzegała przed zakochaniem się, ponieważ miłość była przez nią utożsamiana z cierpieniem (por. podrozdział 6.1.), oraz kształtowała jej nastawienie do nawiązania przyszłej relacji (por. podrozdział 6.5.). Co więcej, w narracji respondentki wątek rodziców należał do tych najrzadziej pojawiających się, stąd brak jego odnotowania w prowadzonych analizach.

Wpływ rodziców i rówieśników

Niniejszy podpunkt miał na celu zilustrowanie, jakim oddziaływaniom podlegały respondentki i jak się ustosunkowywały do ostrzeżeń, nieprzychylnych ocen dotyczących ich partnerów i otrzymywanych porad, aby zakończyć swoje związki. Ciekawe jest to, że spośród wszystkich dziewczyn aż pięć spotkało się z namową, aby zerwać z chłopakiem. Osoby doradzające najczęściej prezentowały stanowisko, że nie warto było inwestować w związek, który był źródłem problemów, szczególnie że z założenia traktowany była jako relacja przelotna, o czym świadczyło powtarzające się stwierdzenie kierowane do respondentek: „tego kwiatu jest pół świata”. Dziewczyny różnie reagowały na otrzymywane rady, ale najczęściej nie miały one przełożenia na ich zachowanie. To własne uczucia, ocena związku, postrzeganie zachowania partnera i doświadczane trudności najczęściej determinowały jego losy. Sugestie rodziców czy rówieśników raczej pobudzały do refleksji i pozwalały uzmysłowić sobie, że zakończenie związku byłoby słusznym rozwiązaniem, ale tylko wtedy, kiedy u dziewczyn pojawiały już wątpliwości albo potrzebowały utwierdzić się w podjętej decyzji.

Dwie respondentki spotkały się z dezaprobatą rodziców wobec dalszego trwania w związkach. W przypadku Mileny rodzice wprost sugerowali, że powinna przestać spotykać się z chłopakiem, natomiast rodzice Alicji stali na stanowisku, że nawiąza-

na relacja była przelotną znajomością, więc córka nie powinna się w nią tak silnie angażować. Obie dziewczyny postąpiły zgodnie z własną wolą i nie podporządkowały się rodzicom. Sytuacja pierwszej respondentki była o tyle trudna, że dziewczyna doświadczała nacisku z dwóch przeciwstawnych i wrogich sobie stron – rodziców i partnera. Pierwsi nalegali, żeby córka nie spotykała się z chłopakiem, a ten buntował dziewczynę przeciwko nim. Respondentka upatrywała przyczyny swoich kłopotów zdrowotnych, w tym ciągłego stresu, w rozdarciu pomiędzy rodzicami a partnerem oraz pogarszającej się relacji z najbliższymi, po tym jak postąpiła wbrew ich woli. Dziewczyna tak mówi o poczuciu byciu w potrzasku:

No właśnie przez to, że **on naciskał na mnie z jednej strony, a oni z drugiej. Że oni mówią: „nie, nie widuj się z Karolem”, a on mówi: „nie słuchaj rodziców, to jest twoje życie”** (...). Tak, właśnie **to było najgorsze, że to wszystko tak na mnie naciskało, i wtedy zaczęły się takie problemy, takie cięższe – ze zdrowiem i ze wszystkim** (R1: Milena, s. 33–34).

Rodzice Alicji najpierw sprzeciwiali się spotkaniom córki z chłopakiem, ale z czasem dystans do niego ustąpił miejsca akceptacji, chociaż nadal nie traktowali tej relacji tak poważnie jak respondentka. Dziewczynę złościło to, że bagatelizowali doświadczane przez nią problemy, z którymi początkowo się do nich zwracała, i umniejszali znaczenie jej związku, sceptycznie podchodząc do przyszłości tej relacji. Przysłowie: „tego kwiatu jest pół świata”, przywoływane w rozmowach przez jej rodziców oraz rówieśników, chociaż było próbą pocieszenia, to wywoływało u niej złość i poczucie niezrozumienia. W efekcie Alicja przestała zwracać się o poradę do innych, ponieważ zauważyła, że te rozmowy stają się bezcelowe, a otrzymywane rady nieprzydatne.

Zdecydowała więc o tym, by samodzielnie podjąć decyzję, nawet jeśli wymagałoby to dłuższego namysłu, ale dzięki temu miała być jej pewna. Dziewczyna uważała, że nikt nie może postawić się w jej sytuacji i trafnie odnieść do jej przeżyć, a tym bardziej udzielić dobrej rady. Alicja zwróciła zatem uwagę na brak przekładalności doświadczeń jednej osoby na drugą. W rozumieniu respondentki, jej rodzice nie byli w stanie zrozumieć córki, z uwagi na różnicę wieku, podobnie koleżanki mogły nie do końca zrozumieć, ponieważ ich związki były mniej dojrzałe. W konsekwencji nawet jeśli te osoby kierowały się dobrymi intencjami, a ich rady były uzasadnione, to i tak mogły się okazać nieskuteczne. Poniższy fragment należałoby odczytać w kontekście całości wywiadu z respondentką, ponieważ Alicję charakteryzowała niezachwiana pewność co do związania swojego życia z chłopakiem i kwestionowała zdolność innych do zrozumienia jej doświadczeń, w tym ich sugestie o zerwaniu z partnerem.

(...) oni tak samo mi za każdym razem powtarzali ten sam tekst, który mnie zawsze doprowadzał do szału, typu, że **„tego kwiatu jest pół świata”, że**

„będziesz miała jeszcze stu innych” i oni nie rozumieli, że chodziło mi o ten jeden problem. Albo powiedzieli mi, że będziesz miała jeszcze dużo takich osób w swoim życiu i dużo takich sytuacji. Po czym ja przestałam w ogóle się żalić totalnie, stwierdziłam, że **najlepiej to jak będę polegała na sobie i na tym, co ja uważam, i wolę sobie przemyśleć dwa czy trzy dni coś, taką sprawę, niż wziąć i się pytać ich o radę, bo to wtedy wiem, że wypływa ze mnie**, a jak się ich pytam o radę, to czasami jest tak, że po prostu myślę, że **oni myślą o tym dobrze, ale też zapominam o tym, że oni też żyli w takich innych czasach, gdzie inaczej to przebiegało i nie każda relacja jest taka sama** (R5: Alicja, s. 31–32).

Stan zaślepienia miłością do chłopaka i trzymanie się nadziei na jego zmianę to częsty powód, dla którego respondentki odrzucały możliwość zakończenia relacji. Z czasem jednak ta nadzieja okazywała się być złudna. Było tak w przypadku Mileny. Nie posłuchała ona rad znajomych, którzy zauważali destrukcyjny wpływ relacji na dziewczynę i sugerowali, aby jak najszybciej zakończyła ten związek. Respondentka kierowała się uczuciem do niego i wiarą w poprawę relacji. Z perspektywy czasu to uczucie zostało jednak przez Milenę zakwestionowane. W innej części wywiadu respondentka powiedziała: „teoretycznie go kochałam”, co sugeruje, że nie była ona pewna, czy faktycznie kochała chłopaka, ale w tamtym momencie trwania jej związku była o tym przekonana. Zarzucała sobie, że wierzyła w zmianę postępowania chłopaka, który, mimo swoich deklaracji, nadal przejawiał te same zachowania i trwał przy swoich przekonaniach. Potwierdza to fragment wypowiedzi respondentki:

Miałam taką koleżankę, no, której to mówiłam wszystko i **ona mi to odradzała, no i te dziewczyny z klasy też mi to odradzały**, mówiły, że **mam jak najszybciej go zostawić, ale nie potrafiłam, bo teoretycznie kochałam go i nie chciałam, i liczyłam na to, że się zmieni, ale on się nigdy nie zmienił i dobrze wiem, że on cały czas jest taki sam** (R1: Milena, s. 25).

Beata również przyznała, że pozostając w związku z chłopakiem nie kierowała się rozsądkiem i radami innych osób, ale uczuciem do partnera, traktowanym jako wielka młodzięcza miłość. Odkąd poznała chłopaka, wiedziała jednak, że nie cieszył się on dobrą opinią wśród rówieśników, a w trakcie trwania ich relacji wielokrotnie usłyszała sugestię, że powinna ją zakończyć. I chociaż Beata znała opinie rówieśników na temat jej związku i dla niej samej też było oczywiste, że nieuchronnie będzie musiała go zakończyć, to wypierała tę możliwość ze względu na przeżywane uczucie. Z perspektywy czasu respondentka traktowała swoje zachowanie jako nierozsądne, ale składała je na karb swojego braku doświadczeń i młodego wieku.

(...) gadałam z nim o tym, **byłam oczywiście obrażona, wielki foch, jeśli tak to mogę nazwać, na tam parę dni, po czym to wszystko przeszło, oczywiście wszyscy prawie znajomi mówili, że powinnam z nim zerwać**, bo to jest nieodpowiedni chłopak i dziecinny, przecież wiesz, jaki on jest. Ja się teraz śmieję „**młoda byłam, głupia byłam**”, mimo że to było pół roku temu mniej więcej, to jak ja patrzyłam „**wielka miłość młodzieńcza**”, ale byłam świadoma, że to i tak się skończy, ale nie chciałam słuchać innych, jak mi podpowiadali, że to jest bez sensu (...) (R6: Beata, s. 5–6).

Ostatni przywoływany w tej części fragment transkrypcji wywiadu obrazuje determinację i wiarę Magdy w poprawę relacji z partnerem, mimo że inne osoby z jej otoczenia nie podzielały jej nadziei i sugerowały zakończenie związku. Respondentka mówi o tym w następujący sposób:

(...) już **wszyscy mnie wtedy namawiali** po prostu, że „**Magda, to nie ma sensu, z nim zerwij, bo znowu będzie tak samo i będziesz się jeszcze męczyć, zerwij szybciej**, bo później już będzie za późno dla ciebie i będziesz miała po prostu gorzej”, a ja wtedy mówiłam, że „nie, że jakoś to **można przecież uratować**”, więc znowu to samo, mimo że się raz przejechałam, to **dalej starałam się jakoś coś naprawić** i znowu chciałam się z nim spotkać (...) (R4: Magda s. 29).

Dziewczyna uogólniła stanowisko wszystkich swoich znajomych, sprowadzając się do rady, że rozstanie jest najlepszym rozwiązaniem. Mimo tych ostrzeżeń, podejmowała kolejne próby namówienia chłopaka na rozmowę, nie zrażając się jego wymówkami i niechęcią. Miała świadomość tego, że powtórzyła się sytuacja z jej poprzedniego związku i odtwarzała ten sam schemat postępowania, mimo że już wcześniej okazało się, że nie warto było angażować swoich wysiłków w naprawianie relacji, na której tylko jej zależało. Zwracali na to uwagę również znajomi, uprzedzając respondentkę, że lepiej zakończyć tę relację odpowiednio szybciej, ponieważ w przeciwnym razie będzie ona mocniej przeżywać odroczone w czasie zerwanie.

Zachowanie Magdy, a także pozostałych dziewczyn, ilustrowało stan uczuciowego zaślepienia, charakteryzującego się niezachwianą wiarą w możliwość wpływnięcia na partnera i żywieniem nadziei na poprawę relacji. Udziałem respondentek było też wypieranie informacji, które spowodowałyby nieprzyjemny dysonans poznawczy, przez co nie dostrzegały one spraw oczywistych dla innych, a dopiero z czasem stały się jasne dla nich samych. Na podstawie omówionych cytatów można wysunąć wniosek, że rodzice i rówieśnicy nie mieli faktycznego wpływu na zachowanie emocjonalnie zaangażowanych respondentek, kiedy sugerowali

im zakończeniu związku uczuciowego. Proces dochodzenia do podjęcia decyzji o zerwaniu stanowił przedmiot analiz w podrozdziale 6.5.

6.4. Poczucie własnej wartości i asertywność

Doświadczenia bycia w związku uczuciowym mogły przyczynić się do wzmocnienia lub utraty poczucia własnej wartości respondentek, które wykorzystywały także różne strategie celem jego ochrony. Występowała również odwrotna zależność – samoocena dziewczyn miała przełożenie na ich funkcjonowanie w relacji uczuciowej. Każda z nich zmagająca się z różnego rodzaju problemami w trakcie trwania związku, ale w zależności od dokonanej interpretacji przyczyny trudności i sposobu porażenia sobie z nimi, poczucie własnej wartości cierpiało mniej lub bardziej. Istotną rolę w tym procesie odgrywały mechanizmy obronne, które pozwalały zredukować potencjalnie zagrażające myśli i uczucia. Poszukiwanie potwierdzenia swojej wartości było również dość powszechną strategią. Najczęściej odbywało się to poprzez: porównywanie z innymi osobami z korzyścią dla siebie, przeglądanie się w oczach innych osób czy też uzyskiwanie społecznej aprobaty.

Kolejny ujawniający się temat podjęty w niniejszym podrozdziale dotyczył asertywności w kontekście funkcjonowania respondentek w związku uczuciowym. Dziewczyny przejawiały zachowania asertywne lub uległe w takich aspektach jak: zachowanie swojej odrębności i autonomii, wyznaczanie granic i wyrażanie sprzeciwu, działanie na rzecz partnera i realizacja własnych potrzeb. Temat asertywności ujawnił się też w analizach dotyczących edukacyjnego aspektu bycia w związku uczuciowym (podrozdział 6.6), ponieważ stanowił przedmiot refleksji tych dziewczyn, które na podstawie swoich doświadczeń bycia uległymi wobec partnera sformułowały oczekiwania co do własnych działań i funkcjonowania ich przyszłej relacji. U nich pojawiła się deklaracja zmiany zachowania na rzecz większej dbałości o własne potrzeby.

Źródła zagrożeń dla poczucia własnej wartości i strategii ochrony

Temat poczucia własnej wartości dotyczył prawie każdej respondentki, ale ujawnił się w ich narracjach w odmienny sposób i rzadko był wyrażony wprost. Przedstawione w niniejszym podpunkcie źródła zagrożeń dla poczucia własnej wartości i strategii ochrony częściowo zostały zdekonstruowane w toku prowadzonych analiz jednostkowych. Było tak w przypadku Mileny, Judyty oraz Alicji, natomiast Magda i Beata w swoich wypowiedziach sygnalizowały, że ich poczucie własnej wartości było chwiejne i zależało od opinii innych osób oraz porównań z nimi. Ochrona poczucia własnej wartości następowała, kiedy pojawiały się zagrażające myśli i uczucia mogące dodatkowo wywołać dysonans poznawczy i co za tym idzie ujawnić wykorzystywane mechanizmy obronne. Nie zawsze dowartościowanie się dziewczyny dotyczyło bezpośrednio obszaru, który był źródłem zagrażających uczuć

i myśli, ponieważ jej uwaga mogła być przekierowana na inny obszar na zasadzie kompensacji.

Tak było w przypadku Alicji, która została zdradzona i uznała to doświadczenie za godzące w jej samoocenę. Jednocześnie swoje poczucie własnej wartości opierała na trwałości związku z chłopakiem, co uznała za swoje osiągnięcie. Dziewczyna czuła się dumna z tego powodu, a do tego bardziej kompetentna w sprawach uczuciowych (udzielała koleżankom porad na ten temat). Swoją wyjątkowość opierała na byciu bardziej dojrzałą od innych osób, co podkreśliła w dołączonym fragmencie:

(...) **jestem troszeczkę inna niż niektóre dziewczyny, bardziej dojrzała na pewne tematy niż one i też inaczej to wszystko u mnie przebiegało** i przebiega, a u innych dziewczyn też będzie **inaczej przebiegało**, ale zawsze jak one się mnie pytają, co powinny zrobić, no to zawsze im zadaję... (R5: Alicja, s. 49).

Wyjątkowość związku respondentki zasadzała się na długości jego trwania w porównaniu do innych relacji nawiązywanych w młodym wieku. Trudności i przeszkody w utrzymaniu związku, tj. zmiany wewnętrzne dokonujące się u obu partnerów, bycie zależnym od osób dorosłych, konieczność realizowania obowiązków domowych i szkolnych, jeszcze mocniej utwierdzały ją w przeświadczeniu, że para odniosła sukces i coś osiągnęła razem. Zdaje się, że Alicja była również zadowolona z funkcjonowania związku w porównaniu do innych relacji, np. w kontekście częstotliwości widywania się pary.

(...) wydaje mi się, że **jest inaczej, jak jest się w takim związku młodym i jest się ze sobą tyle czasu, bo nie każdy potrafi w takim czymś wytrwać, bo jest to bardzo, bardzo trudne mimo wszystko, bo każdy tak dorasta i każdy się zmienia**, i właśnie mam wrażenie takie, że niektóre pary to się rozchodzą właśnie przez to, że **one się różnią tym, że się zmieniają cały czas i dojrzewają**, i ciężko jest to pogodzić ze sobą. Tak, to wszystko" (R5: Alicja, s. 15).

Kolejna respondentka, Judyta, czuła się mniej ważna od kolegów swojego partnera. Aby poradzić sobie z trudnymi emocjami i ochronić swoje poczucie własnej wartości, była skłonna dewaluować relacje chłopaka z jego kolegami na rzecz związku uczuciowego oraz siebie samej. Dziewczyna argumentowała, że relacja, którą tworzyła z chłopakiem, była inna niż ta, którą on miał ze swoimi kolegami, i w związku z tym nie można było zastąpić więzi uczuciowej koleżeńską. Zdaniem Judyty, tylko będąc w związku chłopak mógł zaspokoić swoje potrzeby emocjonalne. Tym samym rywalizowała z kolegami chłopaka o pozycję i rolę, jaką odgrywali w życiu chłopaka.

Bo tam ma przyjaciela takiego od zawsze, jak już byli mali. To on mówi: „ja go znam na wylot”, a ja mówię: „**No dobra, Ty go znasz na wylot od tej całej waszej strony, ale nie znasz go od tej strony, od tej, której ja go poznałam**, więc mi, proszę, nie mów, że znasz go całego, tak?” (...) (R2: Judyta, s. 23).

O wyjątkowości relacji respondentki z chłopakiem miało też świadczyć to, że poznała go z innej, niedostępnej kolegom strony. Judyta twierdziła, że ta „otoczka” wokół chłopaka to tylko taka fasada stworzona dla innych i utrzymywana pod wpływem kolegów, a w rzeczywistości miał on być czuły i bardziej wrażliwy, niż wskazywałoby na to jego zachowanie. Respondentka chroniła swoje nadwyrażone poczucie własnej wartości, ulegając przeświadczeniu, że poznała chłopaka lepiej i głębiej od innych osób, dlatego mimo wszystko była kimś wyjątkowym dla niego.

Ja właśnie nie wiem, mi się wydaje, **on ogólnie dla mnie taki nie jest, ale... nigdy nie był**, on jest naprawdę strasznie czuły i potrzebuje tego, i jest w ogóle, tyle potrafi dać radości drugiemu człowiekowi, ale mi się wydaje, że właśnie **przyjaciele mu zbudowali taką opinię**, że jest właśnie taki, o!, podrywacz i że w sumie dla niego związku to co to takiego. To on może on się tak w to zagłębił, że on zaczął w to wierzyć, że on taki jest – **no przecież nie jest taki, jak go poznałam, to taki nie jest** (R2: Judyta, s. 60).

Ochronie zagrożonego poczucia własnej wartości sprzyjały również racjonalizacja i poszukiwanie czynników zewnętrznych, mogących wyjaśnić czyjeś zachowanie, zamiast poszukiwania problemu w sobie. Innymi słowy, wykorzystywanie atrybucji zewnętrznej umożliwiało uniknięcie zagrażających myśli i uczuć. Ten proces można było prześledzić na przykładzie Mileny. Dziewczyna straciła pewność siebie i poczucie własnej wartości przez chłopaka, który negował jej wyjątkowość. Po zakończonym związku zaczęła spotykać się z innymi i przebieg nowych znajomości był dla niej niezrozumiały. Po obiecującym początku dochodziło nieoczekiwanie do zakończenia relacji z nieznanymi dziewczynie powodów. Taki powtarzający się schemat rozwoju znajomości był dla niej zaskoczeniem i wzbudzał jej podejrzenia, dlatego wielokrotnie przy przywoływaniu tych sytuacji używała przymiotnika „dziwne”, co dokumentuje poniższy cytat:

(...) **to jest bardzo dziwna sytuacja ze względu na to, że on powiedział, że wszystko jest tak super i w ogóle, i rzeczywiście było fajnie, to on mi nagle powiedział, że on już się nie chce ze mną spotykać – nagle tak**. Mówię, **dlatego to było bardzo dziwne** (R1: Milena s. 2–3).

Nagła zmiana zachowania początkowo zainteresowanych nią chłopaków nie dawała dziewczynie spokoju. Dręczyła ją niewiedza, co było powodem zaprzestania z nią dalszych kontaktów. Respondentka starała się zracjonalizować ich postępowanie i wytłumaczyć działaniem czynników zewnętrznych, chroniąc w ten sposób niedawno odzyskane poczucie własnej wartości.

Próbowałam. Próbowałam sobie tłumaczyć, zastanawiałam się, co mogło się stać. No z tym jednym chłopakiem starszym, to rozmawiałam z nim po pijaku i tylko mi powiedział, że on – przecież obowiązki. Ale no dobra, ja to rozumiem, że on mi nawet powiedział, że on ma problem z nawiązaniem relacji z kimkolwiek przez to, że on wyjeżdża cały czas. I rzeczywiście on... (...) cały czas wyjeżdża, więc to też może, no, nie chciał ze względu na to rzeczywiście się na nic pisać (R1: Milena, s. 51–52).

Kolejne dwie narracje dotyczą potrzeby potwierdzenia swojej wartości przez inne osoby lub dzięki uzyskaniu pozytywnych wyników porównań z nimi. Magda chroniła zagrożone poczucie własnej wartości, unikając zwracania na siebie uwagi i z tego powodu była gotowa zrezygnować z możliwości jawnego wyrażenia swojego sprzeciwu, co miało miejsce także w jej relacji. Dziewczyna podczas przeprowadzanego wywiadu wspominała swoje doświadczenia z dzieciństwa, kiedy była wyśmiewana ze względu na swój wygląd. Bycie ofiarą żartów rówieśników stało się dla niej trudnym przeżyciem i rzutowało na jej funkcjonowanie w późniejszych latach, także w relacji z chłopakami. Dziewczyna chociaż zadeklarowała, że opinia innych osób nie była dla niej ważna, to i tak starała się unikać sytuacji, które, jej zdaniem, mogłyby prowokować ludzi do rozmów na jej temat, a ona musiałaby konfrontować się z ich komentarzami. Respondentka obawiała się oceny innych ludzi i chociaż zmienił się jej wygląd, to nadal czuła, że może stać się obiektem drwin, np. uchodząc za problematyczną dziewczynę, tak jak mówili o niej jej byli partnerzy. Respondentka szukała źródła problemów z chłopakami w samej sobie i sądziła, że inni ludzie też uznają, że to z nią, a nie z jej partnerem, było „coś nie tak”. Magda uzależniała swoje dobre samopoczucie od aprobaty innych osób i z ulgą uświadomiła sobie, że jej rówieśnicy byli po jej, a nie chłopaka stronie.

(...) miałam tutaj pieprzyka i po prostu ludzie mnie tak zaczęli cisnąć za to, że jak ja wyglądam, jaka ja jestem brzydka i że mam tego pieprzyka, (...) i po prostu przez to **nabyłam jakiegoś takiego nie przekonania, bo przekonanie jednak mam o tym, że opinia ludzi się tak nie liczy, ale jakiegoś takiego przyzwyczajenia, żeby ludzi jakby nie raziło w oczy to, jak ja wyglądam, co ja robię. No,** i bałam się po prostu, że... Tak to na mnie wpłynęło bardzo, to z tym pieprzykiem, że byłam przekonana, że już teraz czegokolwiek nie zrobię i jeszcze przy okazji sobie wmawia-

łam, **że to jednak ze mną coś jest nie tak, a nie z tymi chłopakami, no to byłam przekonana, że ludzie będą po ich stronie i że mnie będą obgadywać, bo...** I też poczułam u nas sytuację też innych, bo zdarzały się takie dziewczyny, że na przykład ktoś je obgadywał, że tak się głupio zachowywały, żeby się tylko przypodobać chłopakowi, coś tam, no więc tak się zebrało (R4: Magda, s. 41–42).

O zależności respondentki od opinii rówieśników i brak gotowości do konfrontacji z ich komentarzami traktuje również kolejny fragment. Dziewczyna bała się wycofać i wyrazić swój sprzeciw co do związania się z chłopakiem, z obawy przed negatywną oceną innych osób. Chociaż dziewczyna żałowała tego już w momencie, gdy chłopak na wyrost odczytał jej intencje i zainteresowanie nim, to i tak pozostała z nim w związku, byle nie narażać się na komentarze rówieśników.

(...) on nagle wyskoczył, że „OK, chodź, idziemy za rękę, jesteśmy parą”. I dla mnie to był taki **szok, że ja nie byłam w stanie nic robić nawet**. Później właśnie jechałyśmy z przyjaciółką na te urodziny, żeby się tam z nimi spotkać z resztą, po prostu tylko siedziałam i do niej „ale **ja nie rozumiem, co ja w ogóle zrobiłam, ale ja teraz przecież tego nie odkręcę, no jak to, wyjdę na wariatkę jakąś**” (R4: Magda, s. 37).

Także Beata miała za sobą trudne doświadczenia bycia obiektem drwin oraz komentarzy ze względu na swój wygląd i wadę wymowy, przez co czuła się gorsza od innych osób. Dziewczyna na poziomie poznawczym próbowała sobie z tym poradzić i zaprzeczała temu, mówiła nawet, że potrafiła się wobec tego zdystansować i podejść do tego żartobliwie, ale nadal przeżywa swoje doświadczenia na poziomie emocjonalnym. Miało to m.in. przełożenie na jej funkcjonowanie w związku w następujących aspektach: poczucie zagrożenia i niepewności, zazdrość i potrzeba kontroli partnera, perfekcjonizm oraz zaniżone poczucie własnej wartości. Beata obawiała się, że nie będzie dość dobra albo że znajdzie się osoba, która będzie od niej lepsza, i przez to odejdzie od niej partner. Będąc niepewną siebie, starała się dążyć do tego, żeby stać się najlepszą w każdej dziedzinie, ponieważ wtedy nikt nie byłby w stanie jej zagrozić. Potrzeba sukcesów i stałe porównywanie się z innymi było jej sposobem na dowartościowanie się i ochronę swojego zagrożonego poczucia własnej wartości, co dokumentują zamieszczone poniżej cytaty:

(...) **to też taka trochę moja chora ambicja po prostu w byciu najlepszym. Nie robię tego w sposób taki, jak to mogę chamski nazwać, że nie życzę komuś źle, tylko po prostu taka samorealizacja**, po prostu się obawiam, że ktoś będzie ode mnie lepszy w związku (R6: Beata, s. 51).

Może bardziej w tej relacji chłopak–dziewczyna, ale w takim ogólnym po prostu znaczeniu, na przykład zwykle stopnie w szkole – dla mnie to też nie jest kwestia priorytetowa, ale też **lubię mieć dobre oceny i dla mnie dodatkową motywacją do osiągnięcia lepszych wyników jest to, żeby po prostu być tym lepszym, a nie tym najgorszym** w klasie. Załóżmy i na przykład, jak osiągnę jakiś wynik w konkursie, to jestem zadowolona na przykład z tego, jak coś osiągnę (...) **to będzie: a!, pokonałam, byłam lepsza od tych, którzy nie zdobyli tego tytułu, i to jest taka motywacja zachęcająca** (R6: Beata, s. 54–55).

Rywalizacja z innymi stanowiła centrum motywacji respondentki do zintensyfikowania swoich wysiłków celem uzyskania lepszych rezultatów. Dziewczyna dowartościowywała się odnosząc sukcesy i uzyskując lepsze wyniki od rówieśników. To porównywanie się do innych osób było stale obecne w jej życiu, nie tylko w kontekście relacji uczuciowych, ale również osiągnięć szkolnych oraz zainteresowań.

Współzależność poczucia własnej wartości i bycia w związku

O ile w poprzednim podpunkcie wskazano na źródła i sposoby ochrony poczucia własnej wartości, które pośrednio wynikały z doświadczeń nabytych w czasie trwania związku albo przejawiały się w funkcjonowaniu dziewczyn w relacji z innymi, tak niniejszy podpunkt dotyczy bezpośredniej zależności samooceny i bycia w związku. W omawianych fragmentach transkrypcji wywiadu respondentki wprost odnoszą się do poczucia własnej wartości, przy czym w dwóch przypadkach doświadczenia nabyte w związku były powodem jej utraty.

Milena zmagiała się z ciągłą krytyką swojej osoby nie tylko będąc w związku, ale także po zakończeniu relacji. Chłopak negował poczucie wyjątkowości respondentki, z zazdrości i zawiści dewalutował to, z czego Milena czuła się dumna albo co sprawiało jej radość. Dziewczynie nie było łatwo konfrontować się z nieprzychylnymi komentarzami partnera, ponieważ zagrażało to jej dobremu samopoczuciu, odbierało jej radość z życia oraz odnoszonych sukcesów, gasiło w niej entuzjazm i energię. Była świadoma tego, że były chłopak był zazdrosny, np. o inne osoby, z którymi się spotykała, i próbował wyśmiewać te osoby, bo sam czuł się zagrożony. Mimo świadomości, że były partner robił to celowo, to dziewczyna i tak nie pozostawała obojętna na te docinki i sprawiało jej to przykrość.

Że to jest kolejna rzecz, której mi zazdrości, że mu coś nie wyszło, a mi coś wyszło i właśnie też **tego się boję, że on wprowadza taką negatywną strasznie energię – tą zazdrością**. W sensie, że nie to, że mnie to boli, tylko tak mnie to tak... **No jest to nieprzyjemne, jeżeli ktoś mówi coś takie-**

go. Albo ja się cieszę, że kogoś poznaję, a on mówi, że to jakiś leszcz w ogóle, no wiadomo – jest zazdrosny, tak? (...) (R1: Milena, s. 41).

Dopiero po zakończeniu związku z chłopakiem respondentce udało się z czasem odbudować swoje poczucie własnej wartości za sprawą zainteresowania, które okazywali jej nowo poznani chłopcy. Co prawda, dziewczyna zdawała sobie sprawę, że te osoby miały określone zamiary i zależało im na znajomości ze względu na jej seksualny wymiar, ale dzięki temu Milena uzyskała potwierdzenie swojej atrakcyjności. Respondentka w czasie wywiadu dwukrotnie powtórzyła, że to nie było prawdą, że nie podobała się nikomu i nie była wyjątkowa, tak jakby chłopak budował w niej takie przekonanie. Nieprawdziwość tych stwierdzeń dziewczyna odkryła dopiero konfrontując je z faktycznie otrzymywanym zainteresowaniem płci przeciwnej. Z czasem odzyskała swoje poczucie wyjątkowości i odrębności, stała się dumna ze swojego indywidualizmu i mogła budować swoje poczucie tożsamości.

W sensie, że kiedy udało mi się zobaczyć, że jednak jestem wyjątkowa? Nie wiem, wydaje mi się, że **dopiero jakiś czas temu, jakoś parę dni temu nawet. Szczególnie teraz, jak zaczęłam się spotykać z chłopakami** i – znaczy, to jest przykre, bo w większości zależy tylko na jednym, ale jednak widzę, że **to nie jest prawda, że nie podobam się nikomu, że nie jestem wyjątkowa – to też nie jest prawda, bo jednak tak się czuję, bo tworzę coś, bo uczę się nowych rzeczy, bo robię nowe rzeczy, bo poznaję nowych ludzi**, i to nie oznacza, że jestem zwyczajnym człowiekiem... W sensie... Ale **każdy ma w sobie coś wyjątkowego, a nie, że to jest dobre bycie niewychylającą się osobą** (R1: Milena, s. 41).

Nie tylko umniejszanie przez partnera wartości osoby respondentki i jej aktywności przyczyniało się do jej braku wiary w siebie i swoją wyjątkowość, ale także bycie zdradzoną rzutowało na sposób myślenia o sobie i dalsze funkcjonowanie w relacji. Dla Alicji zdrada była doświadczeniem upokarzającym i godzącym w jej poczucie własnej wartości. Respondentka nie rozumiała, co doprowadziło chłopaka do zdrady, i tych przyczyn szukała w samej sobie, obwiniając się o to, że mogła być niewystarczająco dobrą dla niego partnerką. Dziewczyna początkowo czuła się odpowiedzialna za to, co się wydarzyło, i dopiero z czasem uwolniła się od tego poczucia. Co ważne, fragment wypowiedzi Alicji dotyczy drugiego razu, kiedy chłopak okazał się wobec niej nielojalny.

Ciężko mi było, bo zdrada dla mnie to przede wszystkim było bardzo **upokarzające doświadczenie** – dla mnie, że ja nie byłam... Czemu to się stało – też się **obwiniałam o to, że może ja nie byłam taką dobrą**

partnerką, że może ja gdzieś coś tam popsułam i że może nie byłam dla niego taka wystarczająca (...) (R5: Alicja, s. 41).

Sam akt zdrady nie wydawał się dla Alicji tak problematyczny, jak świadomość, że chłopak utrzymywał cały czas kontakt z dziewczyną, z którą dopuścił się zdrady. Było to dla niej bardzo trudne i raniące, ponieważ nadal czuła się przez niego zdradzana. Przyznała, że nie radziła sobie z tą sytuacją i miało to przełożenie na jej samopoczucie psychiczne w postaci doświadczanych stanów depresyjnych. Z jednej strony dziewczyna chciała, żeby chłopak zaczął się starać, ale kiedy tak się stało, to nie było to dla niej zadowalające i nie poczuła się lepiej. Sytuacja miała destrukcyjny wpływ na respondentkę – ciągle płakała, była niespokojna, udręczona myślami. Z tego też powodu postanowiła ona zakończyć relację z chłopakiem, odpocząć od szkodliwej dla niej relacji i zadbać o własne zdrowie psychiczne.

Tylko, że problem był jeden, że on z tą dziewczyną utrzymywał kontakt. Cały czas. No więc **mimo wszystko, że chciał wrócić, to utrzymywał kontakt, więc to było dla mnie dosyć ciężkie, ja sobie nie radziłam z tym, przez jakiś czas nawet miałam takie stany trochę depresyjne**, no bo wiadomo, to się odbiło na wszystkim, cały czas nad tym myślałam i było źle. **Ja chciałam, żeby on zaczął się starać, a nawet jak się zaczął starać, to i tak mi to nie wystarczało** (R5: Alicja, s. 11).

Doświadczenie zdrady nie pozostało bez wpływu na funkcjonowanie dziewczyny w związku. Respondentka próbowała sobie poradzić z niepewnością i podejrzliwością pozostałymi po zdradzie. Zmagiała się z własnymi emocjami i natarczywymi myślami dotyczącymi tego, co w danej chwili robił chłopak, kiedy nie byli razem, i świadomie starała się je wyciszyć, z uwagi na ich szkodliwy wpływ na siebie. Zastosowaną przez dziewczynę strategią było podjęcie dodatkowych aktywności, rozwijanie zainteresowań, żeby odwrócić swoją uwagę od własnych obaw i poradzić sobie z niskim poczuciem własnej wartości, które ujawnia się wraz poczuciem braku zaufania i zagrożenia. Do tego kontrolowała też swoje zachowanie i nie podejmowała działań, mających na celu kontrolę czy ograniczanie chłopaka w jego aktywnościach. Ten sposób postępowania respondentka proponowała też innym osobom, które zwracały się do niej po radę. Alicja bardzo chciała zaufać chłopakowi i o ile deklarowała przejawianie zachowań o tym świadczących, to nie zawsze były one spójne z tym, co faktycznie myślała i czuła. Zdaje się, że takie zaklinanie rzeczywistości było wyrazem jej głębokiej potrzeby bezpieczeństwa i pewności co do wierności partnera.

(...) no to dla mnie takim **lekarstwem to przede wszystkim było robienie... Zajęcie sobie czasu. Czymkolwiek. Czymś, nawet gra-**

niem w jakąś grę, układaniem właśnie puzzli, robieniem czegoś do szkoły, uczenie się kolejnego języka, coraz... Poszerzanie swojego takiego planu dnia i właśnie w ten sposób, ja na przykład... Jak on gdzieś wychodzi, troszcę się, ale nie jest tak, że ja siedzę i patrzę, że on na przykład nie pisze cały czas czy wrócił sobie godzinkę później (...)
(R5: Alicja, s. 25).

Narracja ostatniej respondentki dokumentuje, w jaki sposób niskie poczucie własnej wartości rzutowało na jej sposób funkcjonowania w relacji uczuciowej.

(...) to właśnie się **boję, że jak już będę z kimś w związku, to ta osoba ze mną zerwie przez to, że ktoś jest po prostu ładniejszy, bardziej taki atrakcyjny w sposób i fizyczny, i taki psychiczny, jak to mogę tak określić, że ktoś jest po prostu ode mnie lepszy** w związku z drugą osobą i (...) po prostu jak będę z kimś, to ta osoba pozna jakby inną osobę, o którą będę zazdrosna, bo będę uważała, że ta osoba jest ode mnie ładniejsza, atrakcyjniejsza i tak dalej, mimo że **ta osoba mogłaby mnie zapewniać non stop, że jestem jedyna i niepowtarzalna, kochana – nadal będzie z tyłu w mojej głowie, że coś tam może jestem dla tej osoby nie do końca taka, jaka powinnam być.**" (R6: Beata, s. 51).

Beata była pewna obaw, że zostanie porzucona przez partnera, kiedy ten zorientuje się, że może być z kimś od niej lepszym. Będąc niepewną siebie, starała się dążyć do tego, żeby stać się najlepszą w każdej dziedzinie, ponieważ wtedy nikt nie był jej w stanie zagrozić. Jednak pojawienie się osoby, którą dziewczyna oceniła jako atrakcyjniejszą, ponownie wzbudzało w niej niepewność. Było tak w przypadku koleżanki jej chłopaka, przy której Beata zauważała tylko własne niedostatki i czuła się od niej gorsza. Dziewczyna zdawała sobie sprawę, że zapewnienia partnera o jej wartości nie przyniosą jej ulgi i nadal będzie wątpiła w bycie dość dobrą dla niego. Niskie poczucie własnej wartości przekładało się u niej na brak zaufania, przez co świadomie dążyła do kontrolowania partnera. Było to dla niej niepokojące także w perspektywie jej przyszłego związku. Poradzenie sobie z trudnymi emocjami, takimi jak niepewność, zazdrość, lęk, okazało się dla niej trudnym wyzwaniem – mówiła o tym jako o walce z samą sobą – ale było też warunkiem tego, żeby mogła zaufać nowemu partnerowi.

W przypadku Mileny i Beaty poczucie własnej wartości nadwyrężone w jednej relacji stało się rodzajem ciężaru. Obie miały poczucie bycia obarczonymi trudnymi doświadczeniami i rozumiały ich potencjalny wpływ na powodzenie ich przyszłych związków, ale tylko Beata podjęła starania, aby poradzić sobie z własnymi lękami, zanim rozpocznie kolejną relację.

Przejawy asertywności lub jej braku

Respondentki nie identyfikowały swoich zachowań w kategorii asertywności lub jej braku, ale ten temat był mocno zaznaczony w narracjach dziewczyn, szczególnie Mileny, która doświadczyła przemocy psychicznej oraz bycia tyranizowaną w związku. Także Magda nie umiała odmawiać i działała wbrew sobie, podporządkowując się chłopakowi. Natomiast Judyta i Natalia zachowały swoją odrębność i niezależność wobec partnera, wyznaczały granice i nie rezygnowały z tego, na czym im zależało. Przejawy asertywności lub jej braku zostały uporządkowane według następujących obszarów: aktywność seksualna i bliskość fizyczna, prawo do prywatności i wolności, posiadanie własnych znajomych i pasji, zachowanie niezależności, częstotliwość spotkań i utrzymywanie kontaktu. Najczęściej jednak te obszary łączyły się ze sobą i tylko pierwszy z nich występował niezależnie od innych.

Równoważenie czasu spędzanego z partnerem i ze znajomymi oraz nieuzależnianie się od partnera były zasadami, których trzymała się Judyta. Natomiast przypadek Mileny pokazuje, jak daleko mogła być przesunięta granica podporządkowania się partnerowi, który oczekiwał wyłączności dziewczyny dla siebie. Pierwsza z respondentek miała poczucie, że udawało jej się pogodzić swój związek z innymi relacjami i znajdowała czas zarówno dla partnera, jak i przyjaciółki. Judyta mówi o tym w ten sposób:

No, wiadomo, **zawsze znajdowałam czas na nią i czas na niego**. Bo tak jak on, zawsze mówiłam mu: „idź z kumplami”, czasami go aż sama go wyganiałam. **No**, mówię: „no, **nie siedź cały czas ze mną**” (R2: Judyta, s. 48).

Co ciekawe, respondentka do tego samego zachęcała swojego chłopaka, chociaż wielokrotnie powtarzała, że czuła się mniej ważna od kolegów partnera. Za wyjaśnienie może posłużyć kolejny fragment jej wypowiedzi:

Chociaż też nie wymagałam od niego zbyt wiele, **bo mówię, ważna jestem ja, ważni są koledzy, bo wiadomo tak nie można, wszystkiego, całego świata zrobić wokół jednej osoby**, no bo potem wszystkich naokoło się straci (...) (R2: Judyta, s. 9).

Respondentka akceptowała obecność kolegów w życiu chłopaka i nie chciała ograniczać jego kontaktów z nimi, ponieważ respektowała jego chęć utrzymywania relacji z innymi osobami. Dostrzegała złe strony całkowitego zatracenia się w partnerze i uzależnienia się od niego: utratę znajomych i bliskich osób, a w konsekwencji także izolację społeczną lub doświadczenie samotności po zakończonym związku. Judyta w innym miejscu wywiadu opowiadała, że do rozstania z jej wcześniejszym chłopakiem doprowadziło codzienne spotykание się, które z czasem straciło na atrakcyjności i stało się powodem jej zmęczenia. Kolejny cytat dokumentuje, że przyjemność płynąca ze spotykания się z chłopakiem wynikała z tęsknoty za

jego obecnością, ponieważ respondentka nie spotykała się z partnerem tak często, jak być może początkowo oczekiwała, ale też go nie ograniczała i pozostawiała mu swobodę w spędzaniu jego wolnego czasu.

No pokazał mi, że można w ogóle inaczej spędzać razem czas, że to nie musi być nie wiadomo codziennie jakieś spacerki, wypadki czy spędzanie codziennie razem czasu, **tylko wystarczy spotkać się tam nawet parę razy w tygodniu i nawet siedzieć i porozmawiać, tak? że to będzie miłe**" (R2: Judyta, s. 39–40).

Poczucia zmęczenia codziennymi spotkaniami, o którym wspomniała Judyta, doświadczyła też Milena. Z czasem dziewczyna zaczęła traktować wspólne spędzanie czasu jako uciążliwość i obowiązek. Czuła się też sfrustrowana koniecznością utrzymywania stałego kontaktu z chłopakiem, o czym świadczyły takie jej słowa jak: „musiałam” i „bez dyskusji”. Milena podporządkowywała się partnerowi, co wiązało się to nie tylko z jej niezadowolaniem z powodu postępowania wbrew sobie, ale także ponoszeniem kosztów finansowych.

(...) wydaje mi się, że trochę też tym, że **widywaliśmy się codziennie i rozmawialiśmy ze sobą właściwie dwadzieścia cztery godziny na dobę**. (...) No już zaczęło mnie to **męczyć, że widzujemy się codziennie, jak już minęły wakacje, które spędziliśmy tylko ze sobą, co już mi się nie podobało** i byłam właśnie na wakacjach dwa tygodnie, no ale **musiałam z nim rozmawiać codziennie i w ogóle bez dyskusji, i muszę do niego dzwonić, i oczywiście ja muszę dzwonić** (...) (R1: Milena, s. 26–27).

Z racji konieczności spędzania czasu wyłącznie z chłopakiem respondentka nie mogła zaspokoić swojej potrzeby poznawania nowych osób czy przynależności do grupy rówieśników, którzy realizowali typowe dla ich wieku aktywności. Chłopak rozporządzał dziewczyną i sam uznawał, czego potrzebuje. Znamienne jest ostatnie zdanie w dołączonym fragmencie, pokazujące, że respondentka uwewnętrzniła racje chłopaka i sama zrezygnowała z realizacji własnych planów. Zdaje się, że kiedy dziewczyna była w związku z partnerem, to mogła wiele poświęcić dla tej relacji i wtedy nie dręczyło jej poczucie żalu za straconym czasem czy znajomymi. Ono pojawiło się później, kiedy uświadomiła sobie dysfunkcjonalność tego związku i poniesione koszty, wynikające z bycia w relacji z chłopakiem.

No i w liceum, jak chciałam wychodzić, poznawać ludzi, to **nie mogłam przez niego**. Wszyscy tam wychodzili na połowinki, na jakieś imprezy, spotykali się i się poznawali, a **on uważał, że wcale nie jest mi to potrzebne, więc nie będę tego robić po prostu**. (...) No nie wiem, że **wychodzenie**

to nikomu nie jest potrzebne, bo mam jego, więc nie powinien być **mi nikt inny potrzebny** i jakby **on to tak mówił, że ja uważałam: „No dobra, przecież nie muszę nigdzie wychodzić, bo mogę spędzać czas z tobą”** (R1: Milena, s. 27–28).

Konieczność spędzania czasu z chłopakiem, jego nienasycenie jej obecnością i utrudnianie kontaktów z innymi osobami, także rodziną, powodowało zmęczenie i frustrację dziewczyny. Czuła się wyeksploatowana pod względem emocjonalnym i energetycznym. Respondentka porównała swojego chłopaka do pijawki, gdyż był głodny jej uwagi i miłości, której nie otrzymał od rodziców. Chłopak chciał mieć wyłączny do niej dostęp i próbował ją uzależnić od siebie, ograniczając jej relacje z innymi czy deprecjonując jej wartość. Respondentka w czasie wywiadu wyznała, że chciał on, żeby tworzyli już rodzinę, i cieszył się, kiedy ich funkcjonowanie przypominało właśnie codzienne życie rodzinne. Milena czuła się zastępczym obiektem miłości, czuła także, że chłopak zaczął traktować ją jako swoją rodzinę i przy jej udziale odtwarzał miłe wspomnienia z dzieciństwa.

Że on taki jest, że potrzebuje tylko jednej osoby, że... **I tę osobę będzie tak ścisnął i wszystko z niej wysysał i zabierał. Po prostu jest taką pijawką i będzie zabierał całą tę energię**, i... No i będzie **tylko wszystko czerpał z tej jednej osoby** (R1: Milena, s. 40).

Kolejny cytat również dokumentuje uległość dziewczyny i jej rezygnację z własnych potrzeb na rzecz partnera. Respondentka żałowała, że podporządkowywała się chłopakowi i godziła się na panującą w ich związku nierówność i podwójne standardy, dotyczące utrzymywania kontaktów z innymi osobami. O ile chłopak przebywał w towarzystwie swoich koleżanek i pozwalał się im adorować, tak Milena nie mogła nawet korzystać z mediów społecznościowych, ponieważ on był o nią zazdrosny. Chociaż nie czuła się winna, to wzięła odpowiedzialność za brak jego zaufania i podjęła szereg starań, aby go uspokoić. Budowanie zaufania było jednak jej jednostronnym wysiłkiem, który polegał na ograniczaniu swojej aktywności wyłącznie do spraw szkolnych i związku z chłopakiem.

No właśnie **rozmawialiśmy bardzo dużo, próbowałam mu zawsze tłumaczyć**, że się myli, że tak nie jest, i cokolwiek mu mówiłam prawdziwego, to on to odrzucał zupełnie, bo miał swoją wizję. No i potem to **budowanie zaufania polegało na tym, że ja nigdzie nie wychodziłam, nie używałam Instagrama, Snapchata, Facebooka nawet nie rozmawiałam z nikim – tylko była szkoła, jechałam do niego, nauka, szkoła** (R1: Milena, s. 14).

Narracja kolejnej respondentki wskazuje, że obawa przed reakcją chłopaka na inne jej plany w ciągu dnia nie musiała oznaczać rezygnacji z nich. Natalia nie reagowała na pretensje chłopaka o bycie lekceważonym i dalej realizowała swoje cele, zwłaszcza że ten odmawiał jej spotkań. Dziewczyna podkreślała, że wielokrotnie starała się mu wytłumaczyć, jak bardzo zależy jej na treningach, i proponowała, żeby on zaczął w nich uczestniczyć, bo w ten sposób mogliby spędzać wspólnie czas. Zachowywała się w sposób asertywny – umiała odmówić chłopakowi, nie zrezygnowała z tego, co było dla niej ważne, mówiła wprost o swoich oczekiwaniach i proponowała rozwiązanie, które miało odpowiadać indywidualnym, ale też wspólnym potrzebom pary.

(...) często właśnie **nie potrafił zrozumieć, że robię coś innego zupełnie**. A oczywiście, jak on nie miał czasu, a ja miałam i chciałam się spotkać, to nie było mowy, ale jak ja nie miałam, to zawsze słyszałam, że go olewam, i tak dalej. (...) **Ignorowałam go tak naprawdę i po prostu kilkanaście razy mu tłumaczyłam, że właśnie koń jest dla mnie najważniejszy i szkoła, bo tam o rodzinie nie wspomnę**, bo to wiadomo, ale po prostu jeśli bardzo chce się ze mną spotkać, a mam na przykład trening, to niech pojedzie ze mną właśnie do stajni, popatrzy, nie wiem, cokolwiek (...) (R3: Natalia, s. 13).

Niechęć do podporządkowania życia pod istniejący związek i ustanowienia go priorytetem życiowym oraz głównym źródłem przyjemności, przy jednoczesnej rezygnacji ze swoich pasji, charakteryzowała również postawę kolejnej respondentki. Judyta dbała o to, żeby zachować swoją własną przestrzeń samorealizacji i aktywności poprzez utrzymywanie granicy pomiędzy byciem parą i byciem odrębną jednostką, pomimo wspólnie wykonywanych zajęć. Trening, według respondentki, nie był dobrym miejscem na to, żeby okazywać sobie uczucia, stąd oczekiwała, że chłopak wstrzyma się z czułościami do czasu zakończenia ich zajęć sportowych. Tymczasem ćwiczenia były dla niej sposobem na poradzenie sobie z codziennością, umożliwiały dokonanie wglądu w siebie i zaspokojenie potrzeby samotności.

Kolejny raz zostało podkreślone przez dziewczynę zagrożenie z tytułu całkowitego zatracenia się w związku, co w jej przypadku wiązałoby się z utratą przyjemności z odbywania treningów. Byłyby one bowiem kojarzone z osobą byłego chłopaka, czyli obiektem jej emocjonalnego cierpienia. Respondentka zauważyła, że gdyby pozwoliła na to, by podczas ćwiczeń ona i partner spędzali wspólnie czas jako para, to później sam trening straciłby dla niej znaczenie jako miejsce samorealizacji.

No bo ja tak mówiłam: „**dobra miłość miłością, trening treningiem**”. Po treningu możesz, znaczy się on zawsze w przerwie w treningu tak podchodził czy mnie całował, czy coś, no to fajnie było, ale mówię: „no idź

ćwicz, daj mi skończyć, to przyjdę potem" [śmiej]. A on: „dobra”, a potem też obrał taką strategię, **bo ja nie chciałam, żeby „o Jezu, Jezu”, że tylko byliśmy byli tylko w siebie wpatrzeni, a jednak to jest w sumie coś, co lubimy robimy razem, to sprawia nam radość i jednak jak każdy ma swoją pasję to jest fajnie**, tak? Bo mogę się od czegoś odciąć, o wszystkim zapomnieć i się na tym wyładować. **Też nie chciałam, żeby on jakby łączył tego, że na treningu jestem ja i jakby łączył ten trening z tą taką, podwójną przyjemność sobie budował, bo potem no właśnie, tak jak miałam, że teraz go straciłam, i by mogło być tak, że bym nie chodziła na treningi, bo połączyłam sobie go z tymi treningami, i by mi to straszną przykrość sprawiało. Ja i tak wiem, że on tam jest, ale zbyt lubię to robić i zbyt sobie zrobiłam z tego tak jakby indywidualną przyjemność, tak? Co mi sprawia jakąś ulgę, no i dlatego, że go odcięłam. No i ... dlatego też chciałam, żeby tak może nie był zbyt blisko mnie. To jest taki mój świat i nie wchodzi tam, ja chcę być tam sama, tak? (...)**" (R2: Judyta, s. 32–33).

Radzenie sobie z oczekiwaniami partnera, doświadczenie presji i bycie namawianą, dotyczyło nie tylko częstotliwości kontaktowania się i spotykania z partnerem, rezygnacji z własnych potrzeb i planów, ale także podejmowania aktywności seksualnej i formy intymnego kontaktu pomiędzy partnerami. Ten temat ujawnił się u dwóch respondentek, ale u każdej z nich w inny sposób. Natalia potrafiła wyznaczyć granicę swojej akceptacji co do pieszczot ze strony partnera i jasno określiła swoje oczekiwania, aby nie podejmować jeszcze współżycia seksualnego, czym, jej zdaniem, zaimponowała i zdobyła jego szacunek. Z kolei Magda działała wbrew sobie i zmuszała się do bliskości fizycznej z chłopakiem.

Niezależnie od podejmowanych przez dziewczyny zachowań, to temat aktywności seksualnej wzbudzał w nich lęk i niepewność, ale działało się tak z różnych powodów. Natalia skłonna była wątpić w normatywność swoich zachowań pod wpływem dochodzących do niej sygnałów, że jej koleżanki rozpoczęły już współżycie seksualne. Ta rozbieżność w ocenie tego, co było typowe i powszechne, wywoływała u niej wątpliwości co do słuszności własnych opinii. W ślad za tym pojawiło się poczucie nieprzystosowania względem zastanych norm panujących w grupie. Można założyć, że dziewczyna przejawiała zachowania asertywne nie tylko będąc w związku, ale także konfrontując się z presją i złośliwością koleżanek.

Dziwnie się z tym czuję. Znaczy tak, jak nie wiedziałam, że moje koleżanki robią takie rzeczy, to uznawałam to za totalnie coś normalnego, ale teraz, jak tak słyszę, co one robią, i tak dalej, to tak mam takie, kurde, chyba jednak coś jest ze mną nie tak (R3: Natalia, s. 8).

Respondentka zapytana przez chłopaka, czy chciałaby rozpocząć współżycie, jasno powiedziała o swoich oczekiwaniach i wyznaczyła granice, nie tylko dotyczące wieku, ale też osiągnięcia przez nią wewnętrznej gotowości na inicjację seksualną. Wykazała się dużą stanowczością, uprzedzając partnera, że jeśli będzie ją namawiał, to prędzej od niego odejdzie, niż mu się podporządkuje. Dziewczyna mogła mieć poczucie skuteczności i być dumną z tego, że miała odwagę bronić swoich poglądów, lub/i cieszyć się, że mimo odroczenia podjęcia aktywności seksualnej jej partner z nią został i dostosował się do jej oczekiwań, a przy tym zyskała jego szacunek.

(...) i ja **powiedziałam mu, że przed osiemnastką moją nie ma nawet na co liczyć, bo po prostu nie, i że też teoretycznie, no nie zrobię czegoś wbrew sobie**, i jeśli nie będę gotowa, **to po prostu tego nie zrobię, i on to uszanował, i do teraz to szanuje**, i myślę, **że też zaplusowałam tym u niego, bo jednak też mam swoje zdanie i otwarcie mu powiedziałam, że jeśli będzie na mnie naciskał i tego wymagał, no to nie będę z nim, no bo nie zrobię czegoś wbrew sobie** (R3: Natalia, s. 63–64).

Lęk i niepewność kolejnej respondentki, Magdy, wynikały z braku jej dotychczasowych doświadczeń intymnych z chłopakiem. O ile chodzenie za rękę było czymś akceptowalnym dla niej, tak całowanie się okazało się zupełnie nową formą bliskości, na którą nie była jeszcze gotowa. Respondentka początkowo próbowała jej uniknąć. Ostatecznie uległa namowom chłopaka, chociaż próbowała jak najszybciej wyswobodzić się z jego objęć. Dla dziewczyny było to trudne doświadczenie, bo po raz pierwszy doświadczyła bliskości chłopaka i nie czuła się na nią gotowa. Do tego była nagabywana przez niego i czuła na sobie presję, odbywało się to w niekomfortowych warunkach i w obecności innych osób.

Tak jak Magda nie sprzeciwiła się byciu w związku z chłopakiem (czego później żałowała), tak i później postąpiła wbrew sobie i doszło między nimi do intymnego kontaktu. Dziewczyna żałowała swojego pierwszego pocałunku z chłopakiem, nie było to jednak dla niej aż tak znaczące zdarzenie, żeby się tym zdręczyła albo starała umniejszyć jego wagę. Niemniej później zgadzała się na podejmowanie tego rodzaju pieśszcot, choć nie sprawiało jej to przyjemności. Słowa respondentki: „niby trochę bardziej jakoś mi się to spodobało, powiedzmy”, sugerują, że taki rodzaj bliskości stał się z czasem znośny, ale nadal był to raczej przykry obowiązek i powinność wynikająca z bycia w związku.

(...) on siedzi, a ja mówię „co?“, a on „no buzi“, „nie no, co ty, nie“, a on „no, przestań, no“, mówię: „Jezu, nie“, a on dalej i **jakoś tak żałuję w sumie, że to wyszło**, chociaż z drugiej strony nie jest to coś, czego bym jakoś nie wiadomo jak żałowała, że teraz nie jestem w stanie z tym żyć, ale no

jakoś tak... „No chodź, chodź”, ja mówię: „Jezu, OK, dobra”, a po prostu **ja w życiu jeszcze się z nikim nie całowałam, a on dalej swoje: „Jezu, przestań”, normalnie się zaczął ze mną całować (...).** Nie dość, że **to był taki pierwszy raz, to jak się coś tak w kółko wałkuje, coś, co się tak z początku nie spodoba, no to przecież to w żaden sposób się nie polepsza, tylko właśnie było gorzej, ale no po jakimś czasie niby trochę bardziej jakoś mi się to spodobało, powiedzmy, ale nigdy nie było tak, żeby mi to nie wiadomo jaką frajdę sprawiało** zaraz i ten... Tylko takie, no było „OK, no dobra, no tak robią pary, no to tak róbmy” (R4: Magda, s. 37–39).

Respondentka całowała się z chłopakiem wbrew swojej woli, przymuszając się do tego, a w dodatku oszukując samą siebie, że tego właśnie chciała. Dwukrotnie podkreśliła, że to przekonywanie samej siebie odbywało się poza jej świadomością i na innym poziomie niż poznawczym. Zdaje się, że dziewczyna próbowała wyprzeć swój wewnętrzny sprzeciw wobec podejmowania tego typu aktywności z chłopakiem i dopiero z czasem, najprawdopodobniej po zakończonym już związku, uświadomiła sobie, że działała wbrew sobie.

Nie wiadomo, czym kierowała się Magda, przekonując samą siebie. Jeśli – wedle jej słów – liczyła, że będzie „fajnie”, to mogła to być próba odnalezienia w całowaniu przyjemności. Zachowanie respondentki mogło też wynikać z jej trudności z odmówieniem chłopakowi i odparcia jego przekonania, że jako para powinni się całować. Z drugiej strony zależało jej na akceptacji ze strony innych i bała się m.in. tego, że rówieśnicy ocenią ją negatywnie jako partnerkę.

(...) wtedy **to raczej było takie, no, na siłę.** Ja sobie w sumie **nieświadomie, ale sobie wmawiałam, że „tak, tak, tak, ja tego chcę,** będzie fajnie”, **a tak naprawdę to on tylko tego chciał, a ja mówię – nieświadomie zupełnie, ale sobie wmawiałam** jednak, że ja tak chcę na pewno (R4: Magda, s. 39).

Magda, chociaż próbowała sprzeciwić się nachalnemu chłopakowi, ostatecznie ustępowała. Podobnie było z Mileną. Respondentka ta wielokrotnie postanawiała, że przeciwstawi się i zadba o swoje potrzeby, ale kiedy dochodziło do konfrontacji, to ulegała namowom partnera, który ostatecznie urywał dyskusję i decydował za nią. W przypadku obu respondentek pozostanie konsekwentnie przy swoim zdaniu okazało się trudnym zadaniem.

Wyrażenie sprzeciwu nie było tu zachowaniem spontanicznym, ale wymagającym przygotowania i zaplanowanym. Milena zbierała w sobie odwagę do powiedzenia o własnych planach i mobilizowała się do bycia stanowczą. To zdecydowanie miały wyrażać słowa, które dziewczyna miała powtórzyć podczas spotkania, co

ostatecznie nie było wystarczająco skuteczną strategią. Podobna sytuacja miała miejsce, kiedy respondentka zdecydowała się zakończyć związek z chłopakiem i dokładnie przemyślała, co powinna mu powiedzieć i jak się zachować, żeby uniknąć ewentualnej dyskusji, która mogłaby prowadzić do zmiany jej decyzji.

No przekonywał mnie i to bardzo często, i **bardzo często ja sobie mówiłam**, jadąc na przykład do niego, że nie, że ja mu powiem, że „koniec i na przykład idę tutaj”, ale on mnie przekonywał i tak w końcu, że nie. Że „nie idziesz i tyle” (R1: Milena, s. 28).

Respondentka opisywała, jak łamane było jej prawo do prywatności i wolności, ale niewiele wiadomo o jej reakcjach na ten stan rzeczy. Chłopak narzucał swoją wizję związku i chociaż respondentce się to nie podobało („to już przesada”), to nie próbowała się temu przeciwstawić. Dziewczyna przedstawiła swoją sytuację tak, jakby nie miała na nią realnego wpływu i to chłopak nią rozporządzał. Sugerują to użyte formy językowe: „nie pozwalał”, „uznał też, że (...) powinienam”. Zdaje się, że Milena była bezradna i ulegała partnerowi, ponieważ, jak sama wcześniej wspomniała, zależało jej na nim i groźba jego odejścia była dla niej na tyle przejmująca, że wolała dostosować się do jego wymagań. Szantaż był tym narzędziem, które chłopak wielokrotnie wykorzystywał do manipulacji i podporządkowania sobie respondentki.

Dziewczyna przedstawiła swój szokujący związek jako szkodliwy, z uwagi choćby na zniekształcone poglądy byłego chłopaka. Wielokrotnie wykorzystywany był w jej narracji przysłówki „autentycznie”, tak jakby Milena chciała potwierdzić, że taka trudna do wyobrażenia sytuacja miała miejsce naprawdę, ale jej absurdalność zauważyła dopiero po zakończeniu związku.

(...) no właśnie **wyzywał mnie, sprawdzał moje konta, sprawdzał mój telefon**. Nawet taka głupia sprawa, że **on mnie wyzywał, że jestem puszczalska, bo używam Instagrama i Snapchata, i on mi usuwał te aplikacje, autentycznie on mi usuwał** te aplikacje, nie pozwalał mi ich używać. Pewnego razu **uznał też, że Facebooka też powinienam przestać używać**, bo przecież ze mną, znaczy z nim, mogę rozmawiać przez telefon, więc nie potrzebuję czegoś takiego. Właściwie rozmawianie z jakąkolwiek inną osobą jak on to był już problem. On wiele razy całą noc **siedział i czytał moje wiadomości, moje prywatne wiadomości z moimi koleżankami, na przykład z miesiący wielu, i czytał to, i zapisywał sobie, i potem siadał, i mi pokazywał części, i się pytał, czemu ja to napisałam, że co to ma znaczyć, że co ja sobie wyobrażam**, że... I on uważał, że to jest **normalne, że przecież w związku nie ma czegoś takiego jak prywatność** (...) (R1: Milena, s. 8–9).

Milena w swojej refleksji nad zakończonym związkiem nie odniosła się do oceny swojej roli ani do przejawianych wtedy zachowań, które były zresztą powielane przez nią w kontaktach z już byłym partnerem. Z kolei Magda dokonała oceny własnego postępowania i uznała, że bierne poddawanie się woli partnerów było jej błędem. Obrona własnych praw, podejmowanie decyzji zgodnie z własną wolą, bezpośrednio formułowanie oczekiwań, miało, zdaniem respondentki, prowadzić do tego, że będzie ona w przyszłości traktowana z szacunkiem. Bycie stanowczą i bardziej niedostępną miało być lekarstwem ma zmniejszające się zaangażowanie jej chłopaków, którego można by uniknąć, gdyby oni wiedzieli, że Magda jest gotowa zakończyć relację, gdy ta przestanie ją satysfakcjonować.

No i teraz z perspektywy czasu, **gdybym ja im tak łatwo nie pozwoliła na to wszystko, to może oni by nabrali jakby trochę szacunku więcej do mnie i by też na przykład powiedzmy tak, jak oni robili, że się przestali odzywać albo się jakoś tak mało odzywali**, to by tak nie zrobili, bo na przykład by wiedzieli, że „kurcze, jak tak zrobię, to ona sobie po prostu ode mnie pójdzie i nie będzie mnie chciała, skoro tak się zachowam, bo jednak ona jest na tyle poważna”, powiedzmy no, oni też nie zdążyli mnie poznać, **ja nie dałam się tak poznać z takiej strony, nie niebezpiecznej, ale takiej, która mogła po prostu zrobić coś nie tak, jak oni chcieli, i im się cały czas wydawało, że wszystko będzie tak, jak oni będą chcieli, bo ja nie umiałam po prostu pokazać, co ja chcę.**

No i przez to właśnie (R4: Magda, s. 44).

Respondentka na przykładzie swojej koleżanki wskazała na dotychczas popełniane przez siebie błędy. Zabieganie o uwagę chłopaka, pozostawanie do jego dyspozycji i czekanie, aż dojdzie do spotkania, ignorując jego spóźnienia, były wyrazem desperacji oraz braku szacunku do samej siebie i swojego czasu. Magda zauważała niewłaściwość takiego zachowania i o swoim byciu na każde skinienie chłopaka mówiła z ironią. Była przekonana, że w przyszłości już się tak nie zachowa, co miało świadczyć o dokonanej w niej samej zmianie:

(...) więc ja teraz wiem, że kiedyś właśnie bym na przykład w takiej sytuacji sobie nie poszła, tylko **bym czekała tam, nawet bym jeszcze poszła do niego**, tak jak ona to, niestety, zrobiła wczoraj, bo mnie nie posłuchała i... **No i bym po prostu jeszcze poleciała do niego, tak jak mi mama mówi, że on tylko zadzwoni, a ja polecę z wywalonym jęzorem i zaraz „już jestem twoja, dobrze, że zadzwoniłeś, czekałam”** (R4: Magda, s. 50).

Ostatni omówiony wątek w tym podrozdziale dotyczy bycia tyranizowaną przez chłopaka po zakończeniu związku i braku podjęcia przez Milenę realnych działań,

mających na celu zadbanie o własny spokój i poczucie bezpieczeństwa, zagrożone z jego powodu. Poczucie bycia prześladowaną wynikało z postępowania byłego partnera po zakończeniu ich relacji, który śledził dziewczynę, podglądał życie jej rodziny, wysyłał jej wiadomości itp. Do tego nie szanował wyznaczonych granic z racji nowego statusu ich relacji i nadal nie uznawał jej decyzji o zerwaniu. Zastanawiające było jednak to, że dziewczyna nie tylko utrzymywała ograniczony kontakt z byłym partnerem, ale także spędzała z nim czas wolny. Milena twierdziła, że umożliwiała jej to śledzenie jego poczytań, dzięki czemu miała poczucie kontroli nad sytuacją i czuła się bezpieczniej.

No i właśnie mieszka jeszcze teraz blisko mnie, no i właśnie to, że **kiedyś przynosił mi te listy do skrzynki i na przykład mówił mi, że był pod moim domem, no to jest to dość nieciekawe**, że on coś takiego robi, bo no **nie wzbudza to takiego bezpieczeństwa** – tam, gdzie mieszkam ani nic, bo wiem, że **on wie, gdzie ja mieszkam, zna moich znajomych, wie, gdzie chodzę do szkoły, i właściwie wie wszystko o mnie, i przez to mam takie poczucie, że jakby... że on może zacząć znowu to robić albo właśnie, że może mi przeszkadzać, jeżeli z kimś będę się sportykać**. No i dlatego też **wolę wiedzieć czasem, co u niego**. No tak po prostu (R1: Milena, s. 36).

Respondentka określiła chłopaka jako osobę nienormalną i nieobliczalną, jego zachowanie jako chore, a ciągle nią zainteresowanie porównała do obsesji. Sposób mówienia o byłym partnerze wskazuje, że Milena widziała w nim osobę zaburzoną, która przejawia objawy psychopatyczne, stąd się go trochę obawiała. Gdyby jednak tak było, to raczej zaprzestałaby dalszych kontaktów z chłopakiem, natomiast w momencie przeprowadzania wywiadu nadał pozwałała mu na śledzenie swoich aktywności i znajomości, narażając się tym samym na jego przykre komentarze i krytykę. Respondentka zmagala się z decyzją o całkowitym zaprzestaniu kontaktów i zablokowaniu dostępu do informacji o swoim życiu, ale ciągle obawiała się utraty poczucia kontroli i bycia zaskoczoną przez byłego chłopaka.

Nie wiem, chyba rzeczywiście **muszę się odciąć od tej osoby i nawet dla świętego spokoju nie rozmawiać z nią, bo no rzeczywiście, jak rozmawiam z tym chłopakiem, to jestem spokojniejsza**, że on tam coś robi w tym życiu i nie będzie się zajmował znowu pisaniem listów do mnie, bo **to było chore**. To było... **No to było dziwne**. (...) Może jakby poznał jakąś dziewczynę, to by się nią zajął i tutaj by nie rozpatrywał tego, bo on jakby rozpatruje każdą dziewczynę przez pryzmat mnie jeszcze. **I to mi się też nie podoba. I nie powinien tego robić, i też chciałabym, żeby jakby nie miał dostępu w ogóle do mojego**

życia, do moich relacji i nie wiem, chyba muszę go zablokować zupełnie (R1: Milena, s. 54–55).

Milena nie rozważała innych możliwości rozwiązania tego problemu, np. zwrócenia się do kogoś z prośbą o pomoc, mimo że ta sytuacja była dla niej trudna. Zbyt nie zainteresowanie byłego chłopaka jej prywatnym życiem mogło jej doskwierać, szczególnie że podejrzewała go o zastraszanie jej nowo poznanych kolegów. Swoje przypuszczenia respondentka argumentowała następująco:

I ja się zastanawiałam, **czy to przypadkiem nie jest jego sprawka, że on po prostu nastraszył tego chłopaka, bo po prostu to było takie dziwne**, że mogło do tego dojść i ja po tym jakiś czas, po tej pierwszej sytuacji, **rozmawiałam z nim i on opowiadał właśnie, że on musiał pozbyć tego chłopaka**. Ja się go zapytałam o co mu chodzi, a on mi już wtedy nie odpisał, więc no, nie wiem, (...)" (R1: Milena s. 35).

Zachowanie respondentki wydaje się niezrozumiałe, ponieważ, z jednej strony, dziewczyna obawiała się zazdrości chłopaka, a z drugiej strony, sama informowała go o tym, że się z kimś spotyka. Próbowwała ona usprawiedliwić swoją otwartość w mówieniu byłemu partnerowi o prywatnym życiu tym, że taką informację chłopak mógł z łatwością pozyskać z Internetu. Być może dwuletnie doświadczenie bycia w dysfunkcyjnym związku wzmocniło u respondentki mechanizm bierności i rezygnacji, a poczucie kontroli, które próbowała ona utrzymać dzięki trwaniu w relacji z byłym chłopakiem, wiązało się z tym, że знаła jego zachowania i dzięki temu czuła się spokojniejsza, podczas gdy zerwanie znajomości wiązało się z niewiadomą. W takim wypadku Milena nie chciała lub nie umiała zmienić swojej sytuacji, licząc, że problem rozwiąże się z chwilą znalezienia przez chłopaka nowej dziewczyny.

6.5. Zakończenie trwania związku

W przypadku respondentek rozstanie z partnerem było rozciągniętym w czasie procesem o zróżnicowanym przebiegu. Jego dynamizm i kierunek różnicowała rola, jaką pełniły one przy podejmowaniu decyzji: jako osoby porzucające lub jako porzucane, siła uczuć i ocena zadowolenia ze związku oraz uwarunkowania samej relacji. Proces rozstania przebiegał w różny sposób.

Pierwszy sposób zakładał kolejność następujących etapów: dochodzenie do decyzji o zerwaniu, które najczęściej było rozciągnięte w czasie, próba zerwania relacji i powrót pary do siebie (taki schemat mógł być powtarzany jeden albo kilka razy), definitywne rozstanie z inicjatywą respondentki i proces radzenia sobie z tą sytuacją.

Drugi sposób przebiegu procesu rozstania był podobny do poprzedniego, ale różnił się tym, że nie dochodziło do definitywnego rozstania, ponieważ para, z różnych powodów, dalej utrzymywała relacje.

Trzeci sposób rozejścia się pary dotyczył tylko jednej respondentki jako osoby porzuconej przez partnera, a dalszy przebieg dotyczył zmagania się z tą decyzją oraz radzenia sobie z rozstaniem.

Jak można zauważyć, w większości przypadków pierwsze zerwanie nie oznaczało faktycznego zakończenia związku, ponieważ pary do siebie wracały. Respondentki najczęściej liczyły na poprawę relacji i zmagaly się z podjęciem ostatecznej decyzji o rozstaniu albo jej realizacją. O ile sam temat zakończenia związku z partnerem dotyczył każdej respondentki, to w odmienny sposób ujawnił się w ich narracjach.

Wspólnym doświadczeniem dziewczyn było za to emocjonalne przeżywanie zerwania: odczuwanie poczucia straty, pustki, tęsknoty i żalu. Zmaganie się z byciem porzuconą wiązało się z pojawieniem się ruminacji, poczuciem odrealnienia, obniżonym samopoczuciem, a także stanami depresyjnymi. Z kolei bycie osobą decydującą o zakończeniu związku angażowało szerszy repertuar emocji: od zupełnego braku reakcji i poczucia ulgi, po smutek i żal, aż po złość i bezradność. Respondentki, aby poradzić sobie z rozstaniem, wykorzystywały najczęściej trzy strategie: poszukiwanie wsparcia u innych osób, organizację dodatkowych aktywności czy angażowanie się w życie towarzyskie.

Zmaganie się z definitywnym zakończeniem związku

W zależności od posiadanych przez respondentki doświadczeń bycia w związku i ich stosunku emocjonalnego do partnera, na etapie zmagania się z definitywnym zakończeniem relacji mógł nastąpić powrót pary do siebie albo rozważanie takiej możliwości.

Ta trudność z podjęciem wiążącej decyzji wynikała z różnych powodów. W przypadku Mileny odroczenie momentu definitywnego zerwania spowodowane było namowami chłopaka, który utrudniał dziewczynie odejście. Kiedy ilość nieudanych podejść osiągnęła poziom krytyczny, respondentka podjęła decyzję o rozstaniu i nie czekała już na zgodę partnera. Natomiast pozostałe respondentki, chociaż zdecydowały się zakończyć związek, to z różnych powodów nie były w swojej decyzji konsekwentne. Działo się tak ze względu na doskwierającą im tęsknotę i żywioną wiarę w poprawę relacji, brak dystansu emocjonalnego, jak i ambiwalentne uczucia: zarazem strach przed popełnieniem błędu i chęć pozostania w relacji.

Pozostawanie w zawieszeniu pomiędzy byciem parą a koleżeństwem mogło też być sposobem, żeby uniknąć konsekwencji swojej decyzji, a więc całkowitej utraty chłopaka, albo też próbą zbliżenia się do niego i przeczekania, aż na nowo pojawi się u niego uczucie.

W przypadku Mileny zmaganie się z definitywnym zerwaniem wiązało się z ciągłym naciskiem chłopaka, który próbował ją przekonać, aby pozostała z nim w dal-

szej relacji, a kiedy doszło do rozstania, to namawiał do powrotu. Respondentka czuła się tak, jakby znalazła się w emocjonalnym potrzasku, ponieważ chłopak stosował wobec niej różne strategie manipulacji, aby osiągnąć swój cel i wymusić na niej zmianę zdania.

Do podjęcia decyzji o rozstaniu przybliżyło Milenę zdarzenie, które miało miejsce podczas ich wspólnego wyjścia, kiedy chłopak zachował się wobec niej agresywnie. Jednak sama realizacja tego postanowienia została odroczone w czasie. Ostatecznie dziewczyna próbowała odejść od partnera kilkakrotnie, ale najczęściej bezskutecznie, ponieważ wchodziła z nim w dyskusję, negocjowała i ostatecznie ulegała jego wpływom.

No ale ja i tak po tym, jakby próbowałam z nim zerwać przez długi czas, a on cały czas „nie, nie, nie, nie” i jak się z nim spotykałam, żeby z nim zerwać, to on płakał i nie wiadomo co jeszcze. No ale naprawdę to była już przesada, bo **to był taki szantaż słowny straszny i strasznie wywierał na mnie nacisk**, i próbował wzbudzić wyrzuty sumienia, **że on jest taki biedny, że ta rodzina go odtrąca** i nie wiadomo co jeszcze, no i właśnie tam po jakichś dwóch tygodniach już tak **definitywnie powiedziałam, że to koniec**, a on wtedy jakby już po jakimś czasie, nie wiem, po miesiącu może od zerwania naszego albo mniej, nawet **próbował, cały czas próbował, że będziemy razem** (...) (R1: Milena, s. 21).

Doświadczenie trudności z definitywnym zakończeniem relacji było też udziałem Beaty, która kilkakrotnie rozstawiała się z chłopakiem, ale później do niego wracała. Ten brak konsekwencji wynikał u ich z uległości wobec partnerów. Milena ponadto doświadczyła nacisków chłopaka, mogła się go też obawiać, a Beata nadal miała do swojego byłego partnera „słabość” i była podatna na jego zaloty. Zamieszczony poniżej fragment pokazuje, że Beata, chociaż czuła się zdradzona i zerwała z chłopakiem, to po pewnym czasie i tak mu uległa. Sam powrót pary do siebie możliwy stał się wskutek wymiany kilku wiadomości, tak jakby zdaniem respondentki doszło do niego zupełnie bezwiednie.

(...) on grał w butelkę, czy jakieś inne takie rzeczy z samymi dziewczynami w pokoju, to... **No więc takie, no sorry, ale to nie było fajne i tak z nim zerwałam**, a on w sumie żałował tego, co zrobił, ale już dał sobie spokój być ze mną, jak powiedziałam, że to definitywnie koniec, **no i potem znowu – napisał, ja odpisałam i znowu byliśmy razem** (R6: Beata, s. 15).

Taki schemat zerwania i powrotu był odtwarzany kilka razy, ponieważ nie dochodziło do całkowitego zerwania więzi uczuciowej między partnerami. Para przechodziła kolejne etapy od zakończenia związku i emocjonalnego reagowania na

obecność partnera, po obojętności i neutralności relacji aż do ponownego zacieśniania więzi i bycia w związku. Zachowanie zażyłych kontaktów prowadziło więc do kolejnych powrotów.

W przypadku Beaty para uczęszczała do jednej klasy. Początkowo przebywanie z byłym chłopakiem w tej samej przestrzeni, współuczestniczenie w tych samych aktywnościach, realizowanie wspólnych zadań było dla respondentki trudne, ponieważ wolała ona unikać jego towarzystwa, co traktowała jako naturalną kolej rzeczy w procesie radzenia sobie z rozstaniem. Przepętniało ją do tego uczucie złości do partnera. Kolejny etap charakteryzował się obojętnością i znoszeniem jego obecności, która nie powodowała już tak silnej i negatywnej reakcji emocjonalnej. Jej stosunki z byłym partnerem uległy ociepleniu i para utrzymywała relacje koleżeńskie, które zacieśniane stawały się przyjacielskimi, aż w końcu para do siebie wracała. Zamieszczony fragment poniżej dokładnie opisuje ten proces:

Na początku (...) **to było „proszę, tylko nie z nim, ja z nim nie wytrzymam, robiąc razem projekt”**, tak klasa nie była duża, ale była na tyle liczna, że po prostu się mijaliśmy. **Potem jakieś jak była taka dziwna, nie wiem, złość na tę osobę, bo zawsze jest takie, jeżeli ktoś ze sobą zerwie, to chcesz tej osoby unikać. Potem przeszła w taką obojętność, że po prostu on jest, no i trudno, a potem to już taka znowu jakaś znajomość, taka lepsza. (...) taka normalna, zdrowa relacja koleżeńska, no a potem znowu jak mieliśmy do siebie wrócić, to taka przyjaźń i tak w kółko, nie** (R6: Beata, s. 63–64).

Respondentka miała świadomość bycia podatną na zaloty chłopaka, dlatego, decydując się na ostateczne rozstanie, postanowiła również zachować dystans w relacji, żeby zapobiec ewentualnym pokusom powrotu do niego. Unikanie bezpośredniej interakcji oraz wszelkich okazji, w których doszłoby do wzbudzenia jej uczuć, pozwalało jej kontrolować swoją słabość do byłego partnera, istniejącą z racji ciągłej sympatii, pozytywnych wspomnień i wspólnie spędzonego czasu. Respondentka wiedziała, że kierowanie się sentymentem mogło prowadzić do reaktywowania szkodliwej dla niej samej relacji, w której i tak nie ufałaby partnerowi i byłaby zazdrosna, dlatego tak kategorycznie się temu sprzeciwiała.

No dużo czasu razem spędziliśmy, mamy jakieś tam wspólne wspomnienia, (...) i go lubię nadal, i po prostu jakby do mnie napisał i by, nie wiem, zaczął mnie może znowu podrywać, tak czuję, że po prostu bym może uległa, że tak to nazwę, więc unikam na wszelkie sposoby – jak tylko jadę samochodem przez miasto, to tak na dół, żeby go nie widzieć. (...) W takich sytuacjach to **jestem strasznie słaba i nie potrafię**

odmawiać (...) Nie, pod żadnym pozorem nie [chciałabym do niego wrócić] (...). **No i po prostu, jak bym uległa i bym do niego wróciła, to by były same minusy** (R6: Beata, s. 12–13).

Uczucie i pociąg do partnera były również jednym z powodów, dla których Natalia zmagiała się z decyzją o ewentualnym wznowieniu ich relacji. Odpowiadał on wzorcowi idealnego partnera i kiedy dziewczyna porównywała go z innymi zainteresowanymi nią kolegami, to on w tym zestawieniu wygrywał. Niezależnie od aspektu, który był brany przez nią pod uwagę, podkreślana była wyjątkowość chłopaka nie do zastąpienia przez żadnego z kandydatów. Problemem było jednak jego nieodpowiednie zachowanie, przez które para dwukrotnie się rozstała. Zmiana na tym polu była też warunkiem ewentualnego powrotu. Respondentka ugodowo zakończyła związek i tym samym uniknęła wiążącej decyzji, bo utrzymując dalej kontakt z partnerem trwała w zawieszonej relacji pomiędzy byciem parą a koleżeństwem.

(...) zerwałam z nim, ale nie tak drastycznie i po prostu mu powiedziałam, że **jeśli się zmieni i będzie w porządku, no to może tam kiedyś jeszcze coś tam**, będziemy razem, **i tak dalej, ale nie jestem w stanie mu tego powiedzieć w stu procentach, na ten moment „nie” i że po prostu możemy tam pisać, się spotykać jako kumple, koledzy, ale nie tak, żeby być razem**. I no wtedy myślę, że on też trochę zrozumiał po prostu, co zrobił źle (R3: Natalia, s. 54).

Natalia miała ambiwalentny stosunek do reaktywowania związku z chłopakiem. Z jednej strony, żywiła nadzieję, że były partner dostosował się do jej oczekiwań, o czym świadczyły plotki na temat jego abstynencji, ale z drugiej strony, mimo pozytywnych rokowań, odczuwała wahanie, podejrzewając, że chłopak może ją ponownie zawieść. Poniżej dołączony cytat ilustruje wewnętrzne rozdarcie dziewczyny, jak i jej uczuciową nieobojętność wobec byłego partnera, która utrudniała podjęcie decyzji.

Jeszcze go trochę przetestuję i zobaczę. Tak z jednej strony, jak usłyszałam właśnie, że nie pije już teraz w ogóle i że chodzi na te imprezy, ale nie robi, to **taka iskierka nadziei we mnie się zrodziła**. Tylko on wtedy, jak były te dwa miesiące przerwy, to też niby nie pił, potem na początku też nie pił, a potem właśnie pił raz – jeden jedyny niby, w sensie od tamtego czasu, od grudnia i była znowu afera. (...) No i tak, **z jednej strony mam jakąś taką tę iskierkę nadziei, a z drugiej się boję**. (...) **Nadal tak czuję coś do niego i jednak nadal podoba mi się... No jest po prostu taki mały ideał chłopaka** (R3: Natalia, s. 56–57).

Natalia próbowała przewidzieć szanse powodzenia związku z przypadku kolejnego powrotu i żeby zniwelować ryzyko podjęcia błędnej decyzji, nie tylko konsultowała ten temat z innymi osobami, ale także planowała uczynić chłopaka obiektem testów i obserwacji. Sprawdzenia miało odbyć się podczas jej urodzin. Obserwacji miało być poddane zachowanie chłopaka w towarzystwie i jego stosunek do alkoholu.

(...) po prostu będę go obserwować i sprawdzę, jak się będzie zachowywał – i czy rzeczywiście nie pije, to jest dla mnie tak jedno z najważniejszych. No i wpuszczę go w jakieś grono moich znajomych, których nie zna, i sprawdzę, jak się zachowa – czy będzie znowu się chował w skorupę i udawał, że go nie ma, czy będzie rozmawiał (R3: Natalia, s. 68).

Chociaż Natalia była emocjonalnie związana z chłopakiem, to nie wykluczała zainteresowania się inną osobą w przyszłości. Budziło to jednak u niej moralne wątpliwości. Dziewczyna obawiała się tego, że będzie ją męczyć poczucie winy, kiedy zacznie spotykać się z nowym partnerem, ponieważ jej były chłopak mógłby poczuć się zdradzony lub wykorzystany. Z jednej strony, nie chciała być niełojalną wobec byłego partnera, z którym *de facto* nie zakończyła definitywnie relacji. Jednak z drugiej strony, Natalia nie przewidywała bycia z nim szczęśliwą i traktowała tę relację jako pułapkę i przeszkodę w poznaniu nowej osoby. Obawiała się utknąć w burzliwej relacji, której nie będzie umiała zerwać i przez którą straci szansę na poznanie kogoś lepszego. To wewnętrzne rozdarcie Natalii ilustrują zamieszczone poniżej cytaty:

A też się **boję, że, nie wiem, poznam kogoś lepszego nagle albo po prostu kogoś fajnego, kogoś, kto mnie zainteresuje – będę się czuła winna, że, nie wiem, że z nim jakoś tam się spotykam, czy coś, bo on nadal, tak jakby wisi jego temat. Bo też jednoznacznie nie dałam mu odpowiedzi, że „na sto procent nie”**, tylko po prostu, jak zawsze o to pytał czy coś, to powiedziałam: „w tej chwili nie, na ten moment nie” i tak... (R3: Natalia, s. 14–15).

Boję się tego, że znowu się coś zepsuje i będzie mi jeszcze ciężiej zerwać, i że to się będzie tak ciągnąć w nieskończoność, że będę muco chwila wybaczać, on co chwila będzie coś robił i mogę na przykład przegapić okazję na poznanie kogoś naprawdę fajnego (R3: Natalia, s. 56–57).

Unikanie wiążącej decyzji przez respondentkę wiązało się także z jej brakiem gotowości do poniesienia konsekwencji swoich wyborów. Dziewczynie łatwiej było utrzymywać ten stan niedopowiedzenia, niż zrezygnować z którejś z możliwości. Kolejny

cytat ilustruje jej niechęć do zaprzestania kontaktów z chłopakiem na rzecz relacji przyjacielskiej, która zaspokajała jej potrzeby emocjonalne. Jednocześnie świadomość lojalności chłopaka i jego dostępności była uspokajająca dla Natalii. I chociaż wiedziała o tym, że były partner mógłby nawiązać nową relację, to traktowała tę możliwość jako mało prawdopodobną, ponieważ on sam zadeklarował, że będzie czekał, aż dziewczyna zdecyduje się do niego wrócić. Natalia nie chciała i nie pozwalała chłopakowi na wejście w nowy związek, podtrzymując ich zażyłe relacje, nawet jeśli sama nie była zdecydowana i nie wykluczała, że może ją zainteresować ktoś inny.

Tak **jakoś stabilniej mi, jak wiem, że i tak mogę do niego napisać albo zadzwonić, mimo że teraz tak jakby niby się przyjaźnimy, po prostu tak koledzy, i teoretycznie on by mógł sobie znaleźć teraz dziewczynę, ale też nie szuka.** (...) Sam mi powiedział, że **czeka.** (...) Także mam nadzieję, że to prawda (R3: Natalia, s. 57).

Tak jak związek Natalii i jej byłego chłopaka pozostawał pod znakiem zapytania, tak samo Alicja trwała w niedookreślonej relacji ze swoim partnerem. Jednak w tym drugim przypadku to respondentka była tą stroną, która liczyła na reaktywację związku. Bagatelizowała powody rozstania i liczyła, że uda się im stworzyć nową, lepszą i trwałą relację. Początkowo podjęła decyzję o zerwaniu relacji ze względu na szkodliwy wpływ związku na jej stan psychiczny i nie planowała powrotu, ale zmieniła zdanie, kiedy uświadomiła sobie własną nieobojętność wobec niego. Zdaniem respondentki, ten czas rozłąki był wykorzystany na przemyślenie i uporządkowanie doświadczeń, aby jeszcze raz podjąć próbę odbudowania związku z chłopakiem. Dziewczyna nie powiedziała, jakie błędy miała na myśli i kogo one dotyczyły, nie wiadomo również, jaki był stosunek chłopaka do kontynuowania tej relacji. Biorąc pod uwagę całość narracji, można zakładać, że to Alicji, bardziej niż byłemu partnerowi, zależało na powrocie pary do siebie.

(...) i stwierdziłam wtedy, że ja po prostu chcę odpocząć i chcę być sama przez jakiś czas – chcę po prostu wziąć i sama się zająć sobą, bo jeżeli ja już zauważałam, że **ja płaczę każdego jednego dnia, że ja miałam różne myśli już, no to ja już stwierdziłam, że coś tu jest nie tak i coś po prostu, no, nie pasuje tutaj. I wtedy rzeczywiście po prostu powiedziałam mu, że podjęłam decyzję, że chcę odejść.** I nie rozmawialiśmy ze sobą przez trzy tygodnie. (...) **to też był trudny czas i ja wiedziałam, że ja mimo wszystko zrobiłam dobrze. Dalej uważam, że zrobiłam dobrze, bo gdybym tego wtedy nie zrobiła, myślę, że te kłótnie, one by były do dzisiejszego dnia, a tak to ja mogłam sobie wszystko ułożyć, wszystko sobie ułożyłam, co chciałam, całe tak naprawdę życie, które było totalnie rozspane,** bo wiadomo, że te kłótnie i ta niezgoda

to nie wróżyły niczego dobrego, a właśnie później jak już było wszystko ułożone, no to powiedziałam mu, że **ja bym chciała spróbować, bo zwyczajnie w świecie uważam, że moglibyśmy to – mogłoby się udać**, gdy rozumiemy teraz kto, jak i gdzie przede wszystkim popełnił swój błąd (R5: Alicja, s. 11–12).

Respondentka chciała wrócić do chłopaka mimo wielu trudnych przeżyć, nadal wierząc w możliwość naprawy relacji i rozwiązania dotychczasowych problemów, które wynikać miały w jej przekonaniu z ich niedojrzałości i braku umiejętności rozwiązywania konfliktów. O mozolnej pracy nad zbudowaniem lepszej relacji Alicja mówi w następujący sposób:

(...) potem **nastaly problemy, nie przetrwalismy tej próby**, właśnie tego, **co większość właśnie związków nie potrafi przetrwać, bo zaczęły powstawać kłótnie, my nie wiedzieliśmy, co z tym zrobić**, no ale teraz uważam, że jesteśmy na takim etapie, w którym **budujemy tę pewność w sobie i tego, że chcemy coś na dłuższy okres czasu (...). chcemy właśnie zbudować to na spokojnie, na spokojnie powoli do tego dojść, niż dojść od razu i potem nie móc sobie z tym poradzić, bo właśnie po tych wszystkich zdarzeniach ciężko jest zbudować zaufanie i pewność w drugiej osobie, i dlatego trzeba być w takim czymś cierpliwym, i pomału widzi się te zmiany, z czasem są one większe.** (...) Że będziemy razem, że będziemy musieli decydować o wielu sprawach razem, że tak naprawdę coraz bardziej zmierzamy do tego momentu, w którym ja będę też dorosła, że zaczną się studia, zacznie się liceum – też będzie zupełnie inaczej, dlatego też, no, **staramy się zbudować tę taką pewność i zaufanie, żeby później w tych przeszko-**
dach było nam łatwiej przejść przez to razem (R5: Alicja, s. 36–38).

Dziewczyna w innej części wywiadu zdawała się akceptować niedookreśloność statusu jej związku z chłopakiem. Jak pokazuje powyższy cytat, ta zgoda na trwanie w niejasnej relacji była przejawem nadziei respondentki na przyszły, długotrwały związek z chłopakiem w dorosłym życiu oraz jej determinacji w jego utrzymanie. Alicja zaplanowała, że do tego czasu, aż oficjalnie do siebie wrócą, umocnią więź uczuciową pomiędzy sobą i odbudują nadszarpnięte zaufanie. Dzięki temu mieli sobie poradzić ze zmianami, które ponownie mogą stać się źródłem problemów i nieporozumień, a w konsekwencji doprowadzić do następnego rozstania. Respondentka kolejny raz przedstawiała swoje i partnera potrzeby, plany i oczekiwania jako ich wspólne, co wskazywałoby na to, że projektowała je na chłopaka. Z tego powodu trudno było ocenić faktyczny status ich relacji.

Na podstawie dokonanych analiz, dotyczących doświadczeń respondentki i tego, jak ona się do nich ustosunkowywała, jej założenie, że związek przechodził okres

przejściowy i później zostanie reaktywowany, wydawało się mało prawdopodobne. Bardziej zasadne wydaje się to, że Alicja racjonalizowała niezdecydowaną czy niechętną postawę chłopaka, tłumacząc to potrzebą czasu do namysłu i odrzucając inne argumenty. Zmaganie się z decyzją o zerwaniu w przypadku respondentki nie dotyczyło trudności z dokonaniem wyboru, ale jej niepokodzenia się z możliwością definitywnego zakończenia uczuciowej relacji z chłopakiem.

Proces rozstania i strategię radzenia sobie z nim

Rozstanie i rozpad związku były źródłem trudnych przeżyć dla respondentek, ale chociaż ten temat dotyczył każdej z dziewczyn, to ujawnił się w ich narracji w różnym stopniu. Doświadczenia te różnicowały nie tylko pełniona przez nie rola podczas zerwania, ale także moment rezwania i dystans emocjonalny do tego wydarzenia i relacji z partnerem.

Swoje emocjonalne cierpienie najszerzej opisała Judyta, która w czasie przeprowadzania wywiadu zmagająca się z byciem porzuconą i w jej narracji ten temat stanowił główny wątek. W przypadku pozostałych dziewczyn zdarzenie to nie budziło już większych emocji, a upływ czasu, jak i nabycie kolejnych doświadczeń zmieniły ich perspektywę patrzenia na własne przeżycia – wydawały się one przesadzone, a nawet śmieszne. O ile intensywność przeżyć była różna, tak wykorzystywane sposoby, aby poradzić sobie z rozstaniem, były podobne. Dziewczyny nade wszystko starały się nie myśleć o swoim byłym partnerze, chociaż jego postać często pojawiała się zupełnie bezwiednie, automatycznie i to w różnych kontekstach – przyszłych planów, wspólnych wspomnień, roztrząsania powodów rozstania. W większości przypadków takie sposoby jak: zorganizowanie sobie dodatkowej aktywności, spędzanie czasu w towarzystwie innych osób, poznawanie nowych znajomych, zajęcie się nauką albo pasją były pomocne w przekierowaniu myśli z osoby chłopaka i problemu rozstania na inne tory.

Jednak przypadek Justyny pokazywał, że takie rozwiązania nie zawsze skutkowały. Dla respondentki trudną do przezwyciężenia była pokusa oglądania zdjęć chłopaka w mediach społecznościowych i każda próba zaprzestania tej aktywności okupiona była wewnętrzną walką. Ostatecznie w poczuciu rozczarowania samą sobą ulegała i wchodziła na profil byłego partnera. Nieudane próby „niemyślenia” o chłopaku wzmacniały przeświadczenie dziewczyny, że nie radziła sobie z rozstaniem, a miłość to trudna do uleczenia choroba, bo próby „wybicia chłopaka z głowy” nie wpływały na intensywność jej emocjonalnych przeżyć.

W poniższym fragmencie mowa o przyjaciółce Judyty, która okazywała jej wsparcie i chciała pomóc w odwróceniu jej uwagi od myślenia o byłym partnerze. Dziewczyna starała się zaaranżować takie sytuacje, w których mogła nabyć nowe doświadczenia niezwiązane z jej chłopakiem i nadać im nowe znaczenia. Skojarzenie osoby byłego partnera z określonymi miejscami czy sytuacjami było jednak na tyle silnie, że Judycie nie udawało się nadać im nowych znaczeń.

No zablokowałam go, ale potem odblokowałam, nie? No bo czemu. Tak samo na Instagrama, nie będę tam nie będę wchodzić, no, gdzie, on ma tam takie zdjęcia, gdzie tak słodko się uśmiecha. **Mówię: „no nigdy w życiu tam nie wejdę”.** Taa... **Przynajmniej z dwa razy dziennie, no to tak sobie wejdę. Nie, no okej. Tak niby chce, ale nie idzie jakoś tak zapamięć czy coś.** Mówię starałam się o nim... w ogóle wybić go sobie z głowy i takie jakieś tam rzeczy, ale... (...) No znaczy się na przykład, przyjaciółka mówi: „no zobacz, może gdzieś tam pójdziemy?”, tak żeby robić wszystko inne, **żeby może różne miejsca**, różne sytuacje kojarzyły w inny sposób, niż z nim. **Noo ale się nie da, no** (R2: Judyta, s. 63).

Podjęcie kolejnych nieudanych prób emocjonalnego oddalenia się od chłopaka sprawiło, że dziewczyna czuła się przytłoczona własną bezsilnością. Szczególnie uciążliwa była obecność byłego partnera po rozstaniu, która nie dotyczyła tylko fizycznej obecności w szkole i na treningach, ale także psychicznej – jego ciągłego pojawiania się w myślach respondentki, do tego stopnia, że nawet prozaiczne rzeczy czy czynności przypominały jej o chłopaku. Judyta miała poczucie absurdu, ponieważ nawet ser w lodówce był w stanie przypomnieć jej o byłym partnerze. Nie były to jednak przeżycia, z którymi dzieliła się z innymi osobami. Raczej skupiała swoją energię na ukrywaniu swojego bólu przed mamą i znajomymi, np. w szkole i podczas treningów. Cierpiała w samotności, dopiero dom był tym miejscem, gdzie Judyta czuła się na tyle bezpiecznie, że przestawała udawać i tłumić swoje emocje.

Co ciekawe, wśród swoich koleżanek respondentka uchodziła za osobę, której zerwanie zupełnie nie dotknęło, i była przez to podziwiana. Istniała rozbieżność między tym, jak respondentka była odbierana, a tym, jak faktycznie się czuła. Emocjonalne przeżywanie rozstania przejawiało się u niej napadami płaczu, jej złym samopoczuciem, doszły do tego objawy psychosomatyczne. Podkreśla to jej stwierdzenie: „to po prostu masakra” oraz wielokrotnie używany przymiotnik „strasznie”.

W załączonym poniżej fragmencie transkrypcji wywiadu przywoływanych jest wiele emocji: smutek, tęsknota, żal, a także zazdrość o to, że inni byli szczęśliwi. Respondentka doświadczała osamotnienia w przeżywaniu własnego nieszczęścia, widząc zadowolenie innych osób i powodzenie ich relacji uczuciowych. Jej ocena stanu szczęśliwości u innych osób była nierealistyczna, ponieważ Judyta koncentrowała się na sobie i na swoim bólu, a przez to widziała świat w czarno-białych barwach. Z kolei porównywanie się do innych potęgowało złość i żal dziewczyny. To czarno-białe postrzeganie rzeczywistości przejawiało się również w ocenie jej związku, uogólnionej i pozytywnej, gdzie pomijała rzeczy, które jej przeszkadzały, m.in. w zachowaniu byłego partnera. Z kolei idealizacja relacji potęgowała odczuwanie straty i tęsknoty za chłopakiem. Wyjątkowość związku z byłym partnerem okazała się jednocześnie przekleństwem, powodując cierpienia respondentki.

No trudne jest, trudne, no, jakby się tak jeszcze nie napatoczył wszędzie, on jest wszędzie. (...) Nooo **nie radziłam sobie i mi się wydaje, że sobie dalej nie radzę**, bo naprawę wracałam do domu, no to mama stwierdziła: „ooo przeszło ci, nic wszystko w porządku, spłynęło po tobie jak woda” [naśladuje mamę]. Ja mówię: „gdzie? jak woda spłynęła?”, ale **ona na szczęście ona tego nie wiedziała, ale co, no to w domu, spałam z misiem**, znaczy się teraz mam nowego, to z wielkim śpię, **no to ile razy płakałam, to jest po prostu masakra. Co szłam do szkoły, to byłam smutna i przybita. Na przykład koleżanki, to znaczy się umiałam może to ukryć i bardziej to, co czułam, to wylewałam sama tutaj w domu, czy tam może przyjaciółka tylko wie, (...). A w domu to straszne, no po prostu obejrzę coś, to mówię: „nie, no czemu wszyscy są tacy szczęśliwi”, nie, no mówię to koniec, jakieś obrazki z Internetu mnie po prostu denerwują i w ogóle tak mi bez niego smutno, bo mam jakieś tam z nim wspomnienia i naprawdę gdziekolwiek pójdę, to widzę, jak było nam fajnie razem, jak mnie na przykład tu przytulił czy coś. Tak tęsknię noo za tym.** Tak przywiązałam się do niego, do żadnego się tak nie przywiązałam, jak do niego, i to jest akurat straszne. Chociaż tego, że to właśnie on mnie tak strasznie potraktował... to się do niego najbardziej przywiązałam (R2: Judyta, s. 15–16).

Po raz kolejny pojawił się również motyw miłości jako trudnej do wyleczenia choroby, a smutek po rozstaniu został porównywany do tego, który odczuwa się w depresji. Taki sposób myślenia o miłości odpowiada romantycznej koncepcji miłości. Judyta mówi o tym w następujący sposób:

No zmienił, no, bo nie wiem, chyba w depresje to nie popadłam, **ale strasznie, strasznie** to przeżywam cały czas, chociaż już naprawę sporo czasu minęło, tak? **A jakoś po nim dalej się nie mogę wyleczyć** (R2: Judyta, s. 36).

Jak już wspomniano, „wyleczenie się”, a więc nabycie dystansu emocjonalnego do chłopaka (i całego związku) było utrudnione ze względu na jego uciążliwą i nieustającą obecność w życiu respondentki, potęgującą ból po rozstaniu. Nie bez wpływu na to pozostawało również traktowanie jej przez byłego partnera, ponieważ Judyta czuła się przez niego ignorowana i przy każdej okazji, kiedy dochodziło do bezpośredniej z nim interakcji, jego obojętność sprawiała jej przykrość. Działo się tak z dwóch powodów: po pierwsze, respondentka odczytywała zachowanie chłopaka jako próbę zakwestionowania znaczenia ich relacji, a po drugie, była nadal nim zafascynowana i łaknęła kontaktu. Zauważyła, że chłopak zaprzestał okazywać jej sympatię, m.in. przestał się do niej uśmiechać. Jego uśmiech miał dotąd dla dziewczyny istotne znaczenie,

z uwagi na idealizowanie przez nią związku. Respondentka w ukryciu sprawdzała, czy chłopak na nią patrzy, szukała z nim kontaktu wzrokowego, chciała być zauważona, ale kiedy okazywało się, że jest inaczej, czuła się rozczarowana i było jej smutno. Przez Judytę przemawiała tęsknota za byłym partnerem i pragnienie otrzymania od niego tej uwagi oraz czułości, którą kiedyś ją obdarzał.

Lubię zawsze na niego patrzeć, bo on się tak słodko uśmiecha, jest taki, Jezuu, niee, no. (...) tak zawsze wejdem, bo czemu nie, żeby sobie na niego popatrzeć, tak się słodko uśmiecha. **Mówię, że zawsze się tak do mnie uśmiechał, a teraz się nie uśmiecha i taki, no... Idzie na treningu i się tak uśmiechnie, to ja tak zawsze wiadomo, kątem oka spojrzę i „taki, Booze”. Ale niee, i tak na mnie nie patrzy**, to co ja się tam będę fascynować. **No i ciężko jest** (R2: Judyta, s. 62–63).

Emocjonalnego cierpienia z powodu rozstania doświadczyła również Magda, u której proces radzenia sobie z byciem porzuconą przebiegł szybciej niż u Judyty, ale również z dużą intensywnością. Dziewczyna z perspektywy czasu oceniła swoją reakcję jako przesadną, ale, biorąc pod uwagę rzeczywisty czas, kiedy miała miejsce opisywana sytuacja, było to dla niej bardzo bolesne i trudne doświadczenie. Respondentka po przeczytaniu wiadomości esemesowej, że chłopak już jej nie kocha, wpadła w rozpacz i zaczęła płakać tak mocno, jakby doświadczyła fizycznego bólu. Doświadczenie bycia porzuconą było dla niej tak dużym wstrząsem, że w poczuciu odrealnienia zaprzeczała temu, że doszło do rozstania. Konfrontacja z rzeczywistością ponownie spowodowała rozpacz, tak intensywną, że Magda musiała włożyć dużo wysiłku w to, aby przestać płakać i ukryć siłę swoich emocjonalnych przeżyć przed swoimi nauczycielami. Respondentka o swoich przeżyciach mówi następująco:

Wtedy byłam w pokoju i się pakowałam na wycieczkę szkolną, i **niczego jak tego chyba jeszcze tak nie przeżyłam. Ja po prostu tak zaczęłam płakać**, że mama do mnie wpadła do pokoju i się zaczęła pytać, co się stało, bo **to wyglądało, jakby nie wiadomo co mi się stało, jakby mi ktoś fizycznie zrobił jakąś krzywdę (...). (...) pół nocy przeplakałam, dwa razy się w nocy budziłam, to nie byłam pewna, czy to się na pewno stało naprawdę i dwa razy – ja nigdy sobie niczego nie wmawiam takiego absurdalnego** – ale wtedy to po prostu tak się przebudziłam, to sobie myślę „nie, dobra, to mi się tylko śniło, na pewno”. **Byłam przekonana, że to jest po prostu niemożliwe, ale budzę się rano, myślę, myślę, wzięłam telefon, sprawdziłam wiadomości i znowu się popłakałam, bo dotarło do mnie, że to się naprawdę stało** (R4: Magda, s. 8–9).

Narracja kolejnej respondentki, Natalii, była mniej emocjonalna. Również nie planowała ona zakończenia związku z chłopakiem i nagłe zerwanie, a właściwie nieodpowiednie zachowanie partnera, przez które do niego doszło, bardzo ją zboleło. Miała za sobą dwa rozstania z chłopakiem, ale różniły się one pod względem siły przeżyć i sposobów radzenia sobie z nimi. Szczególnie bolesne było dla dziewczyny drugie rozstanie, ponieważ po tym, jak para wróciła do siebie, znacząco się poprawiły ich relacje, stali się sobie bliżsi, spędzali wspólnie więcej czasu. Respondentka odczuwała pustkę i brakowało jej obecności chłopaka, co przejawiało się w mimowolnych i powracających myślach o nim, zarówno w kontekście tego, co wspólnie przeżyli, ale także przyszłości – tego, co mogli jeszcze wspólnie zrobić. Nieświadomie, wręcz automatycznie uwzględniała byłego chłopaka w swoich planach i dopiero po chwili zdawała sobie sprawę, że nie są już parą. Sposobem na wypełnienie pustki emocjonalnej i poradzenie sobie z brakiem obecności partnera w życiu dziewczyny była organizacja tego czasu, który wcześniej spędzała z chłopakiem, poprzez wypełnienie go spotkaniami ze znajomymi.

Na początku było mi **bardzo smutno i tak, no**, po prostu brakowało mi go, bo przez ten tam, ten okres drugi – drugi etap związku, jakby po tej przerwie, było naprawdę fajnie, spędzaliśmy bardzo dużo czasu razem i tak, no, brakowało mi go po prostu. Tak myślałam sobie „o, tu byliśmy razem, o, tu byśmy zrobili razem” i na przykład, nie wiem, wyszedł tam jakiś film do kina, już teraz nie pamiętam tytułu, ale chciałam bardzo na niego iść, i pierwsze co, to próbowałam zadzwonić do niego i się na to złapałam, i mówię „dobra, nie, dzwonię do przyjaciółki”, no. No i tak po prostu... Znaczący też od zerwania więcej czasu spędzam ze znajomymi (...) tak jakby zastępuję go przyjaciółmi. Tę pustkę (R3: Natalia, s. 15–16).

Obecność innych osób również była pomocna Magdzie, która wprost mówiła o tym, że poradzenie sobie z zerwaniem zawdzięcza najbliższemu przyjaciółkom. Samo zmaganie się z rozstaniem było jednak odmienne w obu przypadkach. Co prawda, obie dziewczyny doświadczały natrętnych i mimowolnych myśli o chłopaku, ale u Natalii wynikały one z odczuwanej pustki i straty, natomiast u Magdy były efektem rozpamiętywania zerwania, w tym dokonywania prób zrozumienia jego powodów. Obecność innych osób odciągała uwagę respondentki od kwestii chłopaka, dlatego uczestnictwo w wycieczce szkolnej miało tak korzystny wpływ na jej samopoczucie.

(...) gdybym ja wtedy nie pojechała na tę wycieczkę, **gdzie było pełno ludzi** – super ludzi z klasy, powiedzmy części, którzy jakoś... **Dzięki nim naprawdę zapomniałam o tym, chociaż też nie było łatwo**, bo były takie momenty, że siedziałam i jak mi się przypominało, to... No... Ale jakoś

dzięki nim tak trochę o tym zapomniałam, chociaż jak wróciłam, to, no, było lepiej (...) (R4: Magda, s. 10).

Respondentka największą zasługę w poradzeniu sobie z rozstaniem przypisywała swoim przyjaciółkom. Szczególnie wspólne spotkania i możliwość poznania odmiennych punktów widzenia stanowiły dla niej niezastąpioną pomoc. Zdaje się, że taka solidarność umocniła ją w przekonaniu, że może bezgranicznie polegać na swoich przyjaciółkach, i dała dziewczynie poczucie siły. Natomiast zdecydowanie mniejsze znaczenie miało wsparcie uzyskane od młodszej siostry czy babci, chociaż było ono dla Magdy miłym zaskoczeniem. Jeśli chodzi o pomoc uzyskiwaną od rodziców, to respondentka doceniała ich starania, ale z czasem zaczęła się denerwować ich ciągłą troską (por. podrozdział 6.3).

Gdyby nie przyjaciółki, to w sumie nie wiem, jak ja bym sobie radziła, (...). No więc to wszystkie te jakby – każda jest inna, ale wszystkie razem, jak się po prostu zbiorą i wszystkie ich – cała ta ich pomoc to jest niezastąpione po prostu. (...) No i też tak naprawdę **siostra młodsza. (...)** sam fakt, że na przykład widziała, że jest mi przykro, to **przychodziła i pytała, czy wszystko OK, się przytulała**, no to też ten, no mówię, **rodzice właśnie też. Albo nawet babcia (...). No jednak najbardziej dziewczyny mimo wszystko, bo to są takie osoby, że one już mnie nigdy nie zawiodą na pewno – że ich pomoc jest niezastąpiona** (R4: Magda, s. 71–73).

Rozstanie było również stresującym doświadczeniem dla Beaty, która obawiała się, że jej odejście odbije się na samopoczuciu partnera, którego nadal darzyła go sympatią. Potrzebowała czasu, aby oswoić się z nową rzeczywistością po zerwaniu z chłopakiem, i odłożyła w czasie moment poinformowania rodziców. Dziewczyna jeszcze przed tym zdarzeniem obawiała się bowiem reakcji rodziny i ich kłopotliwych pytań (por. podrozdział 6.3). Poniższy fragment dokumentuje, w jaki sposób Beata radziła sobie z własnymi emocjami i myślami, które pojawiły się przed i po zerwaniu z chłopakiem:

(...) bo lubię go w sumie nadal, no bo jest jakby OK, to po prostu nie chciałam, żeby mu było przykro z tego faktu, że zrywam, bo po prostu, że będzie z tym źle, że z mojego powodu komuś jest przykro, źle. (...) [Po rozstaniu] przez jakiś tam czas to, no, **dziwnie czułam**, też od razu rodzicom nie powiedziałam o tym, że zerwałam, tylko po jakimś tygodniu, dwóch, że to bez sensu. **A potem zaczęłam jakby czuć się normalnie, spotykać się z jakimiś znajomymi z gimnazjum, z nowymi z wakacji, tak żeby zająć sobie ten czas, żeby o tym nie myśleć. Teraz już tak**

chłodno do tego podchodzę, temat zakończony, nie ma co do tego wracać.(...) No myślałam i po prostu też otaczałam się ludźmi takimi ciekawymi, wartościowymi, żeby zapomnieć, żeby, no, nie martwić się o to, co tam u niego, że na pewno dobrze zrobiłam, że było nam w sumie OK i że nadal za nim tęsknię, ale właśnie gadałam z innymi, spotykałam się z innymi, żeby zająć sobie głowę czymś innym (R6: Beata, s. 27).

Respondentka zmagала się z natrętnymi i mimowolne pojawiającymi się myślami o chłopaku, poczuciem straty i tęsknotą, a także wątpliwościami co do słuszności podjętej decyzji. Sposobem na odciążenie swoich myśli od osoby byłego partnera było, tak jak u pozostałych dziewczyn, spędzanie swojego wolnego czasu z innymi osobami. Beata, spotykając się z ciekawymi i wartościowymi ludźmi, mogła utwierdzić się w słuszności podjętej decyzji, ponieważ u chłopaka drażniła ją bierność i brak aspiracji. W ten sposób w chwilach zwątpienia radziła sobie z własnymi rozterkami. Umiejscowienie związku w przeszłości i niewracanie do niego myślami było również potrzebne dziewczynie, aby utrzymać bezpieczny dystans emocjonalny i nie ulec chęci powrotu do chłopaka.

Dochodzenie do decyzji o rozstaniu

Podjęcie decyzji o zerwaniu było najczęściej procesem rozciągniętym w czasie. Respondentki tkwiły wtedy w poczuciu braku satysfakcji ze związku, rozmyślały o jego szkodliwości albo braku perspektyw na poprawę. Samo rozstanie z partnerem było też poprzedzone próbami naprawy relacji, rozmową z nim i uprzedzeniem o ewentualnym zakończeniu związku, jeśli nie zostaną podjęte określone działania z jego strony.

Tylko jedna dziewczyna podjęła decyzję o zerwaniu, chociaż wcale tego nie planowała, i była dotąd zadowolona z jakości relacji. Powodem, dla którego Natalia decydowała się dwukrotnie na zerwanie, było wciąż nieodpowiednie zachowanie chłopaka, którego nie mogła zaakceptować. Dziewczyna nie spodziewała się zakończenia związku z partnerem, zwłaszcza że po powrocie do siebie para spędzała więcej czasu ze sobą i ta więź między nimi się zacieśniła, stali się sobie bliżsi. Innymi słowy, związek rozwijał się tak, jak tego chciała. Było jej przykro, że chłopak ją zawiódł, miała do niego żal, że zniweczył ich szanse na dalsze bycie razem. Zdaniem Natalii, nic nie wskazywało na to, że ich relacja się zepsuje, ale na skutek późniejszych wydarzeń dalsze jej trwanie zostało zakwestionowane. Przebieg wieczoru była dla niej tak zaskakujący, że miała poczucie dezorientacji i odrealnienia.

Totalnie nic. Właśnie dlatego jeszcze bardziej mnie to zabolalo, **bo było tak super dobrze**, aż po prostu za dobrze i potem nagle (...) **dosłownie umyłam się, uszykowałam, wyszłam, jeszcze on po mnie przyjechał**

i się zepsuło. I tak totalnie, o co chodzi w ogóle. Wróciłam do domu i nie wiedziałam po prostu, czy to, co się stało, to naprawdę się stało, czy mi się to przyśniło, czy o co chodzi (R3: Natalia, s. 52).

Mimo iż była rozczarowana i zdenerwowana zachowaniem chłopaka, Natalia próbowała kontrolować swoje emocje i nie dopuścić do ich eskalacji oraz pochopnego podjęcia decyzji o zakończeniu związku. Uniknięcie dalszej dyskusji z nietrzeźwym chłopakiem i odroczenie momentu rozmowy do czasu, kiedy dziewczyna przemyśli to, co się wydarzyło, i będzie w stanie spokojnie do tego podejść, pozwoliło jej na podjęcie świadomej decyzji. Po okresie zawieszenia i niekontaktowania się pary ze sobą odbyła się szczerza rozmowa, po której wydawało się, że relacja została zakończona. Jednak po kolejnych dwóch tygodniach kontakt został odnowiony, co też zaskoczyło dziewczynę, jak i zasiało myśl o powrocie pary do siebie.

(...) zaczął na mnie wydzierać, że to wszystko moja wina, że ja jestem chora psychicznie i jakieś takie rzeczy. **No i stwierdziłam, że no dobra, że nie będę teraz z nim o tym rozmawiać, bo on jest pijany i się niepotrzebnie zdenerwuję też**, i wróciłam do domu po prostu szybciej. **No i dwa tygodnie później się spotkaliśmy**, powiedziałam mu, co mi leży na sercu, no i stwierdził, że rozumie, i się nie odzywaliśmy do siebie (...)
(R3: Natalia s. 4).

Powrotu do byłego partnera zupełnie nie brały pod uwagę kolejne respondentki: Milena, Magda i Beata, których związki okazały się być niesatysfakcjonujące, a czasami wręcz dla nich szkodliwe. Mimo podjętych prób rozwiązania problemów w funkcjonowaniu relacji, zainicjowanych rozmów i ostrzeżeń o ewentualnym rozstaniu, nie dochodziło do poprawy stosunków między partnerami. Rozwiązania trudności najczęściej upatrywano w zmianie zachowania partnera. Respondentki liczyły, że uda im się wpłynąć na niego, by spełniał ich oczekiwania. Uświadomienie sobie tego, że nadzieje były płonne, stanowiło ważną część procesu dochodzenia do podjęcia decyzji o zerwaniu. Dziewczyny w różnym tempie zdały sobie sprawę z braku perspektyw na poprawę. W efekcie miały poczucie straconego czasu i wysiłków w to włożonych, a samo zerwanie było źródłem odczuwanej ulgi.

Magda zakończenie relacji z chłopakiem potraktowała wręcz jako prezent dla samej siebie. Dochodzenie do decyzji o zerwaniu w przypadku tej dziewczyny polegało na uświadomieniu sobie, że nie może liczyć na większą intensywność kontaktu z partnerem i omówienie pojawiających się w ich związku problemów. Był to jednak powolny i trudny proces, powodujący silne zmęczenie i bezsilność respondentki oraz rozczarowanie ciągłymi wymówkami partnera. Wyodrębniony cytat z załączonego poniżej fragmentu: „(...) jak chce, to niech sobie znajdzie drugą taką głupią i cierpliwą”, pokazuje, że dziewczyna była zła na siebie, miała poczucie żalu do sie-

bie, że była tak długo cierpliwa i wierzyła w zapewnienia chłopaka, i tylko traciła swój czas i energię. Z tego powodu zerwanie miało dla niej wartość symboliczną – podarowała sobie wolność od udręki.

Ale było tak samo. I taka sytuacja się powtórzyła ze dwa razy, po prostu się tak długo ciągnęło, że, no, strasznie. (...) To doszłam do wniosku, że **rzeczywiście to nie ma sensu, że ja się tak nie będę męczyć**, bo no to była taka sytuacja bez wyjścia – no z jednym wyjściem, pomijając to, **to tam nie było wyjścia, no nic się nie dało zrobić, bo ja już tyłu rzeczy próbowałam, a nic to nie zmieniło w ogóle.** I w urodziny zrobiłam sobie prezent i mu napisałam, że ja się dłużej z nim nie będę męczyć, że jak chce, to **niech sobie znajdzie drugą taką głupią i cierpliwą** (...) (R4: Magda, s. 30).

Dochodzenie do podjęcia decyzji o zerwaniu podlegało procesowi uczenia się, ponieważ Magda, na podstawie swoich wcześniejszych doświadczeń, szybciej uświadomiła sobie bezcelowość trwania w relacji z partnerem i ją zakończyła. I chociaż respondentka przyznała, że jej błędem było zabieganie o spotkania i jednostronne dążenie do poprawy relacji, to i tak pocieszał ją fakt, że uświadomiła sobie to wcześniej, niż przy jej pierwszym związku. Zauważyła pewien postęp, jeśli chodzi o umiejętność rozpoznawania szans powodzenia relacji, jak i oczekiwała, że nie da się w przyszłości więcej zwodzić i będzie jeszcze bardziej uważna. Użyte stwierdzenie, że respondentka „nie da się ogłupić”, to deklaracja zachowania dystansu przy nawiązywaniu nowych znajomości w takim stopniu, aby zminimalizować ryzyko bycia rozczarowaną w przyszłości.

Ale nauczyłam się, że... No **popełniłam drugi raz praktycznie podobny błąd, ale szybciej jednak się skapnęłam, że to trzeba zakończyć czym prędzej**, bo będzie tak samo, jak było poprzednio, i teraz się tak łatwo nie dam ogłupić (R4: Magda, s. 31).

Poczucie straconego czasu i wyrwania fragmentu swojego życia z powodu związku z chłopakiem towarzyszyło również Milenie. Zdarzenia, którym respondentka nadała znaczenie punktu zwrotnego, dotyczyły dochodzenia do decyzji o zerwaniu z chłopakiem. Wtedy właśnie uznała tę relację za szkodliwą i nierokującą poprawy. Istotnym wydarzeniem, po którym „miarka się przebrała”, było wspólne wyjście pary, podczas którego chłopak zachowywał się agresywnie i naruszył jej nietykalność cielesną. To doświadczenie przybliżyło respondentkę nie tyle do podjęcia decyzji o zerwaniu – bo ta była już kilkakrotnie podejmowana – co do jej konsekwentnego zrealizowania. Użyty przez nią związek frazeologiczny „przejrzeć na oczy” sugeruje, że dziewczyna zdała sobie sprawę, że dalsze trwanie w relacji

z chłopakiem stawało się dla niej niebezpieczne, co zmobilizowało ją do tego, aby przygotować się do konfrontacji z partnerem i, nie wchodząc z nim w dyskusję, zakończyć związek. Uświadomienie sobie, że nadzieje pokładane w zmianę chłopaka były złudne, przemawiało na dobre za rozstaniem, podobnie jak przyłapanie partnera na kłamstwie. Respondentka liczyła na zmianę zachowania chłopaka po rozmowie z rodzicami, którzy również próbowali wpłynąć na partnera córki. Nadzieje Mileny okazały się płonne, a obietnice chłopaka puste.

(...) pamiętam, że w pewnym momencie **wydawało mi się, że się zmienię po rozmowie z moimi rodzicami** i że zmienił się, że tam dzwonił do mojego taty, czy może tam gdzieś mnie zabrać, czy coś, ale no okazało się, że jest to **trochę złudne** (...). A takim punktem zwrotnym, w którym ja, powiedzmy, przejrzałam na oczy, było to jedno tamto **wyjście na miasto** i potem właśnie jeszcze dodatkowo dowiedziałam się, że **on wiedział, co to była za dziewczyna**, z którą tam wtedy mnie zdradził, kim ona była, że on ją znał, i no to były takie dwie sytuacje, które powiedzmy... Że dzięki którym **przejrzałam na oczy, że zaraz to stanie się bardzo zły** już (R1: Milena, s. 43).

Kolejna respondentka również miała moment przełomowy w dochodzeniu do decyzji o zerwaniu. Dziewczyna przez dłuższy czas trwała w związku z chłopakiem ze względu na uczucie, mimo niezadowolenia z jakości tej relacji oraz niekorzystnego wpływu na jej stan emocjonalny. Zanim doszło to rozstania, Beata uprzedziła chłopaka, że odejdzie od niego, jeśli jego zachowanie się nie zmieni. Postawienie przez nią ultimatum miało wzbudzić w chłopaku lęk przed utratą respondentki i zmobilizować go do podjęcia starań.

Próba wpłynięcia na partnera okazała się jednak nieskuteczna, ponieważ chęci chłopaka, aby sprostać oczekiwaniom dziewczyny, były jedynie pozorne. Skonfrontowanie deklaracji partnera z jego zachowaniem było przyczyną rozczarowania respondentki, co uświadomiło jej, że nie warto kontynuować tej relacji. Momentem przełomowym było okrycie przez nią, że większym zainteresowaniem podczas jej wyjazdu wakacyjnego obdarzył ją jej kolega niż partner. To, jak i uświadomienie sobie wpływu relacji na jej samopoczucie stały się przyczynkiem do podjęcia decyzji o zerwaniu. Respondentka, poznając nowych kolegów i zauważając ich zainteresowanie, uświadomiła sobie, że może zaangażować się w nową, lepszą relację niż dotychczasowa.

(...) po prostu **zależało mi w sumie na nim, więc w sumie o tym mówiłam, że jeszcze trochę i się nie zmienisz, no to zerwę i tak dalej, on niby słuchał, niby to brał do serca**, ale potem wyjechałam na wakacje daleko i też mnie denerwowało to, że jestem tak naprawdę na drugim krańcu Europy, a **on do mnie nic nie pisze, że nie pyta, co u mnie, i też nie mówi**,

co u niego, i tam pisze do mnie jakiś tam dalszy znajomy, na przykład z gimnazjum „jak tam na wakacjach?”, a mój chłopak do mnie nie pisze „jak tam na wakacjach” i nie mam naprawdę z nim kontaktu, i to już tak stwierdziłam, że nie, to jest koniec. Poznałam kolegę na tych kolo- niach, wakacjach i jakby teraz z nim się koleguję, może potem z nim będę, ale to zobaczymy. **Stwierdziłam, że on nie jest jakby jedynym chłopakiem na świecie i mogę być z kimś innym, i niekoniecznie muszę potem przez to chodzić zła**, płakać i tak dalej (R6: Beata, s. 21–22).

Respondentka racjonalizowała słuszność swojej decyzji o zerwaniu na podsta- wie swojej uogólnionej negatywnej oceny związku oraz partnera. Co ciekawe, pod- jąła tę decyzję w oparciu o inne przesłanki niż te, którymi ją uzasadniała. Oto, co mówi na temat jej związku:

(...) to był taki, że tak powiem, związek taki, można powiedzieć, **zbyt in- fantylny, że wracaliśmy do siebie, ot tak, zrywaliśmy, ot tak, nie roz- mawialiśmy prawie w ogóle o problemach, o tym, co u nas, i że w su- mie też nie mieliśmy wspólnych tematów, bo była ta sama szkoła, ta sama klasa, ci sami znajomi, on też właśnie nie miał zainteresowań, też się nie starał w ogóle – ani w nauce, ani w życiu takim prywat- nym – tylko był takim trochę rozpieszczonym dzieckiem. No i tak, tak z biegiem czasu to i tak by się skończyło** (...) No i teraz, bo on mieszkał jakieś dwadzieścia kilometrów ode mnie, od mojego mieszkania, więc to jest trochę dużo, zwłaszcza że dojazdy autobusami tylko i wyłącznie, **więc w liceum zabierałoby mi to strasznie dużo czasu – dojazd do niego, on do mnie i potem powrót** (...) (R6: Beata, s. 2–3).

Dziewczyna uznała, że zarówno chłopak, jak i relacja z nim przestały być atrak- cyjne. Skrytykowała go za brak zainteresowań i celów, bycie osobą lekkomyślną i rozpieszczoną. Nie brała pod uwagę chłopaka jako swojego długoletniego part- nera, dlatego zakończenie relacji było, według niej, rozsądnym rozwiązaniem. Nie- uchronność tego wiązała się również z pójściem do innych szkół, co niosło za sobą konieczność reorganizacji sposobu spędzania wspólnie czasu przez parę przez uciążliwe dojazdy. Zdaje się, że ten ostatni argument miał utwierdzać respondentkę w słuszności jej przewidywań o końcu związku. Beata negatywnie oceniła również funkcjonowanie relacji z chłopakiem, jeśli chodzi o ich sposoby rozwiązywania pro- blemów i komunikację w związku.

Niepogodzenie się z decyzją o rozstaniu

Trudność z zaakceptowaniem rozstania przez respondentki najczęściej wynikała z ich uczuciowego zaangażowania w relacje z partnerem i pragnienia bycia z nim.

Bycie stroną porzuconą albo nawet decydującą się na zerwanie, ale po czasie chcącą wrócić do partnera, który niekoniecznie również do tego dążył, było trudną sytuacją dla respondentek. Dziewczyny, aby poradzić sobie z sytuacją, uruchamiały psychologiczne mechanizmy obronne, przede wszystkim racjonalizację, wyparcie i projekcje. Jak już wcześniej wskazano w podrozdziale 6.2., zmaganie się z brakiem zaangażowania partnera i brakiem jego uczuć w czasie trwania związku angażowało uruchomienie tych samych mechanizmów, a doświadczenie rozstania jeszcze silniej predysponowało ich ujawnienie u respondentek. Niepogodzenie się z odejściem przejawiało się w ciągłym kwestionowaniu powodów zerwania, podejmowaniu desperackich działań, mających odwieść chłopaka od podjętej decyzji, pokładaniu nadziei na zauważenie przez partnera błędu i liczenie na jego powrót, przecenianiu swojej skuteczności i wpływu na rozbudzenie czuć chłopaka.

Frustrujące i męczące niezrozumienie powodu rozstania towarzyszyło Judycie, która nie dopuszczała do siebie i kwestionowała prawdziwość podanego przez chłopaka wyjaśnienia, co do zakończenia ich relacji. Dziewczyna roztrząsała ten temat i próbowała wypytać chłopaka o rzeczywisty powód ich rozstania, ale próby okazywały się bezskuteczne, ponieważ były partner zaczynał się irytować i unikał dalszej dyskusji. Respondentka zapewniała, że nie będzie robić chłopakowi kłopotów czy uprzykrzać życia po uzyskaniu odpowiedzi na pytanie o faktyczny powód rozstania, ale po części już to robiła, ponieważ stale pisała do niego i próbowała wymóc uzyskanie oczekiwanej odpowiedzi. Z jednej strony respondentka potrzebowała wprost usłyszeć, dlaczego były partner nie chciał już z nią być, ponieważ dzięki temu mogłaby zrozumieć, co się wydarzyło, odzyskać spokój i zacząć oswajać się z myślą o stracie. Jednak z drugiej strony dziewczyna cały czas liczyła na to, że to nie brak uczuć był powodem rozstania, więc ich definitywne rozejście się nie było jeszcze przesądzone. To drugie wyjaśnienie wydaje się być bardziej prawdopodobne, ponieważ Judyta cały czas liczyła na powrót do siebie i poszukiwała powodu rozstania w czynnikach niezależnych od partnera albo w jego dezorientacji, ale z pewnością nie traktowała jego decyzji jako przemyślanej i świadomej.

(...) wprost spytałam, a on powiedział, że to wszystko to jego wina i to chyba trzeba skończyć, no bo, no bo wie, że on mnie skrzywdzi **i w sumie, i w sumie tak naprawdę to nie wiem, dlaczego mnie zostawił, no, nie podał takiego konkretnego argumentu a, co ja się chcę go dopytać, to unika tematu, mówi, że znowu chce to zacząć, o co mi chodzi. I w sumie mi nie powiedział.** (...) No, próbowałam właśnie tylko, że **on taki, szybko tu się zmyć czy coś, czy od razu uciekać, czy na przykład do niego napisałam, to odczytuje i nie odpisze, i naprawdę tak – unika mnie po prostu. A ja mówię, że po prostu chce od niego tylko rozmowy, niech mi wytłumaczy, o co chodzi.** Przecież nie będę mu jakiś kło-

potów robić czy życia zatruwać, tak? **Tylko żebym chciałabym wiedzieć, a on, że już mi powiedział, ale ja mówię «co ty mi powiedziałeś, jak nawet nie wiem, o co nam poszło, że się nie pokłóciliśmy, nic, że wrócił i po prostu stwierdził, że coś z nim jest nie tak». A tak naprawdę to nie wiem (...)** (R2: Judyta, s. 11–12).

Kolejna respondentka również roztrząsała temat powodu rozstania i próbowała przekonać chłopaka do zmiany decyzji. Mimo że dziewczyna początkowo zapierała się, że jej intencją było jedynie poznanie powodu rozstania, to i tak był to pretekst, aby spotkać się z chłopakiem i namówić do powrotu. Z perspektywy czasu respondentka wstydziła się tego, jak zachowywała się podczas spotkania, ponieważ tak bardzo zależało jej na tym, żeby chłopak do niej wrócił, że nie przyjęła jego odmowy, tylko dalej go przekonywała do zmiany decyzji. Stanowcze odmowy chłopaka i jego nieugiętość spotęgowały poczucie bycia odrzuconą i dziewczyna rozplakała się podczas ich spotkania. Prośbienie byłego partnera o bycie razem Magda oceniła negatywnie, być może miała ona poczucie utraty swojej godności, tym bardziej że po raz kolejny chłopak nie przejął się jej uczuciami i ją zostawił. Niespodziewany powrót był odczytany przez respondentkę jako dowód, że nie była mu obojętna i że mu na niej zależy. Magda dopasowała swoją interpretację do własnych oczekiwań, jednocześnie lekceważąc informacje z nią sprzeczne. Wątpliwości chłopaka, co do jego rzeczywistych uczuć do respondentki, nie stanowiły dla niej problemu, ale to, że mógł się rozmyślić i jednak od niej odejść. Tego właśnie najbardziej się obawiała, dlatego próbowała odwieść partnera od dalszych rozważań nad jego uczuciami i szybko zakończyła temat.

Bo jednak **chciałam to ratować**, no i, żebyśmy jakoś może to... **Ale on, że nie i w ogóle, ja po prostu tam się też przy nim popłakałam**, z perspektywy czasu jak na to patrzę, to czuję się z tym **głupio, bo wyszłam prawdopodobnie na jakąś taką idiotkę trochę, ale ja chciałam to załatwić, a on tak naprawdę – jego jedynym wytłumaczeniem było tylko, że „nie, nie”**... On sobie ode mnie poszedł, **ja tam zostałam zapłakana**, poszedł i za chwilę wrócił, i powiedział, że on tak nie może iść. **No, a ja tak, blask jakiś, po prostu wow, chyba jednak coś w nim jest takiego, coś drgnęło**, ale coś później zaczął, że w sumie nie wie, czy to nie jest po prostu **litość, może to jest litość jednak**, ale nie, no, litość jakby czuł, to nie w sumie, to on chyba jednak czuje coś więcej **i tak zaczął kombinować, a ja, no „dobra, OK, pogodziliśmy się, daliśmy sobie drugą szansę” (...)** (R4: Magda, s. 13–14).

Nadzieja na ponowne bycie razem w przyszłości towarzyszyła Judycie i Alicji. Pierwsza z dziewczyn liczyła, że chłopak zrozumie swój błąd, a druga czekała aż jej były partner będzie miał więcej wolnego czasu i podejmą bardziej zintensyfi-

kowane działania służące poprawie ich relacji. Obie respondentki zakładały, że ich uczucia nie osłabną w czasie rozłąki czy byciu w mniej zażyłej relacji. W przypadku Judyty to przekonanie o tym, że dziewczyna nie zapomni o byłym partnerze, utwierdzało ją w przekonaniu, że relacja z chłopakiem była tą wyjątkową i „prawdziwą”. Ta, być może kilkuletnia przerwa w byciu razem, ma być potrzebna byłemu partnerowi respondentki, aby zdał sobie sprawę, że popełnił błąd, wybierając i stawiając na pierwszym miejscu kolegów, a nie ją. Sama dziewczyna mówi o tym następująco:

Znaczy się, nie wiem, może... ja bym była może nawet skłonna, żeby za jakieś parę lat się spotkać i **może by wrócił, bo naprawdę było mi z nim dobrze, może by coś zobaczył, że zrobił coś źle, że jednak pójdzie za kolegami to nie było to** (R2: Judyta, s. 58).

Jak już wspomniano, Alicja starała się sobie wytłumaczyć i zaakceptować mniej intensywny kontakt z chłopakiem, licząc, że jej cierpliwość się opłaci i wkrótce para będzie razem już na wiele lat. Dziewczyna zakładała, że ten czas, kiedy byli w niesformalizowanym związku, był potrzebny do tego, aby chłopak podjął decyzję o powrocie, co będzie rodzajem zobowiązania, które ona już dawno podjęła. Respondentka projektowała na chłopaka pragnienia i swoje wyobrażenie o trwałości ich związku. Zaufała chłopakowi, że po tym czasie oczekiwania będą razem i dlatego zdecydowała się na niego poczekać. Chociaż respondentka zauważyła mniejszą intensywność kontaktów z chłopakiem, a jak wynikało z innych fragmentów wywiadu, brak otrzymywanej uwagi był dla dziewczyny dotkliwy, to i tak Alicja starała się wierzyć w powodzenie przyszłej relacji i wypierała swoje ewentualne obawy lub wątpliwości. Mniej zażyłe kontakty z partnerem były przez nią tłumaczone jego potrzebą czasu na uporządkowanie myśli oraz realizowanie obowiązków szkolnych.

Jest inaczej, bo na przykład kiedyś pisaliśmy ze sobą przez cały dzień, a teraz na przykład **piszemy ze sobą dużo mniej. Tak naprawdę ten kontakt w tygodniu – on jest dużo mniejszy, ale też wiadomo, że on się uczy, co mnie cieszy, bo wiem, że niczym się nie przejmuję, wiem, że też sobie układa to wszystko w głowie, że też nie jest dla niego to takie łatwe, ale też wiem i nabieram tej pewności, że on po prostu nie... Nie jest taki, że on za chwilę odejdzie, bo on jednak się rozmyśli – nie, on nie chce się rozmyślić, tylko tak jak on mi to mówi też, że on po prostu potrzebuje też trochę czasu** (R5: Alicja, s. 37).

Respondentka zachowywała pozorny dystans wobec mniej intensywnego kontaktu z chłopakiem, a także wobec niedookreśloności i niepewności ich relacji.

Z jednej strony akceptowała ówczesny kształt ich stosunków, ale z drugiej strony cierpliwie czekała, aż zakończy się rok szkolny i para będzie mogła spędzać więcej czasu ze sobą. Podobną niespójność można zauważyć w myśleniu dziewczyny o przyszłości relacji z chłopakiem. Podkreślała ona, że oboje z partnerem byli w wieku dorastania, co rzutowało nie tylko na ich funkcjonowanie, ale także ich związku. Dziewczyna utożsamiała czas dojrzewania z niepewnością i zmiennością, dlatego też, jej zdaniem, nie mogła przewidzieć, jak długo będzie z chłopakiem. Alicji zależało tylko na tym, aby być z nim niezależnie od tego, co okaże się w niepewnej przyszłości, ale jednocześnie planowała bycie w stałym i długoletnim związku z byłym partnerem, który miał trwać także w okresie dorosłości. Być może dziewczyna była gotowa poświęcić krótki czas niebycia razem z chłopakiem, zwłaszcza że podkreślała trudność w zaangażowaniu się w relację, kiedy jest się zależnym od rodziców, na rzecz przyszłego i długoletniego związku, kiedy staną się bardziej samodzielni.

I zależy mi na nim w taki sposób, że chciałabym spróbować stworzyć coś, ale na innych zasadach, praktycznie **na żadnych zasadach**, na zasadzie właśnie takiej «co będzie, to będzie», **nie tak, że od razu musimy mieć wyznacznik, że tego do siebie wracamy, tego się schodzimy, tego jesteśmy oficjalnie w związku – nie**. Na przykład teraz każde z nas jest zajęte szkołą i **to wracanie do siebie, odstawiliśmy właśnie na już ten czas przedwakacyjny taki typowy, żeby móc się później skupić na spokojnie na sobie i na częstszym spotykaniu się, a tak samo teraz, no, to wiadomo jest trochę inaczej, bo jednak szkoła jest inna niż praca, niż dorosłe życie i ten wiek taki dorastania też jest zupełnie inny, niż jeżeli byśmy byli dorośli...** (R5: Alicja, s. 28).

Nadzieja respondentki na powrót pary do siebie wynikała z jej przekonania, że jej miłość do partnera była warunkiem koniecznym i wystarczającym do tego, aby reaktywować związek i rozbudzić uczucia partnera. Dziewczyna uzależniała szansę poprawy relacji i jej powodzenie od tego, że co najmniej jedna osoba darzy partnera uczuciem, dlatego to ona czuła się odpowiedzialna za podjęcie wysiłków, mających na celu zapewnienie trwałości ich związku. To poczucie sprawczości i odpowiedzialności Alicji dokumentują poniżej zamieszczone fragmenty wywiadu:

Po prostu mówię im, że powinny przemyśleć to, czy na pewno kochają tę osobę, bo **jeżeli kochają tę osobę, to da się w stanie wszystko ułożyć i dogadać z tą osobą**, a jeżeli się nie czuje tego w takim dosyć dosadnym stopniu, no, to wtedy już jest problem, bo już w grę wchodzi **uczucia, które są już uśpione i to zanika, to już później jest problem z ratowaniem czegokolwiek, czy budowaniem czegokolwiek**. To musi być pewność, że się czuje do tej osoby cokolwiek (R5: Alicja, s. 49).

(...) on to otworzył się na mnie i w momencie, w którym odchodziłam, no, to on wtedy to zamykał i **teraz właśnie jesteśmy na etapie ponownego rozbudowywania tych uczuć**, chociaż czasami jest ciężko, bo jest też bardzo upartą osobą (...)" (R5: Alicja, s. 34).

Respondentka wyznaczyła sobie jako cel ponowne rozbudzenie uczuć chłopaka, które osłabły po ich rozstaniu, przez co on ponownie stał się zamknięty w sobie i chłodny w obyciu. Powrót partnerów do siebie miał być wspólnym zamierzeniem, ale to Alicja wykazywała większą determinację, aby na nowo zaangażować uczuciowo chłopaka w ich relację. Zachowanie jej było podyktowane przekonaniem o tym, że jedna osoba z pary jest zdolna, aby zapewnić powodzenie związku. Respondentka, mając już za sobą doświadczenie sukcesu w kierowaniu i kształtowaniu uczuciowości chłopaka, uwierzyła w swoją skuteczność i wpływ na rozwój uczuciowości partnera. Przejawem niepokojenia się z rozstaniem była niezachwiana wiara w możliwość odbudowania relacji i zapewnienia jej trwałości oraz dążenie do uczuciowego podporządkowania sobie partnera, na którego projektowane były pragnienia dziewczyny.

Nastawienie do nawiązania przyszłej relacji

Nastawienie do nawiązania przyszłej relacji różnicowały nabyte przez respondentki doświadczenia w czasie trwania związku, ale także po jego zakończeniu. Temat ten ujawnił się u połowy respondentek, z czego dwóm towarzyszył strach przed ponownym wejściem w związek. Doświadczenie trudnych emocji, związanych z byciem skrzywdzoną albo porzuconą, powodowało, że dziewczyny z niepokojem myślały o nawiązaniu nowej relacji. Miłość jawiła się Milenie i Judycie jako zagrożenie i źródło cierpienia, ponieważ ulokowały swoje uczucie w niewłaściwej osobie. Tylko jedna respondentka – Natalia optymistycznie zakładała, że znajdzie nowego partnera i będzie jeszcze szczęśliwa. Stosunek dziewczyn do tej kwestii można więc uporządkować: od zupełnej rezygnacji i strachu, po ambiwalencję, aż po akceptację, a nawet entuzjizm towarzyszący myśli, że w przyszłości nastąpi poznanie interesującej osoby. W takiej kolejności zostaną omówione fragmenty wywiadów z respondentkami.

Judyta dostrzegała podwójne oblicze miłości, która była dla niej jednocześnie źródłem szczęścia, jak i cierpienia. W związku z tym, że czuła się skrzywdzona i rozstanie było dla niej bardzo trudnym doświadczeniem, bycie w relacji uczuciowej zaczęło kojarzyć się jej z przeżywaniem emocjonalnego bólu. Uznała więc, że nie warto się zakochiwać.

Respondentka przed rozpoczęciem związku z chłopakiem założyła powolny rozwój znajomości i początkowy dystans emocjonalny, ale jej zaangażowanie pojawiło się mimochodem i wbrew swoim początkowym deklaracjom bardzo przywiązała się do partnera. Po rozstaniu to poddanie się uczuciu łączyła z niebezpieczeństwem bycia zranioną, co pokazuje użycie przez nią czasownika „wpadłam” i frazy „byłam

podana na talerzu” (podrozdział 6.1). W poniżej zamieszczonym cytacie słowo „popadniesz” zostało użyte w podobnym znaczeniu. Respondentka ostrzegała przyjaciółkę, że jeśli ta za mocno się zaangażuje się w relację, to nie będzie w stanie kontrolować swojego uczucia ani się z niego wycofać, przez co będzie narażona na zranienie. Dostrzegała cały tragizm miłości, ponieważ zakochanie się, chociaż początkowo będące źródłem niesamowitej radości, nieuchronnie prowadziło do nieszczęścia.

(...) stwierdziłam, że... **się tak zakochałam i w ogóle było tak super, i ktoś nagle mnie skrzywdził, to w sumie miłość jest super, tak? Unosi na skrzydłach jest... człowiek się czuje tak niesamowicie, a co do czego, to ryczy**, płacze i jeść nic nie chce albo je za dużo, **albo nie wie, co ze sobą zrobić**. I mówię przyjaciółce: „jak ty masz się zakochać i któryś coś ci zrobi i **popadniesz**, to w ogóle **nie wchodź w żadne miłości, bo to jest bez sensu**”. A ona mówi: „ja się nauczę po tobie, bo na ciebie patrzeć nie mogę” (R2: Judyta, s. 36).

Zamieszczony poniżej fragment jeszcze trafniej oddaje zniechęcenie i opór respondentki przed wejściem w nowy związek. Chociaż Judyta dostrzegała pozytyw bycia w relacji uczuciowej, to rezygnacja z niej miała uchronić ją przed cierpieniem, które przewyższa jakiegokolwiek korzyści. Dziewczyna, będąc przepelnioną strachem, zrażona i zmęczona trwającym procesem „leczenia się” z uczuć do partnera, miała trudność z wyobrażeniem sobie, że ktoś inny mógłby pojawić się w jej życiu. Wejście w związek było dla niej czymś zupełnie nierealnym. Opór respondentki w warstwie językowej ujawniał się w wielokrotnie pojawiających się zaprzeczeniach, kiedy mówiła o możliwości nawiązania nowej relacji uczuciowej. Dziewczyna co prawda nie wykluczała tego, ale znacząco odłożyła ten moment w czasie, sublimując swoją uwagę z angażowania się w związek na inne dziedziny jej życia.

Tak jakoś mi nie idzie... Strasznie kiepsko, takie głupie przywiązanie, niby nic, a człowiek się przywiąże i nie ma co z tym zrobić. **Fajnie kogoś mieć, ale naprawdę po takich sytuacjach, żeby po kimś się leczyć i tak cierpieć, to mi nie jest jakoś tak... Jestem nastawiona do tego tak teraz trochę inaczej: „fajnie, fajnie, ale tak się przejechać to nie, nie, nie – drugi raz już”**. (...) **Na pewno nie wejdę szybko w jakiś związek. (...) A teraz to nie, nie, nie, naprawdę nie chce... nawet nie będę się jakoś tam otwierać czy coś...** (R2: Judyta, s. 65).

Nastawienie drugiej respondentki charakteryzowała ambiwalencja. Milena jednocześnie chciała i nie chciała być w nowym związku. Ta jej powściągliwość wynikała z obawy przed tym, że mogłaby doświadczyć podobnych trudnych przeżyć, jak

w ostatnim jej związku z chłopakiem. Milena bała się zaangażować w dysfunkcyjną relację i ponownie zostać skrzywdzoną, nie wierząc w to, iż uda się jej zapobiec niepowodzeniu. Czuła się narażona na ryzyko spotkania nieodpowiedniej osoby i nie była w stanie przewidzieć, w jakim kierunku rozwinię się jej przyszły związek. Szanse na udany związek Milena traktowała jako loterię.

To przekonanie mogło wynikać z jej doświadczeń bycia w związku z byłym partnerem. Na początku miała pozytywne zdanie o nim i nie spodziewała się, że „(...) stanie [się] taką osobą”. Innymi słowy, były partner początkowo nie wzbudzał podejrzeń i dziewczyna nie przewidziała, że z biegiem czasu stanie się on zazdrosny, kontrolujący i zaborczy. Uznała, że powodzenie jej przyszłej relacji nie zależy od niej samej, ale od przypadku.

Ogólnie właśnie czasem mam coś takiego, że **chciałabym wdać się w jakąś relację taką głębszą, a czasem no tak nie za bardzo**. No właśnie przypominam sobie tę relację, w której byłam, i **boję się, że znowu na coś takiego trafię** (R1: Milena, s. 53–54).

Ostatnia respondentka nie wykluczała możliwości zainteresowania się inną osobą niż były chłopak, bardziej czuła się rozdarta pomiędzy możliwością powrotu do niego a definitywnym zakończeniem relacji uczuciowej, która mogłaby stanowić przeszkodę w zaangażowaniu się w nowy związek. Respondentka widziała swoją przyszłość jako niewiadomą, ale nie towarzyszyła jej obawa przed zaangażowaniem się w nową relację. Dziewczyna optymistycznie ufała losowi, który, chociaż nieprzewidywalny, to nie był jej zdaniem przypadkowy, i respondentka wierzyła, że znajdzie nowego partnera. Oto co mówiła na ten temat:

Bo tak, powiedzenie tak, że nikogo lepszego nie znajdę, to tak mając niecałe osiemnaście lat ... (..) Właśnie wydaje mi się, że kogoś pewnie jeszcze mogę poznać, że jeszcze właśnie i czeka mnie klasa maturalna, a będę chodziła na kursy przygotowawcze, może nawet tam, czy może właśnie na studiach (...). **Czy nawet, nie wiem, kogoś poznam przez jakichś znajomych i też wyjdzie. Widzę tu, właśnie, po tym, jak poznałam jego, że byłam po prostu sobie na głupich urodzinach, gdzie nawet nie do końca chciałam iść** (...) (R3: Natalia, s. 58–59).

Natalia nie chciała myśleć dalej o krzywdach wyrządzonych jej przez potencjalnego partnera, ale rozważała poznanie nowego chłopaka. Była przekonana, że to mało prawdopodobne, aby jej były chłopak był jedyną odpowiednią dla niej osobą, ponieważ po pierwsze, groźba samotności w wieku osiemnastu lat wydawała się jej mało realna, a po drugie, na podstawie swoich doświadczeń wiedziała, że do spotkania osoby, z którą nawiąże się relację uczuciową, może dojść zupełnie niespodziewanie.

6.6. Edukacyjny aspekt bycia w związku

Edukacyjny aspekt bycia w związku dotyczył szeroko pojętego rozwoju opartego na uczeniu się, jak funkcjonować w relacji uczuciowej. Odbywało się to w różnych kontekstach, m.in.: uczenie się o związku, uczenie się od partnera i o byciu partnerem, uczenie się o samym sobie. Uzyskane doświadczenia, często będące źródłem trudnych emocji, traktowano jako „gorzką lekcję”, której odrobienie było konieczne, aby ustrzec się przed popełnieniem ewentualnego błędu w przyszłości. Natomiast pozytywnym doświadczeniom nadawane było inne znaczenie, stawały się one wspomnieniami i miały wartość sentymentalną. Posiadanie określonych doświadczeń, ale także również poddanie ich refleksji, było źródłem poczucia dojrzałości oraz dumy respondentek. Wyprowadzone wnioski, będące wynikiem przepracowania własnych przeżyć i prób poradzenia sobie z nimi, dotyczyły przyszłych dążeń, na które składały się: wizja partnera, przyszła relacja, ale też osoba samej respondentki.

Związek jako przestrzeń uczenia się

W większości opisywanych przypadków bycie w związku uczuciowym przyczyniło się do nabycia nowej wiedzy i umiejętności, a także rozwinięcia kompetencji bycia w relacji z partnerem. Obszary i aspekty uczenia się różniły się pomiędzy respondentkami, ale to, co było wspólne dla całej grupy, to zauważenie wpływu bycia w związku na ich rozwój, zarówno osobisty, jak i społeczny. Opisywany przez dziewczęta związek uczuciowy najczęściej był tym uznawanym za najbardziej znaczący, niezależnie od tego, czy była to pierwsza nawiązana relacja uczuciowa, czy kolejna, i właśnie to doświadczenie kształtowało wizję tego, czym jest związek uczuciowy – przytaczając słowa respondentek: „jak wygląda związek”. Takie sformułowanie zostało użyte przez trzy respondentki. Fragmenty transkrypcji wywiadów z dwoma z nich – Magdą oraz Natalii zostały umieszczone poniżej:

(...) **nauczył mnie dużo**, właśnie tego, **takich tych relacji, bo wcześniej jakoś tak nie miałam możliwości poznania tak jakby, jak wygląda związek**. A teraz mniej więcej wiem może, jak to powinno wyglądać (R3: Natalia, s. 47).

(...) wtedy **to wszystko było tak totalnie obce**, że w ogóle tak naprawdę ja sama do końca **nie wiedziałam, jak powinnam się zachowywać, co powinnam robić, co można**, co nie i takie... (...) nie miałam takiego wycucia. A w tym drugim przypadku to miałam takie wycucie, że nie wiem, może powinnam coś powiedzieć, zasugerować albo no teraz to... Nie było tak, że na przykład wcześniej nie wiedziałam, że ja powinnam się teraz nie odzywać, żeby on się odezwał, ale no, w tym pierwszym związku, to ja na takie rzeczy nie wpadałam – takie oczywiste tak naprawdę. W tym

drugim (...) niektóre sytuacje już jakby się zdarzyły. Nie mówię, że złe sytuacje, tylko nawet dobre, no i po prostu wiedziałam, że no tak powinno być w takiej sytuacji, może tak się zachować i tak no bardziej po prostu zrozumiałam, jak wygląda związek i w drugim to jakby trochę wykorzystywałam już (R4: Magda, s. 53–54).

Wiedzieć, jak wygląda związek, znaczyło tyle, co na podstawie własnych doświadczeń przyswoić reguły funkcjonowania związku oraz bycia parą i umieć adekwatnie zachować się w określonych sytuacjach. Z czasem, za sprawą powtarzalności doświadczeń, dziewczyny nabierały sprawności i spontaniczności w pełnieniu roli partnerki.

Magda mówiła tu o nabyciu wyczucia. Dziewczyna zauważyła, że bycie w pierwszym związku służyło rozpoznaniu reguł kierujących funkcjonowaniem relacji oraz przyswojeniu ich w takim stopniu, aby mogły być intuicyjnie wykorzystywane w kolejnym związku. Nabyta wiedza i umiejętności z czasem stały się czymś oczywistym, a respondentka poczuła się na tyle pewna własnych kompetencji relacyjnych, że świadomie modyfikowała już własne zachowania w zależności od sytuacji. Zanim jednak do tego doszło, musiała doświadczyć własnej niewiedzy, kiedy nie była pewna, jak postępować w określonych sytuacjach albo była zaskoczona przebiegiem rozwoju jej związku. Uczenie się na temat funkcjonowania związku dotyczyło również nabycia wiedzy na temat jego rozpadu i zakończenia – jak się ono odbywa, co do niego prowadzi itp. Zamieszczony poniżej cytat nawiązuje do doświadczeń respondentki w jej pierwszym w życiu związku:

No bo **tak naprawdę nie wiedziałam, z czego takie w ogóle jakieś rozstanie, jak to wyjdzie.** (...) **tak naprawdę i nie wiedziałam, z czego tak to wyjdzie** i myślałam – właśnie sobie wmawiałam, że „przecież to musi trwać, no przecież wszystko jest w porządku, tylko to jest jakaś kłótnia gorsza, każdy przechodzi przez gorszą kłótnię i my się na pewno pogodzimy” (...) (R4: Magda, s. 74).

Nie mając wcześniejszych doświadczeń dziewczyna nie umiała adekwatnie ocenić sytuacji ani przewidzieć, że kłótnia z partnerem doprowadzi do rozstania. Respondentka przy podejmowaniu kolejnej decyzji o zerwaniu umiała już na podstawie wcześniejszych doświadczeń ocenić, czy jej ówczesny związek ma szansę na poprawę i czy lepiej go zakończyć. Jednakże, jak można wywnioskować z innych pojawiających się wątków w narracji respondentek, doświadczane trudności często były racjonalizowane albo wypierane, stąd trudno było im adekwatnie ocenić kondycję związku, a samo podejmowanie decyzji o rozstaniu bywało długotrwałym procesem. Niemniej doświadczenie pierwszego zerwania pozwalało na zaznajomienie się z dynamiką przebiegu rozwoju relacji.

O ile z narracji Natalii i Magdy wynikało, że doświadczenie bycia w związku umożliwiło im rozwój ich wiedzy proceduralnej w zakresie funkcjonowania w relacji, tak Milena zauważała jedynie szkodliwy wpływ związku na jej kompetencje relacyjne i społeczne. Respondentka była trzecią dziewczyną, która stwierdziła, że „nie wiedziała, jak powinien wyglądać związek”:

(...) teraz to widzę, że właściwie **nie wiem, jak powinien wyglądać związek i mam bardzo duży problem w ogóle z nawiązywaniem kontaktów** nawet koleżeńskich z ludźmi, bo nie umiem rozmawiać z ludźmi, bo jakby **mam wyciągnięte półtora roku takich kontaktów towarzyskich z ludźmi w liceum**. Poszłam do liceum i **nie znałam nikogo, dosłownie nikogo nie znałam w liceum, nie wychodziłam z nikim, ani razu z nikim nie wyszłam**, będąc w liceum (R1: Milena, s. 12–13).

Dla respondentki relacja z chłopakiem była pierwszym i jedynym doświadczeniem bycia w związku uczuciowym. Milena obwinała partnera o zmarnowany czas, utratę przyjaciół i traktowała tę relację jako szkodliwą dla niej, ponieważ po jej zakończeniu nadal zmagala się z trudnościami w nawiązywaniu przyjaźni z rówieśnikami. Dziewczyna mówiąc o tym, że nie wiedziała, jak powinien wyglądać związek, miała na myśli to, że nie nauczyła się, jak funkcjonuje poprawna relacja. Niosło to za sobą pewne konsekwencje, które uwidaczniały się w jej relacjach z poznanymi chłopakami już po rozstaniu z partnerem i funkcjonowaniu jako singielki. Milena od czasu zerwania nawiązała kilka nowych znajomości, które rozpoczynały się dobrze, ale szybko kończyły, co było dla niej niezrozumiałe. Co więcej, respondentka w momencie przeprowadzania wywiadu była zaangażowana w niejasną i skomplikowaną relację z potencjalnym nowym chłopakiem, który jednocześnie spotykał się z poprzednią partnerką. Można przypuszczać, że przez to, że dziewczyna nie posiadała pozytywnych doświadczeń trwania w poprawnej relacji, nie umiała ocenić charakteru przyszłej relacji i nieświadomie wybierała takie znajomości, których dalszy rozwój budził wątpliwości.

Kolejny omawiany wątek dotyczył traktowania związku jako przestrzeni uczenia się w relacji z partnerem. Respondentki zwracały uwagę na różne kwestie: od tych związanych z codziennym funkcjonowaniem, po sposób odbierania rzeczywistości, aż po ćwiczenie się w roli partnerki.

W przypadku Judyty bycie w związku zaowocowało nabyciem praktycznych umiejętności życiowych, związanych z poruszaniem się komunikacją miejską i międzymiastową, która dotychczas stanowiła dla niej problem:

Nauczył mnie dużo rzeczy, na przykład jeżdżenia tym autobusami [ciszej], bo nie potrafiłam nigdy jeździć, bo się bałam, nie lubię, jak jest tłoczno. **I pociągami też nauczyłam się jeździć dzięki niemu** (R2: Judyta, s. 4).

Obecność partnera, w tym także jego odmienność, była wartością dla Justyny, ponieważ umożliwiło jej to uczenie się od niego i przejście określonego sposobu postrzegania i rozumienia rzeczywistości. Zdaniem dziewczyny płęć determinuje sposób myślenia, a bycie w relacji wzbogaca kobietą perspektywę o typowo męski ogląd świata.

Pozytywy... No na pewno **nauczył mnie trochę inaczej patrzeć na świat**, tak jakoś [drżący głos], może w sumie ogólnie z nich wszystkich nauczyłam się patrzeć tak bardziej prostego punktu widzenia, no bo my kobiety to tak wszystko, tak wiesz, analizujemy, ze sobą dużo rzeczy łączymy, a u nich to jest takie proste. Ja nie wiem, nie umiem tego wytłumaczyć, takie: „jest bo jest” (R2: Judyta, s. 39).

W relacji z partnerem, oprócz nabywania praktycznej wiedzy czy umiejętności, dochodziło również do kształtowania uczuciowości, asertywności i empatii respondentek. Dla jednej z dziewczyn związek był przestrzenią, w której możliwe było poznawanie takiej wersji samej siebie, która mogła ujawnić się tylko w relacji z partnerem. Alicja była wdzięczna (losowi), że mogła w bezpiecznych warunkach, tj. w relacji opartej na zaufaniu, poznać i doświadczyć nieznanych jej wcześniej uczuć. Dziewczyna dostrzegała udział chłopaka w tym, że mogła się rozwijać, ale dokonanie samego wyboru chłopaka na partnera przypisała szczęściu.

Wykorzystywanie myślenia magicznego było powtarzającym się sposobem konstruowania narracji przez respondentkę, ten wątek pojawił się przy okazji tematu niepogodzenia się z decyzją o zerwaniu oraz doświadczania problemów i trudności w związku, i został wcześniej szerzej opisany. Dziewczyna porównywała partnera do lustra, w którym przyglądała się własnym zachowaniom, i na podstawie obserwacji reakcji chłopaka je modyfikowała. Sposób jej myślenia charakteryzowała rozwinięta decentralizacja interpersonalna i samoświadomość oraz gotowość do pracy nad sobą w wypełnianiu roli partnerki. Te dwa aspekty uczenia się w relacji z partnerem dokumentuje fragment transkrypcji wywiadu z Alicją:

W tym jego zachowaniu widzę tak naprawdę siebie. **Widzę to, co robię dobrze, co robię źle, co takiego powinnam nie mówić, żeby nie sprawić przykrości drugiej osobie i przede wszystkim też poznaję siebie** – co mogę zrobić dla drugiej osoby, czego na przykład nie mogę zrobić dla drugiej osoby, bo nie jestem w stanie, czy mam w sobie granicę, która właśnie nie pozwala na to, abym coś zrobiła dla drugiej osoby, i właśnie to jest dla mnie takie rozwijające bardziej, i uważam, że po prostu tak jak ja miałam szczęście, że trafiłam na tego chłopaka, który nie zrobił mi krzywdy – takiej, że nie chciał się mną zabawić, tylko myślał bardziej o tym przyszłościowo, **to ja dzięki temu naprawdę się rozwinęłam też pod**

względem uczuciowym, i teraz wiele rzeczy o sobie wiem, których kiedyś totalnie nie wiedziałam (R5: Alicja, s. 21).

Z kolei Natalia zwróciła uwagę na to, że bycie w relacji z drugą osobą uwrażliwiło ją na potrzeby partnera. Dziewczyna mówi o tym w następujący sposób:

Na pewno tak jakby dowiedziałam się, że jeśli ktoś ci coś daje od siebie, to też tak jakby musisz coś dać, w sensie, że... nie wiem, jak to powiedzieć, ale jakby **nie można tylko brać od ludzi, że trzeba coś też dawać od siebie**. (...) Tego, że trzeba dużo czasu spędzać razem, że przede wszystkim, jeśli właśnie ta druga osoba ma jakąś pasję, to niekoniecznie trzeba podzielać zainteresowania, ale chociaż tak jakby... chociaż raz być przy tej osobie (...) żeby nie tyle uczestniczyć stuprocentowo w tej pasji, **ale żeby chociaż poznać, że to jest naprawdę ważne dla tej drugiej osoby. No i żeby rozumieć to, że ktoś właśnie ma jakąś pasję i... Zrozumieć**. (...) Że trzeba dążyć do kompromisów i nie zawsze to, **co wydaje nam się naszą racją, jest naszą racją** (R3: Natalia, s. 46–48).

Z wypowiedzi respondentki wynikało, że związek był dla niej przestrzenią uczenia się, na czym polegają zasady wzajemności i partnerstwa. Natalia zauważała konieczność wyzbycia się własnego egoizmu na rzecz partnera, dla którego była w stanie poświęcić czas i swoją uwagę. Tego samego dziewczyna oczekiwała zresztą od chłopaka, ale, jak wynika z dalszej części wywiadu, początkowo okazywane zainteresowanie i wsparcie było wyłącznie jej udziałem, co powodowało jej rozczarowanie. Można zauważyć, że uczenie się w relacji zachodziło przy wykorzystaniu decentracji interpersonalnej. Jedna z osób w związku doświadczała konsekwencji określonych działań partnera na sobie i zapamiętywała swoje stany emocjonalne, które później projektowała na drugą osobą, i dlatego powtarzała albo unikała określonych zachowań. W przypadku Natalii ważne było okazywanie wsparcia chłopakowi, ponieważ na podstawie własnych doświadczeń zauważyła, że brak jego uczestnictwa w realizowaniu przez nią swojej pasji był powodem jej niezadowolenia.

Natalia zdała sobie również sprawę z tego, że jej interpretacje, dotyczące intencji i zamiarów chłopaka, nie zawsze były słuszne, a jej reakcje emocjonalne bywały nieadekwatne. Pochopne wyciąganie wniosków przez dziewczynę skutkowało nieporozumieniami w związku. Z tego powodu respondentka dążyła do powstrzymania się od ocen zachowania chłopaka, zanim nie pozna jego perspektywy. Dążenie do kompromisów w tym wypadku oznaczało wspólną weryfikację i uzgadnianie znaczeń.

Edukacyjna wartość doświadczeń i ich wymiar sentymentalny

Dominującymi w narracjach były zapewnienia respondentek, że nabyte doświadczenia miały dla nich wartość edukacyjną. Zdarzało się, że za tymi deklaracjami nie

stały żadne konkretne przykłady efektywnie wprowadzonych zmian, jednak sama możliwość wykorzystywania tej wiedzy przy okazji kolejnych związków była dla dziewczyn czymś oczywistym albo koniecznym, żeby swoim przeżyciom nadać sens. Wskazywały na to Magda oraz Judyta, co ilustrują poniższe cytaty:

No bo niby to trochę się powtórzyło, ale jednak też, no, nie wiem, no może mnie utwierdził w niektórych przekonaniach też. No tak **wszystko po prostu mnie czegoś nauczyło, no, nie ma sytuacji, która by czegoś nie nauczyła** (R4: Magda, s. 52).

Za każdym razem coś się wiadomo ucę i wykorzystuje, bo także mama mi coś powie: „i tam dziecko ucz się na moich błędach” [naśladuje głos], a ja mówię: „**dopóki ja sama czegoś nie przeżyję, to ja na pewno się na twoich nie nauczę, bo dla mnie to jest tylko twoje gadanie**”, a jednak jak coś przeżyłam, to jestem z tym związana w jakiś sposób emocjonalnie i wiem, tak? Jak to na mnie działało i co mogę z tym zrobić (R2: Judyta, s. 38–39).

Według Judyty uczyć można się tylko w oparciu własne doświadczenia, ponieważ tylko one miały dla niej osobiste znaczenie i angażowały jej myślenie, w przeciwieństwie do opowieści innych osób, np. mamy respondentki, z którymi dziewczyna się nie identyfikowała. Do uczenia się dochodziło jedynie na podstawie analizy własnych błędów, więc szczególnie te trudne doświadczenia były przez dziewczyny traktowane jako edukacyjne. W przypadku Magdy nadanie wartości edukacyjnej swoim przeżyciom było rodzajem racjonalizacji, ponieważ poszukiwała ona sensu dla swoich doświadczeń, a także trwania związku, który nie rokował wspólnej przyszłości i był przyczyną jej cierpienia.

Kolejna respondentka – Beata – również doszukiwała się osobistych korzyści, wynikających z posiadania określonych doświadczeń. Innymi słowy, chociaż zakończenie związku z chłopakiem stało się nieuchronne, to i tak bycie w tej relacji, zdaniem dziewczyny, nie było pozbawione sensu, ponieważ miało wartość edukacyjną. „Uczenie się na swoich błędach” to hasło, wokół którego dziewczyny budowały swoją narrację, kiedy dochodziło do podsumowania własnych doświadczeń, oceny relacji i formułowania przyszłych zamierzeń. W przypadku Beaty również pojawiło się podsumowanie, refleksja i wyciągnięcie wniosków na przyszłość. Oto wypowiedź respondentki:

A to, czy żałuję związku, to w sumie nie, bo to też mnie **trochę nauczyło, to że uczyć się na błędach, no bo gdzieś tam doświadczenie mam, których nie popełnię później**, że też wiem, że związki takie teraz **nie są na całe życie**, no bo nie są, bo wiadomo, że kiedyś się zakończą. (...) No że już jakby **wiem, jak to wygląda, jeśli mogę tak to nazwać, że już wiem,**

wyciągam plusy i minusy z tego związku, i jak będę w następnym, jak będę się przygotowywać do następnego, to jakby wykorzystam to doświadczenie, jakie zdobyłam (...) (R6: Beata, s. 25; 47).

Również Magda dostrzegła wartość edukacyjną z racji bycia w związku. Przeżyte doświadczenia, chociaż trudne i będące przyczyną cierpienia, były traktowane jako zasób wiedzy i bodziec do rozwoju. Dziewczyna wprost mówiła o tym, że jej związek wydarzył się po to, żeby mogła stać się mądrzejsza.

Żebym się nauczyła po prostu, żebym **zmądrzała**. Nie wiem. Ja się po tym wszystkim, **ja się czuję mądra**, w takim sensie właśnie takich sytuacji różnych – związkowo-życiowych, powiedzmy. (...) Teraz z perspektywy czasu, **no cieszę się w sumie, że... no też nie mogę się cieszyć, że cierpiałam – no bo cierpiałam – ale cieszę się, że to w ogóle miało miejsce**, bo już teraz... teraz naprawdę takie **wnioski wyciągnęłam**, że wiem, że nie zrobię takich głupot (R4: Magda, s. 52; 78).

Ciekawe jest to, że respondentka zakłada wyższe cele nawiązania związku w jej życiu. Jeśli nabycie określonych doświadczeń nie było wynikiem przypadku, ale było jej przeznaczone, by służyć jej rozwojowi, to kto na to miał wpływ lub co o tym zdecydowało? Magda wykorzystywała tu myślenie magiczne, aby poradzić sobie z trudnymi przeżyciami i nadać im głębszy sens.

Respondentki analitycznie podchodziły do swoich doświadczeń, w ich wypowiedziach pojawiały się takie zwroty, jak np. „umiałam z nich wywnioskować” (Judyta), „wyciągam plusy i minusy” (Beata), „takie wyciągnęłam wnioski, że wiem, że nie zrobię takich głupot” (Magda). Dziewczyny zakładały, że dzięki poddaniu swoich doświadczeń analizie i sformułowaniu zaleceń, do których realizacji będą dążyć w przyszłości, uda im się zapobiec ewentualnym błędom lub rozczarowaniom. Ciekawe jest też to, że rodzice i przyjaciele również brali udział w tej „lekcji” i jedna z respondentek uczyniła ich współodpowiedzialnymi za wypełnianie jej przyszłych postanowień. Poniżej fragment wypowiedzi Magdy:

A poza tym tak naprawdę też i moje przyjaciółki, i moi rodzice wyciągnęli z tego wnioski, i na drugi raz jak ja na przykład, nie wiem, będę też oszołomiona, że „o, jakiś fajny chłopak do mnie napisał”, **to mi przypomną, że „Magda, było tak i tak, i tak się stało”. I wtedy sobie uświadomię, że faktycznie tak było i że... no na przykład właśnie za szybko czegoś nie robić, i żeby tak to wszystko przemyśleć**. No i... nie wiem, co jeszcze. (...) **No na pewno mam jakieś, powiedzmy, pozytywne wspomnienia** i mimo że one są związane z nimi, to nie mam jakoś tak jak – może na początku tak miałam – ale jak co niektóre dziewczyny, że teraz jak tylko sobie

przypomnę „o Boże, ten budynek, tutaj byliśmy razem, o nie”, tylko sobie przypomnę, że „o, w sumie tutaj się śmialiśmy z tego, no śmiesznie było”. Jakieś takie **po prostu pozytywne wspomnienia, ale no przede wszystkim się cieszę, że się tyle nauczyłam** jednak z tego, bo chyba mało kto ma taką szansę, aż tak się nauczyć (...) (R4: Magda, s. 78–79).

Nabyte doświadczenia nie zawsze były traktowane jako przestroga na przyszłość, ale stanowiły zasób, który mógł być wykorzystywany do porównywania i oceny jakości relacji albo rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych lub sposobów ich przeżywania, tak jak to robiła Judyta, co dokumentuje poniższy cytat:

Tak stosunkowo chyba szybko, **bo jakieś tam miałam poprzednie związki, to coś już umiałam z nich wywnioskować i jakoś tak porównywać te swoje stany emocjonalne i w ogóle jak to przeżywam**. No to mi się tak, nie wiem, jak z sześć miesięcy razem byliśmy, to może na tym trzecim, ale już wiedziałam wcześniej, że jakoś tak, jednak jak już idę do domu i o nim myślę, to nie jest tak, o, że jest mi obojętny, tak? (...) (R2: Judyta, s. 21–22).

Podobnie było w przypadku Beaty, której pierwsze doświadczenie miłości miało wyznaczać punkt odniesienia dla pozostałych jej związków, ale także ubogaciło jej sposób patrzenia na relacje uczuciowe za sprawą nadania im nowego znaczenia. Zanim dziewczyna zaangażowała się w relację z chłopakiem, to widok innych par nie wzbudzał w niej żadnych reakcji emocjonalnych, ponieważ był pozbawiony osobistego znaczenia. Dopiero doświadczenie miłości, o którym mówiła respondentka, spowodowało, że widok pary zaczął być utożsamiany z poczuciem szczęścia. Uświadomienie sobie przez Beatę, że przeżywanie określonych emocji i uczuć nie było dane każdemu, pozwoliło jej docenić własne doświadczenia i nadać im wartość sentymentalną.

Na pewno jestem **bogatsza w doświadczenie i dzięki temu związkowi jakby mam co wspominać, bo też mówię, jestem osobą, która lubi mieć różne przejścia i dzięki temu jakby, mówię, patrzę inaczej na świat z jakiejś strony**, bo wcześniej żadne romantyczne filmy też na mnie wrażenia nie robiły, a jak już w końcu pozna się osobę, która jest dla ciebie w jakimkolwiek stopniu ważna, to wszystko jest jakieś takie ładniejsze, widzi się po prostu zakochaną parę na ulicy i po prostu. **Bo wcześniej to były dla mnie takie, nie wiem, normalne, a potem jak sobie tak spojrzę na taką szczęśliwą parę na ulicy, to po prostu ten świat jest ładniejszy, ciekawszy (...) bo dzięki temu doświadczyłam jakiejś miłości, to bardziej doceniam to, że niektórzy mogą nawet tego nie mieć** (...) (R6: Beata, s. 56).

Ten fragment wypowiedzi respondentki łączy się z innym, w którym Beata bezpośrednio odwołuje się do wartości sentymtalnej swoich doświadczeń.

Jak wygląda po prostu bycie z kimś, że też mam takie podejście do życia, że lepiej żałować, niż czegoś nie zrobić, więc po prostu wiem, **jak związek wygląda w takim młodzięcym wieku**, będę mogła na przykład o tym opowiadać wnukom o tym, **czego mają nie robić, co mają robić. I tak po prostu teraz z perspektywy czasu, pewnie z jakiś rok, dwa będę mogła po prostu bardziej milej to wspominać i wiedzieć, że była taka osoba**, z którą spędzałam dużo czasu, **po prostu było nam razem miło** (R6: Beata, s. 47–48).

Dziewczyna podkreślała swoją otwartość w zdobywaniu nowych doświadczeń, uważając je za ubogacające. Chociaż nie zawsze były one pozytywne, to zostawały przez nią zapamiętane w postaci wspomnień, będących świadectwem jej przeżyć. Respondentka związek z chłopakiem rozpatrywała w perspektywie ogólnozyciowej jako młodzięcze zauroczenie, o którym będzie mogła opowiadać anegdoty albo udzielać rad swoim wnukom. Co ciekawe, dziewczyna była przekonana, że znaczenie relacji z chłopakiem będzie maleć wraz z upływem czasu i pozostanie tylko jej wartość sentymtalna.

Doświadczenia jako źródło poczucia dumy i dojrzałości

Nie tylko samo nabycie doświadczeń mogło być źródłem poczucia dumy i dojrzałości, ale też to, jakie znaczenie zostało temu nadane. Poczucie dojrzałości było wspólne trzem respondentkom: Judycie, Magdzie i Alicji, ale u każdej z nich wynikało ono z innych powodów i zależało od ich sposobu interpretacji określonych przeżyć. Odczuwanie dumy i przeświadczenie o własnej dojrzałości było rezultatem porównywania się z rówieśnikami pod względem, np. posiadanych doświadczeń, długości trwania związku, sposobu zachowywania się względem partnera i funkcjonowania relacji. Przykładem może tutaj być wypowiedź Judyty:

Spore [śmiech], **jak na osiemnaście lat**. (...) mama stwierdziła, że ona się już nie będzie do żadnego zięcia przywiązywać, bo ich zmieniam niby jak rękawiczki. Ja mówię: „mamo, ja ich **nie zmieniam jak rękawiczki**, z dwoma byłam pół roku, z dwoma rok, **więc bez przesady, tak to nie jest co miesiąc**” (...) (R2: Judyta, s. 49).

Jeszcze mnie denerwowało, bo np. szedł na jakąś imprezę i mi nie mówił. Ja tam mu, na przykład nie broniłam, bo **nie byłam jakąś taką dziewczyną, że, Jezu, ja muszę z nim iść, bo jakaś go dotknie, jakaś na niego spojrzy czy coś w tym stylu**. Ja mówię, jak mu ufam, to niech sobie nawet lata po tych klubach, skoro ja wiem, że on i tak nic nie robi (R2: Judyta, s. 18).

Respondentka miała poczucie bycia osobą doświadczoną w byciu w związkach uczuciowych jak na kogoś w jej wieku, ponieważ pozostawała już w kilku relacjach. Ocena doświadczeń pod względem ich ilości formułowana była w oparciu o przyjęty punkt odniesienia, który stanowili rówieśnicy. Judyta podczas wywiadu opowiadała o swojej przyjaciółce, która dotychczas nie była zaangażowana w żadną relację uczuciową, i w pewnym sensie stanowiła dla niej autorytet w sprawach relacji damsko-męskich. Judyta, porównując ilość posiadanych doświadczeń ze swoimi rówieśnikami, mogła mieć poczucie, że więcej od nich przeżyła, jej związki nie były przelotne i bardziej dojrzałe. Podkreślała czas trwania nawiązanych relacji, co miało dowodzić jej poważnego podejścia, szczególnie że powodem ich zakończenia nie było jej znudzenie albo niestałość w uczuciach, co sugerowała jej mama. Dojrzałość respondentki miała się również przejawiać w pełnieniu przez nią roli partnerki. Judyta zniekształciła więc obraz doświadczeń swoich koleżanek, by zaprezentować się jako osoba wyrozumiała i ufająca partnerowi.

Porównań z rówieśnikami dokonywała również Alicja. Respondentka opierała swoje poczucie wartości na przeżytym związku z chłopakiem i dzięki niemu czuła się wyjątkową, bardziej dojrzałą od innych. Takich wypowiedzi, w których prezentowała się korzystniej od innych osób, pojawiło się kilka. Dotyczyły one jej poczucia bycia dojrzałszą, bardziej doświadczoną od koleżanek i przez to kompetentną w udzielaniu im porad na temat związku. Ilustrują to poniższe cytaty:

Kiedyś to ja się **pytałam ludzi o rady, teraz to często ludzie pytają się mnie** (...) (R5: Alicja, s. 22).

(...) **jestem troszeczkę inna niż niektóre dziewczyny, bardziej dojrzała** na pewne tematy niż one i też inaczej to wszystko u mnie przebiegało i przebiega, a u innych dziewczyn też będzie inaczej przebiegało, ale **zawsze jak one się mnie pytają, co powinny zrobić**, no to zawsze im zadaję... (R5: Alicja, s. 49).

Z kolei poczucie dumy ze stworzenia stabilnego związku w młodym wieku, mimo doświadczanych przeszkód, dokumentują dwa następne fragmenty transkrypcji wywiadu z Alicją:

(...) wydaje mi się, że jest inaczej, **jak jest się w takim związku młodym i jest się ze sobą tyle czasu, bo nie każdy potrafi w takim czymś wytrwać, bo jest to bardzo, bardzo trudne mimo wszystko**, bo każdy tak dorasta i każdy się zmienia, i właśnie mam wrażenie takie, że niektóre pary to się rozchodzą właśnie przez to, że one się różnią tym, że się zmieniają cały czas i dojrzewają, i ciężko jest to pogodzić ze sobą. Tak, to wszystko (R5: Alicja, s. 15).

(...) **minęło sporo czasu, bo trzy lata jak na związek w moim wieku to jest naprawdę dosyć sporo** (R5: Alicja, s. 31).

Dla Alicji stworzenie trwałego związku w jej wieku było rzadkim osiągnięciem, co jej zdaniem wynikało ze specyfiki okresu dojrzewania. Dziewczyna zwracała uwagę, że młodzi ludzie doświadczają w tym okresie permanentnej zmiany, do której dochodzi w wielu sferach ich życia, co miało rzutować nie tylko na funkcjonowanie jednostki, ale też pary. Możliwości pełnego zaangażowania się w tworzony związek były również ograniczone ze względu na bycie zależnym od innych, dorosłych osób czy konieczność pogodzenia obowiązków z potrzebą spędzania czasu z partnerem. Respondentka, dostrzegając szereg przeszkód i trudności w utrzymywaniu relacji, tym bardziej miała poczucie, że jej związek był wyjątkowy, a ona odniosła sukces. Opierała swoje poczucie dumy na przekonaniu, że utrzymanie trwałości związku było osiągnięciem, co legitymizowało ją jako osobę mogącą udzielać swoim koleżankom porad w tym zakresie. O dojrzałości dziewczyny miała świadczyć jej konsekwencja w trwaniu w relacji z chłopakiem, zamiast nawiązywania kolejnych, powierzchownych związków. Jej determinacja, przejawiana w próbach utrzymania związku z partnerem, została omówiona w podrozdziałach dotyczących uczuciowego oraz relacyjnego aspektu bycia razem.

Temat poczucia dumy i dojrzałości budowanego wskutek porównań z rówieśnikami ujawnił się jeszcze w wypowiedzi Magdy. W przypadku tej respondentki nie tylko samo posiadanie doświadczeń było wartościowe, ale to, w jaki sposób ona je wykorzystała z korzyścią dla siebie, dzięki czemu stała się osobą bardziej dojrzałą i mądrzejszą. Poniżej fragment transkrypcji wywiadu z respondentką:

W ogóle **gdyby nie to, to ja nie wiem, czy bym tyle rzeczy, ile rozumiem, rozumiała. I tyle się nauczyłam, tyle zrozumiałam właśnie, tak sama się jakby zaciekawiała tym wszystkim**, bo wydaje mi się, że tak normalnie ktoś, kto taki, u kogo się, powiedzmy, nie dzieje nic takiego nadzwyczajnego, **nie podchodzi do takich spraw jakoś tak poważnie**, tylko „no dobra, no przemyślę, OK, minęło, dobra, nie wracamy do tego”. Też wiadomo nie jakoś tak w ogóle, że każdy zlewa każdą sytuację, ale **ja naprawdę do tych sytuacji podchodziłam tak, że dużo, dużo, dużo o tym myślałam, nad tyloma rzeczami się zastanawiałam, do tylu wniosków doszłam, tyle sytuacji przeanalizowałam, że właśnie rozumiałam** takie różne rzeczy, jak mówiłam przed chwilą (R4: Magda, s. 50).

(...) jak na przykład patrzę na koleżanki, które sobie znajdują chłopaków jakichś takich... No takich nie wiadomo skąd, nie wiadomo jak, **tak wszystko tak bardziej to odbierają faktycznie na mniej poważnie i może mniejszy uszczerbek to ma na ich... robi na ich psychice, ale myślę,**

że też mniej się uczą przez to. Ja się tyle już nauczyłam, że... Cieszę się, że tyle wiem po prostu (R4: Magda, s. 79).

Tak jak zostało to wcześniej zauważone, Magda traktowała doświadczenia jako warunek rozwoju. Z wypowiedzi respondentki wynikało, że tylko trudne i znaczące doświadczenia mają wartość edukacyjną, ponieważ zmuszają do namysłu i nie dają o sobie zapomnieć. Zdaje się, że dziewczyna chciała nadać im sens, traktując je jako ważną życiową lekcję. Swoje poczucie dojrzałości także budowała na porównywaniu się do mniej doświadczonych koleżanek, jeśli chodzi o sposób przeżywania relacji z drugą osobą i podejście do tego, co wydarzało się w jej życiu. Dziewczyna zauważyła, że jej koleżanki przez powierzchowne podejście do nawiązywanych relacji nie przywiązywały wagi do swoich doświadczeń i nie były skłonne do ich analizowania. Z kolei ona sama dążyła do tworzenia głębokich więzi z innymi osobami, do czego nawiązywała również w innej części wywiadu, dotyczącego emocjonalnego i platonicznego aspektu bycia w związku. Co więcej, odczuwana duma i towarzyszące jej poczucie wykonania ogromnej pracy nad sobą mogły chronić poczucie własnej wartości, dodatkowo nadwyrężone byciem w nieudanej relacji.

Dotychczas wykazano, że porównywanie się respondentek z rówieśnikami mogło być źródłem ich zadowolenia z siebie i poczucia dojrzałości, podobnie jak dostrzeganie zachodzących u siebie zmian. Szczególnie widać to na przykładzie Alicji, która w dynamicznym przebiegu związku dostrzegała przejawy dojrzałości własnej oraz relacji z parterem. Dziewczyna zauważała różnice m.in. w tym, jakimi byli osobami, jaki był ich zasób wiedzy i umiejętności, jakie było ich uczucie do siebie na początku znajomości, a jakie po trzech latach. Mówi o tym następująco:

Wydaje mi się, że patrzę teraz pod pryzmat tego, jak było kiedyś i że jak my się poznaliśmy, **byliśmy dziećmi – totalnymi dziećmi** – i mało co mieliśmy pojęcia o jakiejś takiej relacji, to jest bardzo trudna (...)" (R5: Alicja, s. 48–49).

Przez ten czas, który byliśmy razem, no to rzeczywiście **to był bardzo młody związek. Jak teraz na to patrzę, to było takie bardziej zauroczenie, zakochanie, takie te początki próbowania bycia z kimś. To nie był taki związek, można powiedzieć, jak teraz, teraz jest w ogóle co innego**, ale wtedy to właśnie było takie, że... (R5: Alicja, s. 4).

Jak teraz mam **taki spokój w sobie, taki, że mam swoje życie, mam swoje sprawy**, mam swoich znajomych, ale jest też on i to tak równoważę, a jak byłam zakochana, to właśnie było tak, że no był tylko on, nikt więcej (R5: Alicja, s. 51).

Dziewczyna podkreślała m.in., jak bardzo zmienił się charakter relacji z chłopakiem od czasu jej nawiązania do ich aktualnej sytuacji. Niedojrzałość partnerów, wynikająca z wieku, braku doświadczeń i wiedzy o funkcjonowaniu związku, przejawiała się w życzeniowym myśleniu o powodzeniu relacji, a także zupełnym zatraceniu się w niej. Alicja zapewniała, że popełnione błędy należą już do przeszłości i zaświadczać tylko o tym, że ta relacja, jak i jej uczestnicy, ewaluowała. Zauważyła też zmianę w intensywności własnych uczuć oraz swojego podejścia do relacji z chłopakiem. Dziewczyna opierała swoje poczucie dumy także na tym, że nie była już zakochana, ale darzyła partnera głębokim uczuciem, i że związek nie przysłał już jej innych obszarów funkcjonowania i nie uzależniała ona swojego szczęścia od niego – a zatem stał się dojrzały.

Wybór partnera i wizja przyszłego związku

Respondentki najczęściej odnajdywały sens przeżytych doświadczeń w ich wartości edukacyjnej, a za deklaracjami o wyniesionej z doświadczeń nauce szły konkretne zalecenia na przyszłość, np. dotyczące wyboru partnera i funkcjonowania kolejnej relacji. Był to nie tylko przejaw uczenia się dziewczyn o samych sobie, ponieważ respondentki na podstawie doświadczeń rozpoznawały swoje preferencje, potrzeby, granice akceptacji zachowań partnera itp., ale także próba zapobiegnięcia niepowodzeniu i rozczarowaniu kolejnym związkiem w przyszłości. Efektem rozpoznania własnych oczekiwań oraz projektowania wizji udanej relacji było stworzenie przez respondentki obrazu „odpowiedniego partnera”. W zależności od oceny i przebiegu zakończonego związku, a także stosunku emocjonalnego do byłego chłopaka, wizja przyszłego partnera była zaprzeczeniem albo podobieństwem wobec poprzedniego chłopaka. Jednak spośród respondentek, u których ten temat wystąpił, tylko jedna osoba uważa go za wzór atrakcyjności. Judyta mówi o swoich preferencjach w następujący sposób:

On to był taki [cmoka] z początku taki niedostępny, a potem się zrobił jak taki piesek, ja mogłam strzelić palcem, on by zaraz przyszedł, no to takie było, **ja nie chciałam takiego pokładania, żeby był w stanie zrobić dla mnie wszystko. On musiał mieć taki charakterek, tak? Dlatego właśnie chłopacy, co są tacy grzeczni, milusi, poukładani po prostu z każdej strony, no to ja mówię: „nie, to nie jest dla mnie”. Jak nie jest chociaż trochę wredny, to ja nie wiem – niee, idź** (R2: Judyta, s. 54).

Respondentka rozpoznała swoje preferencje i za nieatrakcyjną cechę u potencjalnego jej partnera uznała jego uległość i podporządkowywanie się jej woli. W swojej wypowiedzi kilka razy nawiązywała do wyjątkowości i niezastępowalności jej byłego chłopaka. Pociągała ją zadziorność czy przekora byłego chłopaka, która stanowiła to „coś”, czego nie mieli jej koledzy, stądż żaden z nich nie mógł

równać się z jej ukochanym. Dziewczyna też niechętnie myślała o zaangażowaniu się w nową relację, ponieważ pozostawała nadal emocjonalnie związana z byłym partnerem i zmagала się z trudnym dla niej procesem rozstania. Z tego też powodu mogło dojść do projekcji przypisanej byłemu chłopakowi cechy na inne osoby, co potęgowało poczucie wyjątkowości ukochanego.

Pozostała część respondentek, myśląc o swoim przyszłym partnerze, chciała uniknąć nawiązania relacji z osobą, która wykazywałaby podobne cechy do poprzedniego chłopaka. W ich narracjach pojawiły się dwa wątki: pierwszy dotyczył wyboru partnera, a drugi ich wyobrażenia co do rozwoju początkowych etapów znajomości.

Znalezienie „odpowiedniego partnera” było, zdaniem Mileny, trudnym zadaniem, ponieważ samo pojawienie się uczucia nie oznacza powstania związku ani nie gwarantuje jego powodzenia w przyszłości. Dziewczyna zauważyła, że trudności te wynikały z dwóch powodów, po pierwsze, samo współtworzenie z kimś relacji było wymagającym zadaniem, gdzie łatwo o niepowodzenie, a po drugie, można ulokować swoje uczucia w niewłaściwej osobie. Poniżej fragment wypowiedzi respondentki:

Szczerze mówiąc, znaczy to dla mnie, że wiem, że **istnieje coś takiego jak zakochanie się, ale teraz widzę, że to nie jest takie proste, że to nie działa tak, że ludzie się spotykają i się w sobie zakochują, tylko... no jest to jest strasznie ciężkie**, w ogóle, że poznanie... Jakby łącząc ten związek i inne moje jakby relacje z ludźmi, to **bardzo ciężko jest kogoś takiego odpowiedniego spotkać w ogóle, żeby być z nim** (R1: Milena, s. 45).

Milena, patrząc na swoje doświadczenia, uznała, że ciężko znaleźć właściwą osobę, z którą można stworzyć związek. Nie dookreśliła, jakie kryteria musiałby spełnić chłopak, aby uznała go za odpowiedniego kandydata na partnera, ale, sądząc po innej wypowiedzi respondentki, powinna to być osoba, która będzie przeciwieństwem jej byłego chłopaka. Respondentka w zamieszczonym poniżej cytacie wskazała na te aspekty związku z byłym partnerem i te jego cechy, których brak stanowił o dysfunkcyjności tej relacji.

Nie wiem, jak będzie wyglądał mój związek. Na pewno chciałabym być z kimś starszym i **bardziej dojrzałym, i chciałabym, żeby był zdrowy i żeby ktoś mi ufał**. (...) No żeby nie było takich rzeczy jak **zazdrość, jak nieufność, jak takie jakby zamykanie się tylko na ten związek właśnie i odcinanie się od przyjaciół** (R1: Milena, s. 50).

Także Magda i Beata sformułowały swoje oczekiwania co do przyszłego partnera, bazując na wcześniejszych doświadczeniach bycia w związkach uczuciowych.

Respondentki zidentyfikowały popełnione przez siebie błędy i opracowały wytyczne, mające zapobiec ich powtórzeniu w przyszłej relacji. W poniższych dwóch fragmentach transkrypcji wywiadu z Magdą można wyodrębnić kilka takich zaleceń, będących odpowiedzią na niezadowolone respondentki z jej własnego zachowania i funkcjonowania związku.

No na pewno bym chciała spotkać kogoś, kto właśnie **będzie podchodził do tego na tyle poważnie** co ja. I nawet nie tyle, że z początku ktoś będzie tak wspaniały, że po prostu aż będę w szoku, na to **już też nie polecę teraz, i po prostu, żeby to była w porządku osoba, która nie będzie się z niczym spieszyła i która to, powiedzmy, poczuje jakoś po czasie, a nie od razu** będzie się... Też właśnie mi się nie podobało to w nich, że **oni się nastawiali, że to będzie związek**, a nie, że poznam tę osobę i wtedy to poczuje. No i chciałabym, żeby ktoś po prostu to **w międzyczasie poczuł, a żebyśmy mieli okazję się dobrze poznać**, chciałabym, żeby to był ktoś właśnie taki, kto naprawdę ma tyle cierpliwości i tak powiedzmy, jak ta jedna przyjaciółka, która właśnie ma **tyle cierpliwości i lubi ze mną rozmawiać na takie tematy. I ja właśnie chcę takiego chłopaka, żeby on ze mną po prostu dawał radę rozmawiać na te wszystkie tematy. I żeby chciał ze mną rzeczywiście spędzać czas** (...) (R4: Magda, s. 80).

(...) **nauczyłam się, że zanim się wejdzie z kimś w jakiś w ogóle związek, taką relację bliższą, to naprawdę go trzeba poznać**, no bo no takie coś jak **jakaś miłość od pierwszego wejrzenia to może być naprawdę tylko i wyłącznie zauroczenie wyglądem czy jakimś jednym zachowaniem**, ale zupełnie się kogoś nie zna wcześniej i się nic kompletnie o tej osobie nie wie, i mogą być jakieś fakty tak ukryte, że ich się dowie naprawdę dopiero późno, późno. **I po prostu jak tak szybko się wszystko zacznie, to się nie da przewidzieć niektórych zachowań, takich istotnych**, a na przykład będąc tylko, powiedzmy, przyjaciółmi czy znajomymi, to można (...) jednak kogoś poznać z charakteru, jak on się będzie zachowywał mniej więcej w takich i takich sytuacjach (R4: Magda, s. 48).

Po pierwsze, respondentka rozpoznała swoje oczekiwania co do tego, jaki powinien być jej przyszły partner i miały one posłużyć dziewczynie, jako kryteria wyboru chłopaka. Dziewczynie zależało na tym, aby jej partner był podobny do niej pod pewnymi względami dotyczącymi, np. nastawienia do nawiązywanej relacji, gotowości do omawiania problemów, ale także odnajdywania przyjemności we wspólnie prowadzonych rozmowach. Brak komunikacji w związku, która służyła zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych, ale także rozwiązywaniu problemów, był jednym z głównych problemów, z jakimi zmagala się respondentka w czasie trwania jej obu

związków, stąd tak duży nacisk położony na znalezienie partnera, który będzie akceptował i realizował jej oczekiwania.

Po drugie, dziewczyna chciała ustrzec się przed znajomościami, których charakter już na początku byłby określony jako uczuciowy, przez co sama relacja rozwijałaby się za szybko. Obawa przed nieprzemyślanym i zbyt pochopnie rozpoczętym związkiem wynikała z tego, iż nie umiała sprzeciwić się chłopakowi, który mylnie odczytał jej zamiary i ogłosił, że są parą. Swoją bierność i uległość respondentka oceniła jako błąd, ponieważ pozostawiła decyzję o tempie rozwoju znajomości jej partnerom, czasami działając także wbrew samej sobie. Dziewczyna chciała, żeby jej przyszła relacja z chłopakiem rozwijała się powoli i bazowała na wzajemnym poznaniu się, a nie początkowym zafascynowaniu, które mogłoby się okazać mylnym pierwszym wrażeniem.

Po trzecie, Magda zarzucała sobie, że zbyt szybko nawiązywała relacje uczuciowe, przez co do poznania partnera dochodziło już w czasie trwania związku. Respondentka zakładała, że lepsze poznanie drugiej osoby, aby sprawdzić, kim jest i jak się zachowuje w różnych sytuacjach, mogłoby zapobiec zaangażowaniu się w relację z nieodpowiednią osobą. Z tego powodu początkowa znajomość powinna opierać się na koleżeństwie lub przyjaźni.

Po czwarte, zdaniem respondentki, należało zachować dystans na początkowych etapach rozwoju znajomości i nie dać się zwieść emocjom, ponieważ zafascynowanie drugą osobą prowadzi do pochopnego wejścia w związek i wiąże się z rozczarowaniem. Według dziewczyny, miłość od pierwszego wrażenia to tylko zauroczenie wyglądem fizycznym albo jakimś konkretnym zachowaniem. To spostrzeżenie Magdy również wynikało z jej doświadczeń, ponieważ była ona początkowo oczarowana nowo poznanym chłopakiem, który był nie tylko atrakcyjny, ale również ją adorował, przez co czuła się wyjątkowa.

Dziewczyna z ostrożnością podchodziła do nawiązywania przyszłych relacji uczuciowych, co było wynikiem bycia zranioną i próbą zminimalizowania ryzyka ewentualnego rozczarowania. Zakładała, że będzie w stanie kontrolować swoje emocje, które były przez nią utożsamiane z działaniem impulsywnym i sprzyjającym popełnianiu błędów. Lepsze poznanie i sprawdzenie potencjalnego kandydata miało służyć podjęciu racjonalnej, świadomej decyzji o wejściu w kolejny związek.

Kolejna respondentka – Beata – również chciała zapobiec ewentualnemu rozczarowaniu poprzez wyrażenie swoich oczekiwań wprost na początku relacji, lepsze poznanie partnera i czujne obserwowanie zachowań, które mogłyby zdyskwalifikować chłopaka w roli partnera.

No to, że na początku właśnie **powiem, że nienawidzę, nie cierpię okłamywania, niemówienia prawdy, zatajania i tak dalej, i jestem taka, że oczekuję tego od drugiej osoby. (...) najpierw dobrze poznam tę osobę, zanim się zdecyduję i będę miała po prostu pewność w tej**

osobie, że mnie w żadnym stopniu nie oszuka, nie okłamie i po prostu ze mną będzie. (...) na początku na pewno będę więcej o tej osobie wiedziała, **więcej z nią będę rozmawiała i patrzyła na tę sytuację z innej strony, zanim będę z tą osobą, to na pewno będę pytała o jej wcześniejsze doświadczenia** (...) **będę wiedziała, że skoro zerwał pierwszy raz z kimś tam i zdradzał tę osobę, to ze mną zrobi tak samo** (...) (R6: Beata, s. 48–49).

Dziewczyna nie wyjaśniła, w jaki sposób chciałaby uprzedzić chłopaka o nieakceptowaniu przez nią różnych zachowań i czemu to miałyby służyć. Można przypuszczać, że liczyła na to, że on, o ile będzie mu zależało na tej relacji, dostosuje się do nich albo odejdzie, wiedząc, że nie byłby w stanie spełnić jej oczekiwań. W obydwu przypadkach respondentka osiągnęłaby swój cel.

Druga wymieniona przez Beatę strategia miała dotyczyć lepszego poznania partnera. Miało ono polegać na obserwacji, przysłuchiwaniu się temu, co mówi, zadawaniu pytań o poprzednie doświadczenia. Takie zebranie informacji miało posłużyć ocenie, jakim ta osoba była i będzie partnerem. Pozytywne przejście kandydata przez proces weryfikacji miało być gwarancją, że warto mu zaufać. Tak samo jak Magda, także Beata chciała, aby jej decyzje były podejmowane racjonalnie, a nie podyktowane emocjami. W przypadku obu dziewcząt nie było miejsca na spontaniczność czy poddanie się uczuciu. Ich potrzeba kontroli i racjonalności zachowań mogła wynikać z lęku przed byciem ponownie zranioną i większej nieufności wobec innych osób, głównie chłopców, z którymi miały nawiązać relację uczuciową. Było to też związane z niskim poczuciem własnej wartości obu respondentek, co stanowiło przedmiot analiz w podrozdziale 6.4.

Formułowanie oczekiwań na podstawie zauważonych błędów

Niniejszy podpunkt także dotyczy wykorzystywania przez respondentki nabytych doświadczeń do formułowania zaleceń co do ich przyszłych relacji damsko-męskich. Różniło je to, że poczynione w nich analizy odnosiły się do różnych faz rozwoju związku, a sformułowane wytyczne miały inny stopień ogólności. Poprzedni podpunkt dotyczył początkowego etapu rozwoju znajomości, kiedy osoby dopiero się poznają i podejmują decyzję o zaangażowaniu się w relację. Ta część omówienia dotyczy natomiast konkretnych zaleceń odnośnie funkcjonowania (w) związku. Sformułowane oczekiwania dotyczyły byłego lub przyszłego partnera respondentki oraz tworzonej relacji.

Respondentki zwracały uwagę na problematyczne ich zdaniem aspekty związku. Często jednak respondentki, formułując swoje oczekiwania, nie mówiły wprost, że odnoszą się do funkcjonowania ich poprzedniego związku, ale, znając ich historię, można było z dużą pewnością wnioskować, że nie były to ogólne i pozbawione osobistych znaczeń zalecenia dotyczące przeszłości.

Najczęściej wskazywały na zaufanie oraz szczerść jako podstawę więzi z partnerem i fundament związku, bo z różnych przyczyn tego brakowało w ich relacjach. W zależności od stosunku dziewczyny do byłego chłopaka, projektowane zalecenia dotyczyły zakończonego albo przyszłego związku. Judyta i Alicja były emocjonalnie związane z byłym partnerem i zmagaly się z rozstaniem, dlatego odnosząc się do tego, do czego powinno się dążyć będąc w związku, rozpamiętywały ich poprzednią relację. Pierwszy fragment transkrypcji wywiadu dotyczy sytuacji Judyty:

Na pewno trzeba... do jakiegoś **zauwania**, tak?... **dążyć, to jest chyba dla mnie podstawowa rzecz, bo skoro ja mu nie ufam, to w ogóle po co być razem**, tak? Trzeba na czymś zbudować ten związek, to tam jakieś uczucia, przywiązanie to tam już mniejsza rzecz, żeby na pewno na szczerści, żeby ta szczerść była, **bo skoro on coś przede mną ukrywa, no to coś jest chyba nie halo**, tak? **Zawsze starałam się mu mówić wszystko, co czuję, i wszystko, z czym się borykam**, jakieś problemy miałam to też mu mówiłam, bo wolałam, żeby wiedział, tak? Chociażbym miała jakieś, nie wiem, myśli, jakieś nie na miejscu czy coś, to zawsze mu mówiłam i na przykład pytałam się go o zdanie, tak? (...) (R2: Judyta, s. 26–27).

Zaufanie i szczerść były uznawane przez respondentkę za warunek udanego i trwałego związku. Zdaniem Judyty, są one z góry nadane w przeciwieństwie do przyjaźni, uczucia czy przywiązania, które stopniowo się rozwijają w trakcie trwania związku i są mniej kluczowe. Zdaje się, że dziewczyna faktycznie dbała o to, aby tworzona relacja z chłopakiem była oparta na bezwzględnej szczerści i zaufaniu. Judyta dzieliła się swoimi myślami, uczuciami, problemami nawet wtedy, kiedy miała wątpliwości albo czuła się niepewnie, poruszając pewne sprawy. Dążyła również do współodpowiedzialności i współzależności partnerów, czego przejawem było traktowanie chłopaka jako partnera w podejmowaniu decyzji. Z kolei brak szczerści i ukrywanie czegoś przed partnerem stanowiło, zdaniem dziewczyny, niepokojący sygnał, świadczący o problemie w związku. Kwestia szczerści pojawiła się również w innym miejscu w wywiadzie, kiedy respondentka opowiadała o tym, jak dowiedziała się o wyjściach chłopaka oglądając zdjęcia opublikowane w Internecie. Judyta usprawiedliwiła jego zachowanie zapominalstwem i nie odczytała tego jako przejawu pogarszającej się relacji. Dziewczyna wypierała możliwość niezaangażowania uczuciowego ze strony chłopaka i projektowała na niego swoje poczucie zadowolenia z relacji (por. podrozdział 6.2. w podpunkcie dotyczącym radzenia sobie z pojawiającymi się problemami w związku).

Judyta w relacji z partnerem starała się być zupełnie szczerą i tego samego oczekiwała od swojego chłopaka. Szczerść oznaczała nie tylko bycie prawdomównym, ale także autentycznym w relacji z partnerem. Respondentka mówiła o tym następująco:

Znaczy się oczekiwałam, że **będzie, według mnie, taki szczery, taki prawdziwy, że nie będzie jakby okrywał się tą maską** stworzoną przez wszystkich innych, jak oni, inni ludzie go postrzegali, no że... **zawsze będzie mi mówił prawdę, chociaż byłaby najgorsza**, bo wolałabym naprawdę usłyszeć od niego nawet najgorszą rzecz, niż żeby z czyjś ust usłyszeć, tak (...)? (R2: Judyta, s. 40).

Dziewczyna na początku znajomości postrzegała chłopaka jako osobę oschłą i wredną. Taki był też jego wizerunek („otoczka”) w oczach jego kolegów. Zdaniem Judyty, starał się swoim zachowaniem potwierdzać panującą o nim opinię. Respondentka, będąc już w związku z partnerem, stopniowo go poznawała i z czasem okazał się być czułą, potrzebującą bliskości osobą. Utrzymywała swoje wyobrażenie o nim, racjonalizując i umniejszając znaczenie zachowań, które temu zaprzeczały. Sformułowane oczekiwania co do autentyczności kontaktu i szczerości partnerów w związku wynikały z poczucia, iż chłopak ich nie spełniał, np. nie informował respondentki o swoich planach. Należy dodać, że Judyta tworzyła prawdopodobne dla niej scenariusze wyjaśniające jego zachowanie, w tym decyzję o zerwaniu. Jej deklaracja o gotowości przyjęcia nawet bolesnej prawdy brała się z chęci poznania rzeczywistych powodów, dla których doszło do rozstania, ponieważ te podane przez chłopaka były przez nią kwestionowane.

Beata również traktowała zaufanie jako fundamentalny warunek udanego związku i osiągnięcia szczęścia. W swojej wypowiedzi odwoływała się do dwóch kwestii: potrzeby posiadania pewności co do lojalności partnera i stabilności związku. Poczucie bezpieczeństwa w związku sprzyjało, zdaniem dziewczyny, pozostawianiu drugiej osobie swobody i wolności, uszanowaniu jej indywidualności oraz potrzeby samorealizacji. Beata pragnęła móc ponownie zaufać chłopakowi, będąc świadomą, że wszelkie formy kontroli i ograniczania partnera są nieskutecznym sposobem zapobiegania zdradzie. Niepokój i lęk respondentki wynikał z tego, że była dwukrotnie zdradzona i zmagala się z zazdrością o chłopaka, jeszcze zanim doszło do zdrady.

(...) dla mnie jest bardzo ważną rzeczą **zaufanie. Zaufanie jest dla mnie rzeczą tak bogatą i tak kolosalną, że jeżeli ktoś sobie ufa, to to jest już połowa szczęścia. A drugą połowę szczęścia to jest właśnie pewność, że ta osoba jest** i że ona za tydzień – jeżeli się oczywiście nic nie wydarzy (...) no to, że ona będzie (...) Że on chce ze mną być, że **on mi też ufa i nieograniczanie** (...), tylko właśnie mając to nasze życie, nie zapominamy też o tym, że każde z nas ma swoje życie osobno i **każdy powinien się też w swoim życiu, takim prywatnym, rozwijać** (...) (R5: Beata, s. 22).

Takie same zalecenia, dotyczące funkcjonowania relacji uczuciowej, sformułowała kolejna respondentka – Milena – która problemu zazdrości doświadczy-

ła w innym kontekście, ponieważ była osobą tyranizowaną w związku. Respondentka w innej części wywiadu wspominała, że budowanie zaufania w relacji było wyłącznie jej wysiłkiem i wiązało się z koniecznością wyrzeczenia się kontaktów z innymi osobami. Próby uspokajania chłopaka były nieskuteczne i dziewczyna musiała zrezygnować z tego, co bezpośrednio nie wiązało się z wypełnianiem obowiązków szkolnych i nie dotyczyło jej związku. Na podstawie swoich doświadczeń zauważyła więc szkodliwość skupienia się tylko na relacji. Z tego powodu tak ważne po zakończeniu związku było dla dziewczyny zabezpieczenie jej potrzeby autonomii i pozostanie osobą niezależną wobec przyszłego partnera.

Wydaje mi się, że do tego, żeby **ufać sobie** i po to, żeby **każdy miał (...)** **życie poza tym związkiem**. To, według mnie, jest najważniejsze chyba. (...) Żeby ufać i żeby każdy miał właśnie to swoje życie poza tym związkiem. **I swoje prywatne życie**. (...) Właśnie, bo jeśli nie ma tego życia prywatnego, to **zatraca się wszystko. Zatraca się swoją osobowość, rzeczy. No właśnie – trzeba też mieć rzeczy, które nie są powiązane z tą osobą, nie można mieć tylko tego związku w życiu. Żeby mieć też przyjaciół, pasje** (R1: Milena, s. 48).

Tylko jedna respondentka sformułowała oczekiwania względem samej siebie i tego, jak chciałaby albo powinna się zachowywać, nie tylko w kontekście bycia w związku, ale też ogólnie – w swoim życiu. Zalecenia dotyczyły traktowania siebie i swoich potrzeb jako priorytetowych, a także otwartego wyrażania swoich myśli i uczuć, nieukrywania własnych wartości, wiary we własne możliwości i skuteczność, wzmocnienia poczucia własnej wartości. Respondentka w samoakceptacji i szacunku wobec samej siebie widziała warunek konieczny do tego, aby być osobą lubianą i szanowaną. Zmiana stosunku dziewczyny do samej siebie miała też mieć w przyszłości przełożenie na podejmowanie przez nią zachowań asertywnych, nie tylko w relacji damsko-męskiej, ale także w szkole. Magda mówi o tym w następujący sposób:

(...) **to ja mam być dla siebie najważniejsza i że jak ja sobie nie pomogę, to nikt inny mi nie pomoże, i jak ja nie będę sama siebie lubić, to nikt inny też mnie nie będzie lubił, i to wszystko się musi zacząć we mnie**, i że... No że ja po prostu, jak ktoś będzie chciał coś przeciwko mnie, to **muszę sobie uświadomić, że ja chcę inaczej, i chociaż to zaznaczyć, a nie siedzieć cicho** (...) (R4: Magda, s. 49).

Drugi fragment transkrypcji wywiadu dotyczy opisu sytuacji koleżanki Magdy, a dokładnie jej postępowania w relacji z chłopakiem, z czym respondentka się utoż-

samią, ponieważ sama zachowywała się w podobny sposób. Dziewczyna przedstawia swoją reakcję na zachowanie lekceważącego ją chłopaka jako stanowczą i asertywną, co miało dowodzić tego, że zaczęła zdawać sobie sprawę ze swojej wartości.

A no że teraz jakby mi ktoś takie coś odstawił, **to już nawet bym nie czekała do tej siedemnastej, tylko jakby o szesnastej trzydzieści go nie było – szesnasta czterdzieści siedem – no to bym po prostu poszła i jakby chciał, to by zadzwonił.** Też nie będę zaraz do wszystkiego tak podchodzić, że ja tu jestem królową, teraz wy mnie uwielbiajcie i noście na rękach, ale **też bez przesady z jakimś właśnie takim narzucaniem się komuś i byciem na zawołanie** (R4: Magda, s. 51).

Magda zauważyła, że jeszcze kiedyś, będąc w podobnej sytuacji, zrobiłaby tak jak koleżanka – czekała na chłopaka, a gdyby nadal się spóźniał, to by do niego poszła. Jeszcze niedawno istotne byłoby dla niej, żeby za wszelką cenę spotkać się z nim. Teraz respondentka uznała bycie uległą i podporządkowującą się partnerowi za swój błąd, szczególnie wtedy, gdy ten nie dotrzymywał słowa, nie szanował jej czasu ani wysiłków i sam z siebie nie wykazywał starań, żeby doszło do spotkania czy rozmowy, albo wręcz próbował ich uniknąć. Magda zapewniała, że nie będzie z wyższością traktowała innych osób ani oczekiwała zabiegania o jej uwagę, ale też nie będzie się podporządkowywać i narzucać tym osobom, które ją lekceważą. Adekwatnym zachowaniem, według niej, byłoby odczekanie kwadransa, aż pojawi się spóźniony chłopak, a jeśli nadal by go nie było, to udanie się do domu i pozostawienie w jego gestii nawiązania kontaktu. W wyprowadzaniu wniosków z własnych doświadczeń brały udział przyjaciółki respondentki, z którymi omawiała sprawy jej związku, ale także jej rodzice, od których przejęła przekonania wyznaczające standardy zachowania „szanującej się dziewczyny”. Wpływ przyjaciół i rodziców na sposób myślenia i postępowania respondentek w relacji z partnerem stanowił przedmiot analiz podrozdziału 6.3.

Zakończenie

Zaprezentowany w niniejszej pracy projekt badawczy i uzyskane wyniki miały pozwolić na opis oraz interpretacje sensów i znaczeń nadawanych przez adolescentów ich doświadczeniom bycia w związku uczuciowym. Potrzeba przeprowadzenia tego rodzaju badań wynikała z niedostatecznego stanu wiedzy na temat relacji nawiązywanych przez młodych ludzi i ich znaczenia w perspektywie rozwojowej.

W związku z tym, że dostępne prace przedmiotowe w większości powstały w ramach paradygmatu funkcjonalistyczno-strukturalistycznego, a opisane w nich badania zostały zrealizowane w schemacie badań ilościowych, to niezmiernie rzadko dopuszczano do głosu samych adolescentów, pozwalając im na opowiedzenie o swoich doświadczeniach. Opisywanie uczuciowych relacji wyłącznie przy użyciu stosowanych w badaniach ilościowych wskaźników, np. uczestnictwa w randkowaniu, częstotliwości spotkań, wieku inicjacji seksualnej, stosowanych środków antykoncepcyjnych, ogranicza ich zrozumienie jako ważnego elementu rozwoju młodzieży. Przyjmuję tu, że okres adolescencji jest istotnym rozwojowo etapem na drodze uzyskania dojrzałości w okresie dorosłości, a nabywanie sprawności w pełnieniu roli partnera jest uznawane za zadanie rozwojowe, różnicujące rezultaty innych zadań przewidzianych na czas dojrzewania. Z tego powodu, oprócz sformułowania odpowiedzi na pytanie o to, jakie sensy i znaczenia adolescenti nadają swoim doświadczeniom bycia w związku uczuciowym, podjęto też refleksję na tym, jakie rozwojowe znaczenie mają nabyte przez nich doświadczenia.

W ramach przeprowadzonych analiz uzyskano sześć nadrzędnych ujawniających się tematów, które dotyczyły m.in.: uczuciowego, relacyjnego, społecznego i edukacyjnego aspektu bycia w związku. W ich obrębie nie tylko przedstawiono doświadczenia adolescentów, ale przede wszystkim odwoływano się do sposobów ich interpretacji. Rekonstrukcje sensów i znaczeń nadawanych przez osoby badane dały wgląd w sposoby ich tworzenia i rozumienia.

Interesujące okazało się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: dlaczego respondenci interpretują swoje doświadczenia właśnie w taki sposób i czy istnieje ogólna

zasada, która to organizuje? Doprowadziło to do wskazania dwóch możliwych sposobów odczytania uzyskanych wyników analiz. Po pierwsze, w odwołaniu do koncepcji „spostzegania relacyjnego”, teorii miłości jako opowieści oraz następujących kategorii pojęciowych: teoria osobista, narracja, autonarracja, celem wyjaśnienia, z czego wynikały przyjmowane przez respondentki sposoby interpretacji stanów emocjonalnych, myśli, zachowań swoich własnych i partnera oraz przebiegu trwania ich związków. Po drugie, przeprowadzone analizy umiejscowiono w szerszym kontekście rzeczywistości społecznej tworzonej w ramach relacji społecznych, wpływu instytucji, mediów czy w perspektywie globalnej. W narracjach respondentek można też odnaleźć elementy funkcjonujących w kulturze dyskursów o miłości, stanowiących źródło nadawanych sensów i znaczeń własnym doświadczeniom w byciu w związku uczuciowym.

Jak już wielokrotnie podkreślano w niniejszej pracy, randkowanie i bycie w związku uczuciowym ma do odegrania istotną rolę w kształtowaniu ogólnego przebiegu rozwoju w okresie dorastania, ponieważ stanowi jedno z zadań rozwojowych, ale też wiąże się z realizacją pozostałych zadań, przewidzianych na okres dojrzewania, takich jak: rozwój tożsamości, przekształcenie się więzów rodzinnych, rozwój bliskich relacji z rówieśnikami, rozwój seksualności, osiągnięcia szkolne i planowanie kariery (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 3). W niniejszych badaniach powiązania pomiędzy byciem w relacji uczuciowej i poszczególnymi zadaniami ujawniły się w narracjach respondentek w różnym stopniu. Każde powiązanie zostało kolejno omówione, opatrzone komentarzem interpretacyjnym oraz odniesieniem do konkretnych wyników badań. Najszerzej zaprezentowano to, w jaki sposób nabywanie doświadczeń bycia w związku różnicowało efekty rozwoju tożsamości oraz relacje respondentek z rodzicami i rówieśnikami.

Analizując dostępne modele procesów tożsamościowych, dotyczące eksploracji wszerej, oraz narzędzia służące do badania jej wymiarów, Maria Kłym i Jan Ciecuch (2005, s. 5–7) wyróżnili dwanaście obszarów typowych dla okresu wczesnej adolescencji, i poddali je badaniu. W weryfikowanym modelu uwzględniono relacje chłopak–dziewczyna i potwierdzono ich istotność w kształtowaniu się tożsamości. Romantyczne relacje mogą pełnić rolę w rozwoju poczucia tożsamości na dwa sposoby. Po pierwsze, adolescenti rozwijają romantyczną koncepcję siebie i poczucie pewności w tym zakresie (W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 4–5). Zespół Joanne Davila (2009) dokonał wielowymiarowej oceny kompetencji romantycznych adolescentów z użyciem *The Romantic Competence Interview* (RCI). To narzędzie zostało później zaadoptowane także w badaniach osób w wieku późnego dojrzewania (S. Shulman, J. Davila, L. Shachar-Shapiraa, 2011).

RCI jest częściowo ustrukturalizowanym wywiadem, w którym uwzględnia się cztery kryteria do oceny romantycznych kompetencji: poziom zaangażowania uczuciowego (oceniany na podstawie m.in. ilości doświadczeń i długości relacji), dojrzałość w sensie społeczno-poznawczego postrzegania związków uczuciowych (bycie wrażliwym i zdolnym do równoważenia potrzeb własnych i partnera), uczu-

ciowa sprawczość (dotyczy postrzegania uczuciowego zaangażowania w sposób realistyczny i gotowości do rozwiązania konfliktów i sporów, które w nieunikniony sposób mogą pojawić się w związku od czasu do czasu) i spójność reprezentacji (zdolność do prezentowania romantycznych relacji w jasny sposób, co ma odzwierciedlać wewnętrzną integrację doświadczeń).

Adolescenci są proszeni o opowiedzenie o swoim aktualnym uczuciowym statusie i historii uczuciowego zaangażowania, samej relacji i partnerze oraz podejmowanych decyzjach. W ostatniej części wywiadu respondenci mają sobie wyobrazić hipotetyczną sytuację i opisać swoje reakcje na nią, dotyczącą odczuwanych emocji, pojawiających się myśli itp. Ich wypowiedzi są następnie kodowane w ramach wyróżnionych kryteriów i przyznawane są im punkty, których suma wyznacza poziom rozwoju romantycznych kompetencji (S. Shulman, J. Davila, L. Shachar-Shapiraa, 2011, s. 400–401). Wykorzystując to narzędzie, a dokładnie badając przystawalność stwierdzeń, mających służyć ocenie romantycznych kompetencji, do treści narracji respondentek, można sformułować przypuszczenie, że dziewczyny posiadały już te kompetencje do pewnego stopnia rozwinięte. Po pierwsze, ich związki były dłuższe niż dwa miesiące, co było oceniane przez autorów narzędzia jako przejaw silnego zaangażowania uczuciowego. Po drugie, respondentki z reguły respektowały potrzeby własne i partnera oraz dążyły do wspólnej satysfakcji, chociaż posuwały się do dwóch skrajności: albo zapominania o własnych potrzebach na rzecz partnera, albo traktowania związku jako przestrzeni zaspokajania wyłącznie swoich potrzeb emocjonalnych. Po trzecie, można było u nich zauważyć rosnącą świadomość i zdolność do radzenia sobie z trudnościami poprzez weryfikację często nierealistycznych wyobrażeń o byciu w związku uczuciowym. Część dziewczyn jednak nie spełniała warunku pozytywnego nastawienia do nawiązania relacji uczuciowej, pomimo bycia zranioną lub rozczarowaną. Ostatni aspekt dotyczył spójności swojej narracji, która miała odzwierciedlać wewnętrzną integrację nabytych, często trudnych oraz kontrastujących ze sobą doświadczeń – pod tym względem respondentki w większości wykazały się gotowością do autorefleksji i samoświadomością.

Co ważne, inne wyniki przeprowadzonych badań w wykorzystaniem RCI pokazują, że można śledzić zmiany zachodzące w rozwoju omawianych kompetencji także poprzez analizę wypowiedzi respondentów na temat edukacyjnej roli ich doświadczeń (J.C. Norona, P.N.E. Roberson, D.P. Welsh, 2017). Autorzy, inspirując się RCI (wyłączając jedynie skalę dotyczącą poziomu zaangażowania uczuciowego), ale wykonując też analizy ilościowe, zauważyli, że płeć i wiek różnicowały sposób, w jaki respondenci opisywali tę „wyniesioną lekcję”. Dziewczyny i młode kobiety, częściej niż chłopcy i młodzi mężczyźni, odnosiły się do wszystkich trzech testowanych obszarów romantycznych kompetencji. Wypowiedzi osób w wieku wczesnej dorosłości i tych, które rok później nadal pozostawały w relacji z partnerem, częściej wskazywały na społeczno-poznawczą dojrzałość w postrzeganiu związków romantycznych oraz spójności reprezentacji, z kolei wypowiedzi adolescentów i osób, któ-

rych związku zakończyły się przed ponownym badaniem, częściej odnosiły się do uczuciowej sprawczości (J.C. Norona, P.N.E. Roberson, D.P. Welsh, 2017).

Przywoływanych wyników badań nie można bezpośrednio odnieść do analiz przeprowadzonych w badaniu własnym, ale potwierdzają one wagę zagadnienia, jakim jest wyciąganie przez adolescentów wniosków ze swoich doświadczeń, a także wskazują na ich wartość diagnostyczną. Traktowanie doświadczeń bycia w związku jako edukacyjnych było powszechne wśród respondentek, o czym świadczy fakt, że ten wątek stał się nadrzędnym ujawniającym się tematem. Dotyczyło to szeroko pojętego rozwoju opartego na uczeniu się o relacji uczuciowej oraz uczeniu się od partnera i o byciu partnerem, co stanowi wyraźne nawiązanie do nabywania kompetencji relacyjnych.

Po drugie, zdobyte doświadczenia i romantyczna koncepcja siebie mogą także różnicować poczucie własnej wartości oraz inne aspekty „ja”, np. związane z oceną własnej atrakcyjności fizycznej i akceptacji rówieśników (S. Harter, 1988, za: W. Furman, L. Shaffer, 2003, s. 5). Badania, przeprowadzone na zróżnicowanej wiekowo populacji, w której jedną z trzech grup byli adolescenty¹⁰, potwierdzają istnienie współzależności poczucia własnej wartości i funkcjonowania (w) relacji, która ujawniła się podczas przeprowadzania analiz transkrypcji wywiadów z respondentami.

Wyniki badań dowodzą, że krytyczne momenty, tj. nawiązanie relacji i jej rozpad, mogą różnicować poczucie własnej wartości. Początek z reguły wiązał się ze zwiększeniem samooceny i ten wzrost utrzymywał się, gdy związek trwał co najmniej przez rok. Natomiast doświadczanie rozpadu związku powodowało jej obniżenie, który to efekt malał po upływie roku (E.C. Luciano, U. Orth, 2017, s. 307). Odwołując się do narracji respondentek, analizowanych w badaniach własnych, można również zauważyć, że nawiązanie relacji uczuciowej najczęściej wiązało się z idealizacją związku i partnera, a w efekcie także dowartościowaniem samej dziewczyny. Z kolei korelacja pomiędzy doświadczeniem zerwania i obniżeniem poczucia własnej wartości nie była tak widoczna, ponieważ najczęściej jakość relacji i zmaganie się z trudnościami zapośredniczyła wpływ jednej zmiennej na drugą. Do dewaluacji wartości własnej przyczyniało się m.in.: doświadczenie zdrady, bycie krytykowaną i tyranizowaną przez partnera, poczucie zagrożenia obecnością innej dziewczyny lub kolegów partnera.

Jednak dziewczyny wypracowały własne strategie ochrony poczucia własnej wartości, np. poprzez korzystne dla siebie porównywanie z innymi osobami, przeglądanie się w oczach innych osób czy też uzyskiwanie społecznej aprobaty. Niemniej proces zmagania się z rozstaniem był w większości przypadków trudnym i stresującym doświadczeniem, chociaż jego intensywność różnicowało nie tylko

10 Badania zostały wykonane na grupie adolescentów i osób dorosłych, ale wszystkie ustalenia zostały potwierdzone niezależnie od takich zmiennych jak płeć, wiek czy imigranckie pochodzenie.

to, jaką rolę respondentka pełniła podczas zerwania, ale także to, kiedy do niego doszło, i czy dziewczyna nabrała dystansu emocjonalnego do tego wydarzenia oraz relacji z partnerem.

Co ciekawe, powody rozstania zidentyfikowane w narracjach respondentek pokrywają się z wynikami badań przeprowadzonych przez Jennifer Connolly i Caroline McIsaac (2009). Autorki podają, że większość wyjaśnień odnosiła się do poczucia niedopasowania w zaspokajaniu potrzeb uczuciowych, zwłaszcza tych związanych ze współzależnością, przy czym najbardziej skupiano się na potrzebach intymności.

Rozstanie, chociaż wiąże się z doświadczeniem trudnych emocji, może przyczynić się również do osobistego rozwoju, na co wskazują Ty Tashiro i Patricia Frazier (2003). Respondenci, biorący udział w ich badaniu, zgłaszali średnio pięć obszarów rozwoju osobistego, które, według nich, mogły służyć poprawie ich przyszłej relacji. I chociaż najczęściej wskazywane zalecenia dotyczyły konieczności zmiany własnej osobowości, cech i poglądów, to najczęściej wiązały się one z deklaracją osobistego rozwoju jako rezultatu rozstania (T. Tashiro, P. Frazier (2003, s. 124). W przypadku dziewczyn, które wzięły udział w niniejszym badaniu, nabycie określonych doświadczeń bycia w związku uczuciowym było traktowane jako warunek i szansa na to, żeby móc się rozwinąć, a wyprowadzenie wniosków z poprzedniej relacji dawało im poczucie dumy i przekonanie o własnej dojrzałości.

Przyszłe dążenia respondentek dotyczyły: wizji partnera, kolejnej relacji, a także ich samych – tutaj pojawiały się deklaracje dotyczące zmiany swojego zachowania na rzecz większej dbałości o własne potrzeby i budowanie niezależności. Sformułowane zalecenia odnosiły się do kierowania się rozsądkiem i kontroli swoich emocji podczas nawiązywania kolejnej relacji, ale także traktowania siebie i swoich potrzeb priorytetowo, otwartego wyrażania swoich myśli i uczuć, wiary we własne możliwości i poczucia skuteczności swych działań oraz wzmocnienia poczucia własnej wartości.

Jak można zauważyć, dążenia te w większości dotyczyły zachowań asertywnych i autonomicznych. Jak pokazują wyniki badań, poziom asertywności pozytywnie koreluje z umiejętnościami rozwiązywania problemów pojawiających się w związku uczuciowym (M. Xia, G.M. Fosco, M.A. Lippold, M.E. Feinberg, 2018), natomiast umiejętność zachowania się w sposób asertywny wiąże się z zachowaniem autonomii, która również podlega procesowi rozwoju. Doświadczenie konfliktu i negocjowanie sporu prowadzą nieuchronnie do niezależności parterów wobec siebie, przy jednoczesnym uwzględnianiu wzajemnych potrzeb i dbałości o trwałość relacji. Marc J. Noom, Maja Deković i Wim Meeus (2001) definiują autonomię jako zdolność do wyrażania swoich poglądów w sposób przemyślany, tolerowania odmiennych opinii partnera i integrowania tych dwóch perspektyw w taki sposób, by równoważyć indywidualności obu nastolatków i jednocześnie utrzymywać więź. Style rozwiązywania konfliktów promujące równowagę między partnerami zostały oznaczone jako umożliwiająca lub ułatwiająca, natomiast style, które wynoszą potrzeby

jednego partnera kosztem drugiego – jako ograniczające.

Obecne badania potwierdzają znaczenie romantycznych związków nastolatków w nabywaniu i rozwoju umiejętności autonomii. Okazuje się, że młodzież nie tylko stara się zachować niezależność wobec rodziców, ale także w relacjach z rówieśnikami (C. Mclsaac, J. Connolly, K.S. McKenney, D. Pepler, W. Craig, 2008, s. 691–693, 703). Konieczność utrzymania swojej odrębności i autonomii, wyznaczania granic i wyrażania sprzeciwu oraz uwzględniania potrzeb własnych i partnera była podkreślana przez respondentki, biorące udział w niniejszym badaniu, chociaż dla części z nich zasady te nabrały słuszności dopiero po zakończeniu związku.

Powiązanie nabywania doświadczeń w związku uczuciowym z przekształcaniem się więzów rodzinnych oraz rozwojem bliskich relacji z rówieśnikami jest najbardziej udokumentowane na przykładzie związku pomiędzy randkowaniem a realizacją innych zadań rozwojowych przewidzianych na czas adolescencji¹¹. Te tematy ujawniły się również w narracji respondentek i poświęcono im cały podrozdział. W znaczącym stopniu odzwierciedlają one obecny stan wiedzy o relacji adolescentów z rodzicami i rówieśnikami. Jak piszą Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko (2013, s. 162), wyniki badań dotyczące tego, w jakich sprawach młodzi ludzie zwracają się do swoich rodziców, a w jakich bardziej polegają na autorytecie rówieśników, potwierdzają pewną stałość uzyskiwanych rezultatów. Faktycznie, „młodzież najswobodniej rozmawia z rodzicami i liczy się z ich zdaniem w sprawach dotyczących funkcjonowania społecznego, takich jak szkoła, plany na przyszłość czy poglądy polityczne, natomiast w bardzo małym stopniu mówi o intymnych stronach relacji społecznych, na przykład o uczuciach do innych” (I. Grzankowska, 2002, za: A. Oleszkowicz, A. Senejko, 2013, s. 162).

Podawane przez respondentki powody, wyjaśniające brak podejmowania przez nie rozmów na temat związku z rodzicami, dotyczyły: potrzeby uniezależnienia się od rodziców i bycia osobą samodzielną, braku zrozumienia z ich strony i napiętych relacji z nimi, zauważanych różnic międzypokoleniowych, odczuwania zakłopotania podczas rozmowy o intymnych szczegółach związku. Można przyporządkować je do trzech grup konfliktów, jakie występują w relacji rodzice–dzieci, wyróżnionych przez A. Oleszkowicz i A. Senejko (2013, s. 163), tj.: konflikt pokoleń i konflikty wynikające z natury zmian rozwojowych w okresie dorastania oraz indywidualnych cech każdego z uczestników interakcji. Omówienie natury tych konfliktów wykracza jednak poza ramy niniejszego zakończenia i zostały one jedynie przywołane, aby odnieść uzyskane wyniki analiz do obecnych w literaturze opracowań na ten temat. Wiedza rodziców respondentek na temat związków córek w dużej mierze była uzależniona od panujących relacji pomiędzy nimi, ale i tak nie większa od tej, którą

11 Przykładowo przeszukując bazę EBSCO i posługując się takimi hasłami jak: *romantic relationships, adolescents, parents* otrzymujemy prawie 770 wyników, natomiast zamieniając słowo klucz *parents* na *identity* mamy już tylko ok. 280 rezultatów. Dane z 20.04.2018.

posiadali rówieśnicy. Analizy relacji osób dorastających z rodzicami pokazują, że chociaż są one określane przez młodzież jako dobre, to charakteryzują je powierzchowność, jednostronne zaangażowanie rodziców i duże zróżnicowanie (A. Oleszkowicz, A. Senejko, 2013, s. 175).

Można to również zauważyć na przykładzie biorących udział w badaniu dziewczyn, które z reguły otrzymywały akceptację i wsparcie rodziców, ale rzadko zwierzały się ze swoich osobistych spraw i stosowały się do rodzicielskich zaleceń, szczególnie wtedy, gdy dotyczyły one zakończenia związku. Te relacje respondentek różniły się od siebie, podobnie jak pełnione przez rodziców role, które różnicował poziom sprawowanej kontroli nad dzieckiem. Nie jest jednak tak, że nie mieli oni żadnego wpływu na nawiązywane relacje przez młodych ludzi. Wpływ też miał charakter pośredni, np. model funkcjonowania z rodzicami przenoszony był na grupę rówieśniczą (A. Oleszkowicz, A. Senejko, 2013, s. 163). Jak wynika z przeprowadzonych analiz, także to, jak kształtują się relacje pomiędzy rodzicami i co oni mówią na temat bycia kobietą i mężczyzną w związku, wyznaczało punkt odniesienia przy porównywaniu własnej relacji oraz pełnieniu roli partnerki. Z kolei na znaczenie wzorów zachowań, mających swoje źródła we wczesnych etapach życia w relacji z osobami znaczącymi, i przejawianych w kolejnych etapach i w innych typach relacji, zwracają badacze wykorzystujący teorię przywiązania w wyjaśnianiu nawiązywania relacji uczuciowych przez adolescentów (C.M. Bryant, R.D. Conger, 2002; C.M. Bryant, 2006, s. 30, za: B.R. Karney, M.K. Beckett, R.L. Collins, R. Shaw, 2007, s. 35–36).

Wzrost znaczenia relacji z rówieśnikami w okresie dorastania w przypadku przeprowadzonych badań własnych uwidaczniają następujące kwestie: zwracanie się respondentek z prośbą o radę i wsparcie emocjonalne do koleżanek, zależność od opinii i akceptacji rówieśników, poszukiwanie norm dla funkcjonowania związku i własnego zachowania. W jednym z wywiadów jakościowych adolescentki opisywały wpływ rówieśników na związki uczuciowe. Jak się okazało, ich odpowiedzi dotyczyły: bycia naciskanym na zawarcie związku, traktowania go jako sposobu na podniesienie swojego statusu społecznego oraz ustalania norm i oczekiwań wobec relacji uczuciowej (A. Suleiman, J. Deardorff, 2015, za: J. Harris, 2017, s. 14).

Co ciekawe, pierwszy wymieniony wpływ rówieśników na związek uczuciowy nie znalazł potwierdzenia w analizowanych narracjach respondentek, ponieważ zdecydowana większość z nich była namawiana do tego, aby zerwać z chłopakiem. Z kolei poprawa statusu społecznego z racji zawarcia związku została odnotowana w przypadku tylko jednej respondentki. Ten stan rzeczy utrzymywał się tak długo, jak trwał związek, gdyż po zerwaniu dziewczyna została czasowo wykluczona z grupy, a jej członkowie pozostali lojalni wobec jej byłego partnera. Wpływ społeczny, jakiego doświadczali partnerzy będąc w związku, nie dotyczył jedynie presji rówieśniczej, ale pośrednio wynikał też z szerszego kontekstu społeczno-kulturowego funkcjonowania pary w otoczeniu innych osób, od momentu ukonstytuowania się związku aż po jego zakończenie i doświadczenie konsekwencji rozpadu.

Ostatni rodzaj wpływu rówieśników na funkcjonowanie związku uczuciowego wskazany w przywoływanych badaniach, również został zidentyfikowany w narracjach respondentek. Dziewczyny w rozmowach z rówieśnikami potrzebowały upewnić się co do słuszności własnych ocen, dotyczących zachowania partnera i funkcjonowania związku, albo podzielić się wątpliwościami co do normatywności własnych zachowań.

Kwestią powodującą niepewność była aktywność seksualna w związku, co nawiązuje do kolejnego zadania rozwojowego przewidzianego na czas adolescencji – rozwoju seksualności. Jak zostało to już zauważone wcześniej, jak dotąd badacze najczęściej koncentrowali się na określeniu wieku oraz konsekwencji podjęcia przez adolescentów inicjacji i aktywności seksualnej, pomijając romantyczny aspekt tych związków. Chociaż sprawdzano zależność pomiędzy zachowaniami seksualnymi nastolatków a ich relacją z rodzicami i przyjaciółmi, to rzadko uwzględniano uczuciowy aspekt związku, w którym dochodziło do podejmowania intymnych form bliskości fizycznej. B.B. Brown, C. Feiring i W. Furman (1999, s. 11) stwierdzili, że aby zrozumieć, dlaczego i kiedy młodzież angażuje się w tego typu aktywność, konieczne jest wzięcie pod uwagę także partnerów uczestniczących w tych zachowaniach i charakter tworzonego związku.

Skutkiem tego przysłonięcia uczuciowości przez seksualność jest tendencja do utożsamiania romantyczności z seksualnością albo ujmowanie uczuciowości w ramach aktywności seksualnej. Tymczasem podejmowanie intymnych form kontaktów fizycznych może wystąpić też w innych kontekstach, a bliskość fizyczna ma dużo więcej wspólnego z uczuciowością niż samym seksem. Autorzy wskazują, że około połowa młodych osób w Stanach Zjednoczonych nie odbyła jeszcze stosunku seksualnego. Co prawda, większość z nich była zaangażowana w niektóre formy aktywności seksualnej, ale wiązała się z tym bardziej różnorodność doświadczeń i nawiązywanych relacji, niż sam fakt podejmowania współżycia seksualnego (B.B. Brown, C. Feiring, W. Furman, 1999, s. 11).

W niniejszych badaniach temat cielesności w relacji był różnie pojmowany przez respondentki, ale częściej przemilczany. To sfera emocjonalna i duchowa składały się na rozumienie bycia w związku i stanowiły jego istotę. Uzyskane wyniki badań pozwoliły spojrzeć na nabyte przez respondentki doświadczenia w innym świetle, jako że najczęściej zadawane pytanie: *jakie są motywy podejmowania aktywności seksualnej przez młodych ludzi?* przeformułowano na: *dlaczego adolescenty decydują się opóźnić podjęcie inicjacji seksualnej i jak to się ma do angażowania się w intymne formy kontaktów fizycznych?* Według Barbary Jankowiak i Anny Gulczyńskiej (2014), „rozwijające się dziewczynki doświadczają seksualności raczej jako pragnienia więzi uczuciowej, na zewnątrz zaś przejawia się to dążeniem do bliskości z osobą, którą mogłyby obdarzyć czułością i zaufaniem i która mogłaby te uczucia odwzajemnić”. Autorki powołują się też na stwierdzenia Ireny Obuchowskiej i Andrzeja Jaczewskiego (2002), że u dziewcząt potrzeba seksualna jest w tym okresie na ogół mniej

uświadomiona i uzewnętrznia się pośrednio, poprzez potrzeby uczuciowe. To uzasadniałoby identyfikowanie przez respondentki związku jako przestrzeni zaspokajania potrzeb emocjonalnych swoich własnych i/lub partnera.

Wątek dotyczący seksualności został podjęty tylko przez dwie respondentki, ale w różny sposób, co mogło wynikać z różnicy wieku pomiędzy nimi. Pierwsza z nich wyodrębniła ciało i duszę człowieka jako byty niezależne wobec siebie. Podział ten przekładał się na funkcjonowanie osoby w związku i stadium dojrzałości jej uczuć. Te dwa aspekty – cielesny i duchowy nie były traktowane jako całość, ale sobie przeciwstawiane, przy czym respondentka nadała im różne znaczenia: więź emocjonalna miała większe znaczenie niż bliskość fizyczna.

Taka dezawuacja seksualności to przejaw dezintegracji seksualnej, pojawiającej się w początkowej fazie okresu dorastania. W ten sposób dylemat „seks czy miłość” zostaje rozwiązany poprzez wykluczenie tego pierwszego. Z kolei integracja bliskości fizycznej i emocjonalnej jako całości zbudowanej z różnych jakościowo i równoważnych względem siebie elementów oraz świadomość własnych pragnień seksualnych i ich akceptacja, a wraz z tym zdolność do podejmowania decyzji, z kim i kiedy nastąpi ich realizacja, ma świadczyć o większej dojrzałości (I. Obuchowska, A. Jaczewski, 2002, za: B. Jankowiak, A. Gulczyńska, 2014, s. 175).

Okazuje się jednak, że „dylemat miłość czy seks” nie jest tak łatwy do rozwiązania, szczególnie gdy tej formie aktywności seksualnej nadawane jest istotne znaczenie, do tego stopnia, że brak jej podejmowania powoduje niepewność co do normatywności funkcjonowania relacji uczuciowej oraz własnych zachowań. Podejmowanie intymnych form kontaktu fizycznego było też jednym z obszarów, w których ujawniał się poziom asertywności respondentek, co związane było z umiejętnością odmawiania i obroną postawionych granic.

Jeśli chodzi o ostatnie zadanie rozwojowe przewidziane na okres dojrzewania, tj. osiągnięcia szkolne i planowanie kariery, to o ile w literaturze przedmiotu mowa o tym, że zaangażowanie się w związek uczuciowy może różnicować jego realizację (np. J. Schmidt, B. Lockwood, 2017), tak w przeprowadzonych badaniach własnych nie pojawił się żaden ujawniający się temat, który potwierdzałby tę zależność. W narracjach respondentek mowa raczej o wspólnej nauce i wzajemnej pomocy, próbach równoważenia czasu na wypełnianie obowiązków szkolnych i spędzanie czasu z partnerem, jak i o planach związanych z pójściem do nowej szkoły albo podjęciem studiów. Podkreślano jednak fakt, że stosunki między partnerami i doświadczanie trudnych emocji rzutowały na ich samopoczucie i funkcjonowanie w szkole. W dostępnych badaniach trudno było znaleźć potwierdzenie dla tego typu powiązania, chociaż wydaje się ono oczywiste, ponieważ badacze opisują te bardziej znaczące konsekwencje doświadczania trudnych emocji (np. przy okazji rozstania), prowadzące do pogarszania się zdrowia psychicznego (A. Mirsu-Paun, J.A. Oliver, 2017) albo problemów emocjonalnych (w przypadku dziewczyn) i problemów z zachowaniem (w przypadku chłopców) (np. Z. Chen, F. Guo, X. Yang, X. Li, Q. Duan,

J. Zhang, X. Ge, 2009). Jednak w niniejszych badaniach przeżycia respondentek nie niosły za sobą tak poważnych następstw.

Związki uczuciowe mogą być ekscytujące lub stresujące ze względu na nowe wyzwania, jakim młodzi ludzie starają się sprostać, próbując zdobyć kompetencje bycia w relacji, więc potrzeba nadawania im znaczeń jest nieodłączna. Poprzednie doświadczenia w innych, intymnych relacjach dają pryzmat, przez który przyglądają się oni swojej obecnej sytuacji i ją interpretują (J. Bowlby, 1982, za: J.D. Smith, D.P. Welsh, P.J. Fite, 2010, s. 147). W. Furman i E.A. Wehner (1994, s. 178) nazwali to „sposobem relacyjnym” (ang. *relational view*), na które składają się świadome wyobrażenia o każdym typie relacji i nieświadome albo wewnętrzne reprezentacje, odzwierciedlające bardziej automatyczne działanie w relacjach społecznych. Postrzeganie związków dotyczy rozpoznania istoty każdego z nich i roli partnera, jaką w nim pełni. Wyobrażenie to jest kształtowane poprzez naturę interakcji i nabytych doświadczeń w tych relacjach, przeszłe doświadczenia w podobnych związkach i ostatecznie w pozostałych relacjach. Zdaniem autorów, to właśnie posiadane wyobrażenia, oczekiwania, przeżycia mają wpływ na zachowania i interpretacje nastolatków.

Koncepcja „sposobu relacyjnego” przypomina koncepcję reprezentacji wykorzystywaną w teorii przywiązania. W. Furman i E.A. Wehner (1994, s. 180) wskazują, że nabyte doświadczenia w relacji z osobami znaczącymi w istotny sposób dostarczają wiedzy na temat funkcjonowania relacji, ale nie są wyłącznymi jej determinantami. Ważną rolę odgrywają wyróżnione przez autorów systemy zachowania, tj. przywiązanie, opiekuńczość, uczuciowość i seksualność/reprodukcja, w ramach których dochodzi do interakcji z różnymi osobami. Poszczególne relacje mogą być bardziej znaczące dla funkcjonowania jednego systemu, ale zupełnie nieistotne dla innego. Przed okresem dorastania to rodzice i rówieśnicy są figurami przywiązania w schemacie przywiązania, opiekuńczości i uczuciowości, natomiast wraz z rozwojem związku uczuciowego, kiedy ta relacja uzyskuje centralną pozycję wobec pozostałych, to partner staje się osobą znaczącą we wszystkich czterech systemach zachowania. Niemniej wszystkie systemy pełnią ważną rolę i są zintegrowane w sposobie relacyjnym przez jednostkę relacji. Jej wyobrażenia nie są stałe, ponieważ sposobem relacyjnym jest aktualizowane i przeformułowywane z każdym nowym doświadczeniem, a pojawiające się zmiany w jednym obszarze powiązane ze zmianami także w pozostałych strukturach (W. Furman, E.A. Wehner, 1994, s. 178–183).

Opisana koncepcja może służyć w wyjaśnieniu przyjmowanych przez respondentki sposobów interpretacji stanów emocjonalnych, myśli i zachowań własnych i partnera oraz przebiegu trwania ich związków. To, co dziewczyny myślały o uczuciowości i byciu w relacji, manifestowało się w nadawanych sensach i znaczeniach, a to z kolei rzutowało na ich zachowanie. Na „sposobem relacyjnym” respondentek składają się ich przekonania na temat tego, czym była relacja uczuciowa i jakie były jej funkcje, jak powinna funkcjonować i jak powinna być wypełniana rola part-

nera. Dziewczyny posiadały określone oczekiwania i wyobrażenia, które – o ile były spełniane – przyczyniały się do idealizacji relacji i partnera, poczucia bycia kochaną, co z kolei zwrótnie rzutowało na pogłębienie się ich uczuć do partnera. Z kolei uruchamianie mechanizmów obronnych służyło poradzeniu sobie z poczuciem dysonansu pomiędzy tym, jak chciały, żeby było, i tym, jak faktycznie było.

Koncepcja „spostzegania relacyjnego” koresponduje z teorią miłości jako opowieści autorstwa Roberta J. Sternberga (2001). W obu założono, że ludzie wchodzą w swoje związki z bagażem z góry przyjętych założeń, wyobrażeń i oczekiwań, które kształtują ich sposoby interpretacji i podejmowanych zachowań. Jako ich źródła wskazuje się dotychczasowe doświadczenia bycia w różnych typach relacji, a dalej: emocje, motywacje, a także indywidualne cechy osobowościowe. Także postać aktualnego partnera i to, jaką on realizuje opowieść, kształtuje formę związku.

Zdaniem R.J. Sternberga, ludzie szukają osoby, z którą uda się im stworzyć wspólną opowieść¹², w której można będzie przedstawić miłość taką, jaką chce się widzieć. Z tego powodu niektórzy potencjalni partnerzy okazują się pasować do naszych opowieści, wówczas „zadurzamy się” w nich, natomiast inni nie budzą w nas takich emocji. W przypadku tych pierwszych dodatkowo dochodzi do projekcji swoich oczekiwań, co jeszcze mocniej potęguje pozytywne emocje w stosunku do partnera. Także analizując ujawniające się tematy w narracjach respondentek, można było zauważyć, że idealizacja partnera i związku trwała dopóty, dopóki respondentki nie zaczęły doświadczać problemów w relacji z partnerem, co często skutkowało poczuciem rozczarowania. Co więcej, część dziewczyn sformułowała zalecenia, dotyczące tempa rozwoju przyszłej relacji i zachowania rozsądku w doborze partnera, aby ustrzec się przed popełnieniem pochopnej decyzji i zaangażowaniem się w szkodliwą relację.

R.J. Sternberg (2001, s. 41) utrzymywał, że konkretna opowieść o miłości, obejmująca założenia co do istoty związku uczuciowego, może funkcjonować nieświadomie, a jednostka przyjmuje własne wyobrażenia jako powszechnie podzielane. Respondentki przez pryzmat tych wyobrażeń dokonywały oceny „prawdziwości” uczucia partnera, interpretowały jego zachowanie albo udzielały wsparcia. Opowieści rozgrywane w związkach mogą się zmieniać, czasami do tego stopnia, że dotychczasowa wizja związku i miłości przestaje być satysfakcjonująca i wówczas dochodzi do rozstania. Tak długo jak opowieści o miłości są ze sobą kompatybilne, tak długo para ma szansę utrzymać istniejącą relację. Co ciekawe, formalne zakończenie związku nie jest równoznaczne z zaprzestaniem konstruowania dalszej opowieści o relacji (R.J. Sternberg, 2001, s. 19, 35–38, 40–41, 4549, 54–57). Taką sytuację również można zauważyć w przypadku kilku respondentek, które zmagaly się z procesem rozstania.

12 R. Sternberg (2001) opisał w swojej książce *25 opowieści o miłości* i wyróżnił 5 zasadniczych ich typów: opowieści asymetryczne, o obiektach, symetryczne, narracyjne, gatunkowe.

Przywołana koncepcja „sposobu relacyjnego” i teoria miłości jako opowieści nawiązują do innych znanych kategorii pojęciowych, najczęściej należących do nurtu konstruktywistycznego, które wykorzystuje się do wyjaśnienia tego, jak ludzie rozumieją świat. Można tutaj wyróżnić np. teorie osobiste, przez Krzysztofa Polaka (2000, s. 162) zdefiniowane jako „element tworzonej przez człowieka »funkcjonalnej mapy świata«, pozwalający mu działać w tym świecie. Obejmują one zarówno czynniki o charakterze poznawczym, jak i wartościującym oraz emocjonalnym”.

Ten typ „wiedzy w działaniu” obejmuje osobisty zbiór poglądów, który jest odbiciem rzeczywistości w umyśle i za pośrednictwem którego świat jest poznawany, i podlega zmianom wraz z nabywaniem doświadczenia. Z kolei teoria miłości jako opowieści wiąże się z pojęciem „narracji”, rozumianym jako umysłowa forma rozumienia świata, która pozwala na skonstruowanie za pomocą określonych reguł (schematów narracyjnych) „opowieści”, porządkującej bieg wydarzeń i nadanie im sensu, i jednocześnie kształtującej treść przeżywania odpowiedniego obszaru rzeczywistości (J. Trzebiński, 2002, s. 22–24).

Gdy narracje dotyczą własnej osoby, to mowa o autonarracjach, stanowiących poznawczy kontekst działań jednostek, dzięki czemu rozumie ona siebie jako „podmiot o określonych motywach i uczuciach uczestniczący w określonych historiach”. Jednostka podejmuje działania, aby potwierdzić nadany sens, a rozwijająca się autonarracja tak współkształtuje treść jej doświadczeń, że rzeczywiście odczuwa ona odpowiednie emocje i motywy „popychające” ją następnie do wspomnianych działań. (J. Trzebiński, 2002, s. 36–41). Konstruktywistyczne ujęcie procesów rozumienia i tworzenia własnych narracji zakłada, że nie dzieje się to w oderwaniu od rzeczywistości społecznej, ponieważ kultura dostarcza gotowych standardowych scenariuszy ważnych historii, a narracyjne rozumienie zdarzeń jest współtworzone społecznie także w tym sensie, że ich treść jest kształtowana w wyniku międzyludzkich negocjacji (J. Trzebiński, 2002, s. 26).

Podobnie jest w przypadku mówienia o miłości i doświadczeniach bycia w związku uczuciowym, tyle tylko, że istnieją określone sposoby ujmowania miłości i zasady regulujące wyobrażenia o niej. Zdaniem Macieja Gduli (2009, s. 74), mają one swoje źródła w funkcjonujących dyskursach, rozumianych jako względnie autonomiczne aranżacje symboliczne. Autor na podstawie analizy kilkunastu poradników, a także porównań z wynikami badań nad formami miłości w kulturze współczesnej, wyodrębnił trzy typy dyskursów miłosnych: utopijny, utylitarny i tradycyjny (M. Gdula, 2009, s. 80–81). Dopelnieniem tego są jeszcze dwa dyskursy: romantyczny i wspierający, wyodrębnione z pracy Aarona Ben-Ze-eva i Ruthama Goussinsky’ego (2008). Elementy każdego z nich w różnym stopniu można odnaleźć w narracjach respondentek, szczególnie w podrozdziale dotyczącym uczuciowego i edukacyjnego aspektu bycia w związku uczuciowym. To, co można zauważyć, to mieszanie się racjonalności z romantycznością. Z jednej strony respondentki doświadczały intensywnej emocji, idealizowały partnera i tworzącą relację, projektowały na

niego swoje uczucia i dążenie do utrzymania związku oraz wierzyły w możliwość przetrwania tej relacji, co wskazuje na przejawianie się w ich narracjach dyskursu romantycznego, opartego na wyobrażeniu miłości jako czystego, dobrego i potężnego uczucia o wielkim znaczeniu, które przetrwa mimo przeszkód i będzie długotrwałe. Partnerzy łączą się i tworzą razem coś wyjątkowego, a ukochana osoba jest tą jedyną, niezastąpioną. Miłość nadaje sens i uszczęśliwia człowieka, zawiera w sobie bezinteresowną i szczerą troskę o dobro partnera, chociaż może być też przyczyną cierpienia i nieszczęścia (A. Ben-Ze-ev, R. Goussinsky, 2008, s. 22–23, 99–101).

Z drugiej strony, większość dziewczyn zakończyła niesatysfakcjonujący je związek, ponieważ nie były w nim zaspokajane ich potrzeby emocjonalne i, aby zapobiec popełnieniu błędu w przyszłości, próbowały zrationalizować proces nawiązywania relacji. Respondentki wielokrotnie podkreślały również potrzebę zachowania odrębności wobec partnera i „nieczynienia sobie z niego całego świata”, ponieważ skutkowało to pozbawieniem możliwości rozwijania pasji, spotkań towarzyskich, brakiem czasu dla siebie itp. Tą zasadą kierowały się w ich poprzednich związkach, ale niektóre doszły do tego wniosku na podstawie nowo nabytych doświadczeń.

Taki sposób myślenia ujawnia elementy uwewnętrznionego dyskursu utylitarne-ego. Zakłada on, że partnerzy są indywidualnymi podmiotami, które są samowystarczalne, a bycie w relacji uczuciowej ma się przyczynić do maksymalizacji osiąganego zadowolenia. Życie uczuciowe to jeden z obszarów życia, gdzie także warto pozostać racjonalnym. Taka trzeźwość umysłu, zamiast pochopnego zaangażowania uczuciowego, ma polegać na określeniu swoich preferencji co do wyboru partnera, sprawdzeniu przystawalności tej osoby do oczekiwań i szczegółowym opracowaniu zasad i reguł dotyczących funkcjonowania związku. Racjonalizacja postępowania ma służyć doświadczeniu miłości romantycznej bez jej negatywnych, nieprzewidzianych konsekwencji. Jednostki powinny dążyć do samoakceptacji i niezależności oraz własnego rozwoju, które są możliwe poprzez ubogacającą obecność Innego w relacji. Tworzona relacja powinna opierać się na komunikacji, wykorzystywaniu negocjacji do rozwiązywania problemów oraz szanowaniu autonomii partnerów (M. Gdula, 2009, s. 121–155; 187–188).

Dyskurs utylitar-ny opiera się na podobnych założeniach, co wspierające podejście do miłości opisane przez A. Ben-Ze-eva i R. Goussinsky'ego (2008, s. 287–310). W nim również podkreśla się autonomię i poczucie własnej wartości jednostki, nieuzależnianie swojego poczucia szczęścia od partnera i związku, ale też rozwijanie innych obszarów życia, dążenie do samorozwoju i wspieranie w tym chłopaka.

Nadawanie swoim doświadczeniom wartości edukacyjnej, traktowanie związku jako płaszczyzny do uczenia się o jego funkcjonowaniu oraz dostrzeganie konieczności wyciągnięcia wniosków z nabytych doświadczeń i ich wykorzystywanie do zrationalizowania miłości, może mieć swoje źródło zarówno w opisanym powyżej dyskursie utylitar-ny, jak i w dyskursie utopijnym, w którym mowa o pracy nad sobą oraz związkiem. Poza tymi kategoriami pojęciowymi trudno znaleźć więcej

powiązań między ujawniającymi się tematami w narracjach dziewczyn i elementami tego dyskursu. Relacja miłosna jest w nim opisywana jako połączenie dwóch odmiennych i komplementarnych logik: męskiej i kobiecej, od których partnerzy mają się dystansować i jednocześnie próbować siebie zrozumieć. Utopijność tego dyskursu polega na akceptacji niemożności całkowitego dopasowania się partnerów i istniejących różnic pomiędzy nimi. Budowanie relacji polega na „pracy nad związkiem”, tj. reorganizacji praktyk dotyczących komunikacji, rutyny dnia codziennego, dbałości o jego romantyczny aspekt oraz pracy nad sobą, związanej z kontrolą własnych emocji i konstruktywną formą ich wyrażania.

Podobnie wyobrażenie miłości typowe dla dyskursu tradycyjnego wydaje się być różne od tego, które podzielały respondentki. Związek jest w nim utożsamiany z komplementarną i stabilną relacją między mężem a żoną. Powstałe małżeństwo jest wyrazem boskiego planu, a ewentualne zakłócenia, pojawiające się między partnerami, to wynik wpływu kultury, która doprowadza do rozpadu tradycyjnych wartości (M. Gdula, 2009, s. 83–120; 184–187).

Odczytanie uzyskanych wyników w ramach zaproponowanych kategorii pojęciowych, koncepcji i teorii oraz zrekonstruowanych dyskursów było jedynie próbą zaprezentowania problemu związków uczuciowych adolescentów, nie tylko w perspektywie rozwojowej, ale także w nowym świetle, poprzez poszukiwanie źródeł, w oparciu o które respondentki nadawały sensy i znaczenia swoim doświadczeniom bycia w relacji uczuciowej. Sformułowane wnioski mogą stanowić inspirację do podjęcia kolejnych badań w tym zakresie, gdzie szczególnie istotne wydaje się dotarcie do młodych mężczyzn i rekonstrukcja ich sposobów rozumienia własnych przeżyć. Takiego wglądu w doświadczenia chłopców i analizę różnic, wynikających z płci, dostarcza artykuł Peggy C. Giordano, Monicy A. Longmore i Wendy D. Manning (2006). Autorzy donoszą, że chłopcy mają niższy poziom pewności w nawigowaniu różnych aspektów funkcjonowania ich związków uczuciowych, podobny poziom zaangażowania emocjonalnego jak dziewczęta i ich sympatie mają na nich większy wpływ. Przywoływane badania zostały wykonane w mieszanym schemacie badań, ale dołączone fragmenty transkrypcji wywiadu z respondentami miały jedynie odzwierciedlać wiodące tendencje, które zostały ujawnione w toku analiz statystycznych, w związku z tym dotarcie do nadawanych sensów i znaczeń było raczej ograniczone.

Co więcej, w niniejszej pracy nie podjęto się analiz w perspektywie emancypacyjnej, pominięte zostały takie kwestie jak: możliwe popkulturowe źródła racjonalności romantycznej, przynależność klasowa, socjalizacja rodzajowa, tematyka gender, które rzutują na ogólną sytuację kobiet, w tym dziewcząt, uczestniczących w badaniach i ich funkcjonowanie w związkach uczuciowych. Jeżeli te zagadnienia nie wybrzmiały w niniejszej pracy dość wyraźnie, to dlatego, że nie wpisuje się ona w podejście krytyczne i trudno było w niej zawrzeć tak wiele wątków. Jednak tego typu rozważania są niezwykle ważne i istnieje potrzeba, aby ten temat został podjęty w przyszłości.

Uzyskane wyniki mają wartość praktyczną, ponieważ mogą zostać wykorzystane przy konstruowaniu programów edukacyjnych, uwzględniających rozwój poczucia własnej wartości, asertywności oraz programów edukacji psychoseksualnej, w których zwrócono by uwagę na zagadnienie funkcjonowania (w) związku i wielość wyobrażeń dotyczących miłości. Jest ono o tyle istotne, iż młodzi ludzie poszukują potwierdzenia słuszności swoich ocen, a pojawiające się wątpliwości dotyczą normatywności zachowań własnych i partnera.

Bibliografia

- Ablewicz K. (1994) *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Zakład Poligraficzny UJ, Kraków.
- Ablewicz K. (2010) Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP.
- Adams R.E., Laursen B., Wilder D. (2001) Characteristic of closeness in adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 24, 353–363.
- Ainsworth M.S., Blechar M.C., Waters E., Wall S. (1978) *Patterns of Attachment: A Psychological Study of Strange Situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainsworth M.S. (1989) Attachment beyond infancy. *American Psychology*, 44, 709–716.
- Albert B. (2004) *With One Voice 2004: America's Adults and Teens Sound Out About Teen Pregnancy. An Annual Survey*. Washington, D.C.: The National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Alexander E. (1990) *Streetwise: Race, class, and change in an urban community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bardziejewska M. (2015) Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Bearman P.S., Moody J., Stovel K. (2004) Chains of affection: The structure of adolescent romantic and sexual networks. *American Journal of Sociology*, 110, 44–91.
- Bauman Z. (2000) *Płynna nowoczesność*. Przekł. T. Kunz. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2001) *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Bauman Z. (2003) *Razem, osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bauman Z. (2007a) *Płynne czasy: życie w epoce niepewności*. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Bauman Z. (2007b) *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beck U. (2002) *Spółczesność ryzyka*. Przekł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Beck U. (2013) Wolność czy miłość. Odrębność, wspólnota i konflikty płci w rodzinie i poza nią. W: U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Całkiem zwyczajny chaos miłości*. Przekł. T. Dominiak. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2013) *Całkiem zwyczajny chaos miłości*. Przekł. T. Dominiak. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Beck U., Lau Ch. (2005) Second modernity as a research agenda: Theoretical and empirical explorations in the “meta-change” of modern society, *The British Journal of Sociology*, 56(4), 525–557.

- Benton T., Craib I. (2003) *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Ben-Ze'ev A., Goussinsky R. (2012) *W imię miłości. Uczucie romantyczne i jego ofiary*. Przekł. K. Wieczorek. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Berscheid E., Walster E. (1974) A little bit about love. W: T.L. Huston (red.), *Foundations of interpersonal attraction*. New York: Academic Press.
- Bogunia-Borowska M. (2008) Codziennosc życia społecznego – wyzwania dla socjologii XXI wieku. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Boguszewski R., Kowalczyk K. (2014) Aspiracje, dążenia i plany życiowe młodzieży. W: *Młódzież 2013*, s. 6–21. Zaczepnięte 13 listopada 2014 Strona internetowa http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746
- Boguszewski R., Feliksiak M., Gwiazda M., Kalka J. (2014) Młódzież o sobie: wartości, obyczajowość, grupy odniesienia, W: *Młódzież 2013*, s. 106–153. Zaczepnięte 13 listopada 2014. Strona internetowa http://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=673746
- Bowlby J. (1969) *Attachment and Loss*. Volume I. *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby J. (1973) *Attachment and Loss*. Volume II. *Separation: Anxiety and Anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby J. (1980) *Attachment and Loss*. Volume III. *Loss: Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby J. (1982) Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678.
- Bradbury T.N., Fincham F.D. (1990) Attribution in marriage: Review and critique. *Psychological Bulletin*, 107, 3–33.
- Brehm S.S. (1992) *Intimate relationships*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Brown B.B. (1999) "You're going out with who?" Peer group influences on adolescent romantic relationships. W: W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (red.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, B.B., Feiring, C. and Furman, W. (1999) Missing the love boat: why researchers have shied away from adolescent romance. W: W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (red.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*, New York: Cambridge University Press.
- Brzezińska A. (2010) *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Bryant C.M., Conger R.D. (2002) An intergenerational model of romantic relationship development. W: A.L. Vangelisti, H.T. Reis (red.), *Stability and Change In Relationship*. New York: Cambridge University Press.
- Bryant C.M. (2006) Pathway linking early experiences and later relationship functioning. W: A.C. Crounser, A. Booth (red.), *Romance and Sex in Adolescence and Emerging Adulthood: Risks and Opportunities*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buss D.M. (2003) *Ewolucja poządania*. Przekł. B. Wojciszke, A. Wojciszke. Gdańsk: GWP.

- Carver K.P., Joyner K., Udry J.R. (2003) National estimates of adolescent romantic relationships. W: P. Florsheim (red.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Caspi, A., Elder G.H., Bem D.J. (1987) Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Development Psychology*, 24, 308–313.
- Castells M. (2007) *Spółeczeństwo sieci*. Przekł. M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chen Z., Guo F., Yang X., Li X., Duan Q., Zhang J., Ge X. (2009) Emotional and behavioral effects of romantic relationships in Chinese adolescents. *Journal of Youth & Adolescence*, 38, 10, 282–1293.
- Coley R.L., Chase-Lansdale P.L. (1998) Adolescent pregnancy and parenthood: Recent evidence and future directions. *American Psychologist*, 53, 152–166.
- Collins W.A. (2003) More than Myth: The Developmental Significance of Romantic Relationships During Adolescence. *Journal Of Research On Adolescence*, 13(1), 1–24.
- Connolly J., Craig W., Goldberg A., Pepler D. (2004) Mixed-Gender Groups, Dating, and Romantic Relationships in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 185–207.
- Connolly J., Goldberg A. (1999) Romantic relationships in adolescence: The role of friends and peers in their emergence and development. W: W. Furman, B. Browns, C. Feiring (red.), *The development of romantic relationship in adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Connolly J., Mclsaac C. (2009) Adolescents' explanations for romantic dissolutions: A developmental perspective. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1209–1223.
- Cooksey E.C., Mott F.L., Neubauer, S.A. (2002) Friendships and early relationships: Links to sexual initiation among American adolescents born to young mothers. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 34, 118–126.
- Creswell J.W. (2013) *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Przekł. J. Gilewicz. Kraków: Wyd. UJ.
- Danner H. (1979) *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. Munchen/Basel.
- Davila J., Steinberg S.J., Miller M.R., Stroud C.B., Starr L.R., Yoneda A. (2009) Assessing romantic competence in adolescence: The Romantic Competence Interview, *Journal of Adolescence*, 32, 1, 55–75.
- Docherty R. (2014) A complete circuit: the role of communication between class teachers and support staff and the planning of effective learning opportunities. *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 181–191.
- Douglas M., Isherwood B. (1996) *The World of Goods. Towards an Anthropology of Consumption*. London, New York: Routledge.
- Doutre G., Green R., Knight-Elliott A. (2013) Listening to the voices of young carers using Interpretative Phenomenological Analysis and a strengths-based perspective. *Educational & Child Psychology*, 30(4), 30–43.

- Duck S. (1982) A topography of relationship disengagement and dissolution. W: S. Duck (red.), *Personal Relationships. 4: Dissolving personal relationships*. London: Academic Press.
- Dwyer D. (2005) *Bliskie relacje interpersonalne*. Przekł. M. Trzebiatowska. Gdańsk: GWP.
- Erikson E.H. (1959) Growth and crisis of the healthy personality. W: E.H. Erikson (red.), *Psychological Issues, Vol. 1, Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Erikson E.H. (1968) *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton.
- Evans M. (2008) Czym jest uczucie zwane miłością. W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, (s. 96–113). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Eyre S.L., Hoffman V., Millstein S.G. (1998) The gamesmanship of sex: A model based on African American adolescent accounts. *Medical Anthropology Quarterly*, 12, 467–489.
- Feiring C. (2000) Gender identity and the development of romantic relationships in adolescence. W: W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (red.), *The development of romantic relationships in adolescence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A. (2010). *Młodzi i Media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS.
- Flahault F. (1987) *La scène de ménage*. Paris: Denoël.
- Fromm E. (1994) *O sztuce miłości*. Warszawa: Wydawnictwo Sagittarius.
- Furman W. (2002) The Emerging Field of Adolescent Romantic Relationships. *Current directions in Psychological Science*, 11, 177–180.
- Furman W., Shaffer L. (2003) The role of romantic relationships in adolescent development. W: P. Florsheim (red.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furman W., Wehner E.A. (1994) Romantic Views: Toward a Theory of Adolescent. Romantic Relationships. W: R. Montemayor, G.R Adams, G.P. Gullotta (red.), *Relationships during adolescence*. Tom 6. *Advances in adolescent development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gadamer H. (1993) *Prawda i metoda*. Kraków: Inter-esse.
- Galotti K.M., Kozberg S.F., Appleman D. (1990) Younger and older adolescents' thinking about commitments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, 324–339.
- Gavin L., Furman W. (1989) Age difference in adolescents' perceptions of their peer groups. *Developmental Psychology*, 25, 827–834.
- Gdula M. (2009) *Trzy dyskursy miłosne*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Giddens A. (2006) *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: WN PWN.
- Giddens A. (2001) *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: WN PWN.
- Giordano P.C., Manning W.D., Longmore M.A. (2005) The romantic relationships of African-American and white adolescents. *Sociological Quarterly*, 46, 545–568.
- Giordano P.C., Manning W.D., Longmore M.A. (2006) Gender and the Meanings of Adolescent Romantic Relationships: A Focus on Boys, *American Sociological Review*, 71, 2, 260–287.
- Giordano P.C., Phelps K.D., Manning W.D., Longmore M.A. (2007) Adolescent academic achievement and romantic relationships, *Social Science Research*, 37, 37–54.

- Giorgi A., Giorgi B. (2008) Phenomenology. W: J.A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Methods*. London: Sage.
- Giorgi, A. (2010) Phenomenology and the practice of science. *Existential Analysis*, 21(1), 3–22.
- Giorgi A. (2011) IPA and Science: A Response to Jonathan Smith, *Journal of Phenomenological Psychology*, 42, 195–216.
- Grzankowska I. (2002) Relacje z rodzicami w percepcji młodzieży dorastającej. *Psychologia Rozwojowa*, 7, 5, 25–33.
- Gurba E. (2000) Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Guzman L., Ikramullah E., Manlove J., Peterson K., Scarupa H.J. (2009) Telling It Like It Is: Teen Perspectives on Romantic Relationships. *Childs Trends*, 44, 1–8.
- Harris J. (2017) Adolescent Relationship Concerns and Perceived Gains from a Relationship Education Course, *All Graduate Theses and Dissertations*. 5654. Zaczepnięte 20 kwietnia 2018. Strona internetowa <https://digitalcommons.usu.edu/etd/5654>
- Harter S. (1988) *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Hefferon K., Gil-Rodriguez E. (2011), Interpretative phenomenological analysis. *The Psychologist*, 24(10), 756–759.
- Heidegger M. (1962) *Being and Time*. New York: SCM Press.
- Heidegger M. (1994) Bycie i czas, przekł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2010) Badania nad edukacją w perspektywie poznawczej współczesnych nauk społecznych i humanistycznych. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015) *Pedagogika. Podręcznik dla pierwszego stopnia kształcenia na poziomie wyższym*. Warszawa: Difin,
- Hurlock E.B. (1965) *Rozwój młodzieży*. Warszawa: WN PWN.
- Hutchinson M. (2012) Exploring the impact of bullying on young bystanders, *Educational Psychology in Practice*, 28, 4, s. 425–442.
- Illouz E. (2016) *Dlaczego miłość rani. Studium socjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Jankowiak B. (2017) *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Jankowiak B., Gulczyńska A. (2014) Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(5), 171–187.
- Jurgiel A. (2011) Praktyki badawcze obecne w badaniach biograficznych nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych. Ujęcie krytyczne, *Edukacja dorosłych*, 2, 93–98.
- Kaufmann J-C. (2009) *Gripes: The Little Quarrels of Couples*. Cambridge: Polity Press.
- Karney B.R, Beckett M.K., Collins R.L., Shaw R. (2007) *Adolescent Romantic Relationships as Precursors of Healthy Adult Marriages. A Review of Theory, Research, and Programs*. RAND Corporation.
- Kerckhoff A.C., Davis K.E. (1962) Value consensus and need complementarity in mate selection. *American Sociological Review*, 27(3), 295–303.

- Kielar-Turska M. (2000) Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Kirby D., Lepore G., Ryan J. (2005) *Sexual Risk and Protective Factors. Factors Affecting Teen Sexual Behavior, Pregnancy, Childbearing and Sexually Transmitted Disease: Which Are Important? Which Can You Change?* Washington, D.C.: National Campaign to Prevent Teenage Pregnancy.
- Klein D.M., White J.M. (1996) *Family Theories. An Introduction*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Konarzewski K. (2000) *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kubinowski D. (2010) Przyrodnicze i humanistyczne podstawy badań pedagogicznych. W: S. Pal-ka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Krasnodębski Z. (1986) *Rozumienie ludzkiego zachowania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kyratzis A. (2001) Constituting the emotions: A longitudinal study of emotion talk in a pre-school friendship group of boys. W: B. Baron, H. Kotthoff (red.), *Gender in interaction: perspectives on femininity and masculinity in ethnography and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lash S. (2002) Individualization in non-linear mode. Foreword. W: U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Individualization. Institutionalized Individualization and its Social and Political Consequences*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publication, VII–XXV.
- LaVoie J.C., Johnson D., Mahoney M., Ramet J., Anderson B. (1998) *Boundary Determinants in Adolescent Same-sex and Cross-sex Relationships*. Paper presented at the 7th Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.
- Leeper C., Anderson K.J. (1997) Gender development and heterosexual romantic relationships during adolescence. W: S. Shulman, W.A. Collins (red.), *Romantic Relationships in Adolescence: Developmental Perspectives*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lee J.A. (1973) *Colours of love*. Toronto: New Press.
- Levesque R.J. (1993) The romantic experience of adolescents in satisfying love relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 219–251.
- Levinger G. (1983) Development and change. W: H.H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J.H. Harvey, T.L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, L.A. Peplau, D.R. Peterson (red.), *Close relationships*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Luciano E.C., Orth U. (2017) Transitions in Romantic Relationships and Development of Self-Esteem, *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(2), 307–328.
- Mclsaac C., Connolly J., McKenney K.S., Pepler D., Craig W. (2008) Conflict negotiation and autonomy processes in adolescent romantic relationships: An observational study of interdependency in boyfriend and girlfriend effects, *Journal of Adolescence*, 31, 691–707.
- Malec M. (2007) Spotkanie własnej inności. Doświadczenie niepełnosprawności w narracjach. W: E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Narracja, krytyka, zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP

- Malewski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Marody M. (2015) *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Merz E-M., Jak S. (2013) The long reach of childhood experiences influence close relationships and loneliness across life. *Advances in Life Course Research*, 18, 212–222.
- Miell D., Crogham R. (1996) Examining the wider context of social relationships. W: D. Miell, R. Dallos (red.), *Social interaction and personal relationships*. Milton Keynes: Open University Press.
- Mirsu-Paun A., Oliver J.A. (2017) How Much Does Love Really Hurt? A Meta-Analysis of the Association Between Romantic Relationship Quality, Breakups and Mental Health Outcomes in Adolescents and Young Adults, *Journal of Relationships Research*, 8, ArtID: e5.
- Montgomery M.J. (2005) Psychosocial intimacy and identity: From early adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 20, 346–374.
- Moustakas C. (2001) *Fenomenologiczne metody badań*. Przekł. i red. S. Zabielski. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Murstein B.I. (1970) Stimulus-value-role: A theory of marital choice. *Journal of Marriage and the Family*, 32, 465–481.
- Newman B.M., Newman Ph.R. (1984) *Development Through Life. A Psychosocial Approach*. Homewood, Ill.: The Dorsey Press.
- Nieder T., Seiffge-Krenke I. (2001) Coping with stress in different phases of romantic development. *Journal of Adolescence*, 24(3), 297–311.
- Noom M.J., Dekovic M., Meeus, W. (2001) Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577–595.
- Norona J.C., Roberson P.N.E., Welsh D.P. (2017). I Learned Things That Make Me Happy, Things That Bring Me Down”. Lessons From Romantic Relationships in Adolescence and Emerging Adulthood, *Journal of Adolescent Research*, 32, 2, s. 155–182.
- Nowak M. (1999) *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2006) *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP
- Nyczaj-Drąg M. (2011) Rodzice z klasy średniej wobec edukacji dziecka – koncepcja badań własnych. W: A. Gajdzica, A. Minczanowska, M. Stokłosa (red.), *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Cieszyn – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Obuchowska I. (2002) Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Obuchowska I., Jaczewski A. (2002). *Rozwój erotyczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013) *Psychologia dorastania: zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: WN PWN.
- Ostrouch-Kamińska J. (2011 a) Teoretyczne konteksty fenomenologii rodziny. W: A. Gajdzica, A. Minczanowska, M. Stokłosa (red.), *Orientacje jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Cieszyn – Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Ostrouch-Kamińska J. (2011b) *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciężonych rolami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pańczak A, Pietkiewicz I. (2015) Aktywność zawodowa w procesie zdrowienia – interpretacyjna analiza fenomenologiczna doświadczeń pacjentów ze spektrum schizofrenii, *Psychiatria Polska*, 6.
- Pietkiewicz I. (2015) Reaching a decision to change vocation: a qualitative study of former priests' experiences, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10.
- Pietkiewicz I., Smith J.A. (2012) Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361–369.
- Pindur A. (2000) Intymność a tożsamość psychospołeczna: rozważania, badania, implikacje. W: A. Brzezińska, K. Appelt (red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Piotrowski A. (1990) Teoria a badania empiryczne. Parę uwag o ich związku w orientacjach współczesnej socjologii. W: A. Giza-Poleszczuk, E. Mokrzycki (red.), *Teoria i praktyka socjologii empirycznej*. Warszawa: IFiS PAN.
- Polak K. (2000) Podążając ku niewidocznemu (teorie indywidualne nauczycieli). W: K. Krużewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
- Postman N. (1995) *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przekł. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Richards M.H., Crowe P.A., Larson R., Swarr A. (1998) Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship during adolescence. *Child Development*, 69, 154–163.
- Ricoeur P. (1970) *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Rizwan R., Williams A. (2015) 'Only the wind hears you...' The experiences of Pakistani girls in a primary school: An Interpretative Phenomenological Analysis. *Educational & Child Psychology*, 32(2), 36–46.
- Roscoe B., Diana M.S., Brooks R.H. (1987) Early, middle, and late adolescents' views on dating and factors influencing partner selection. *Adolescence*, 22, 59–68.
- Rubacha K. (2006) Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika*. Tom 1. Warszawa: WN PWN.
- Rusbult C.E., Johnson D.J., Morrow G.D. (1986) Impact of couple patterns of problem solving on distress and nondistress in dating relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 744–753.
- Scharf M., Maysel O. (2001) The capacity for romantic intimacy: exploring the contribution of best friend and marital and parental relationships. *Journal of Adolescence*, 24, 379–399.
- Schmidt F. (2015) *Para, mieszkanie, małżeństwo: dynamika związków intymnych na tle przemian historycznych i współczesnych dyskusji o procesach indywidualizacji*. Warszawa–Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schmidt J., Lockwood B. (2017) Love and Other Grades. A Study of the Effects of Romantic Relationship Status on the Academic Performance of University Students, *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19, 1, 81–97.

- Seiffge-Krenke I., Lang J. (2002) Forming and maintaining romantic relations from early adolescence to young adulthood: Evidence of a developmental sequence. W: S. Shulman, I. Seiffge-Krenke (współprzewodniczący) *Antecedents of the Quality and Stability of Adolescent Romantic Relationships*. Symposium at the conference of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA.
- Shinebourne P., Smith J.A. (2010) The communicative power of metaphors: An analysis and interpretation of metaphors in accounts of the experience of addiction, *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practise*, 83, 59–73.
- Shulman S. Davila J. Shachar-Shapira L. (2011) Assessing romantic competence among older adolescents, *Journal of Adolescence*, 34, 397–406.
- Shulman S., Kipnis O. (2001) Adolescent romantic relationships: a look from the future. *Journal of Adolescence*, 24, 337–351.
- Shulman S., Seiffge-Krenke I. (2001) Adolescent romance: between experience and relationships. *Journal of Adolescence*, 24, 417–428.
- Sieving R.E., Eisenberg M.E., Pettingell S., Skay C. (2006) Friends' influence on adolescents' first sexual intercourse. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 38, 13–19.
- Simon R.W., Eder D., Evans C. (1992) The development of feeling norms underlying romantic love among adolescent females. *Social Psychology Quarterly*, 55, 29–46.
- Simon V.A., Furman W. (2010) Interparental Conflict and Adolescents' Romantic Relationship Conflict. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 188–209
- Simpson J.A., Collins W.A., Salvatore J.E., Sung S. (2014) The impact of early interpersonal experience on adult romantic relationship functioning. W: M. Mikulincer, P. Shaver (red.), *Mechanisms of social connection: From brain to group*. Washington: American Psychological Association.
- Smart B. (1998) *Postmodernizm*. Przekł. M. Wasilewski. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Smith J.A. (1996) Beyond the divide between cognition and discourse: Using interpretative phenomenological analysis in health psychology, *Psychology & Health*, 11, 261–271.
- Smith J.A. (2004), Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 1, 39–54.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009) *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Los Angeles [etc.]: Sage.
- Smith J.A. (2010) Interpretative Phenomenological Analysis. A Reply to Amedeo Giorgi, *Existential Analysis*, 21(2), 186–192.
- Smith J.A. (2011a) Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis, *Health Psychology Review*, 5, 1, 9–27.
- Smith J.A. (2011b) 'We could be diving for pearls': The value of the gem in experiential qualitative psychology, 2011, *The Qualitative Methods in Psychology*, 12, 6–15.
- Smith J.A., Osborn M. (2014) Interpretative phenomenological analysis. W: J.A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A practical guide to research methods*, London: Sage.
- Smith J.D., Welsh D.P., Fite P.J. (2010) Adolescents' relational schemas and their subjective understanding of romantic relationship interactions, *Journal of Adolescence*, 33, 147–157.

- Stelmach J. (1989), *Co to jest hermeneutyka*. Wrocław–Warszawa–Gdańsk–Łódź: Zakład Naukowy im. Ossolińskich.
- Sternberg R.J., Barnes M.L. (1988) *The psychology of love*. London: Yale University Press.
- Sternberg R.J. (2001) *Miłość jest opowieścią*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Stroufe L.A., Egeland B., Carlson E., Collins W.A. (2005) Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota Longitudinal Study. W: K.E. Grossmann, K. Grossmann, E. Waters (red.), *Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Suleiman A., Deardorff J. (2015) Multiple dimensions of peer influence in adolescent romantic and sexual relationships: a descriptive, qualitative perspective. *Archives Of Sexual Behavior*, 44, 3, s. 765–75.
- Sullivan H.S. (1953) *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W.W. Norton.
- Summers P., Forehand R., Armistead L., Tannenbaum L. (1998) Parental divorce during early adolescence in Caucasian families: The role of family process variables in predicting the long-term consequences for early adult psychosocial adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 327–336.
- Surra C.A., Huston T.L. (1987) Mate selection as a social transition. W: D. Perlman, S. Duck (red.), *Intimate relationships: Development, dynamic and deterioration*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Szarota P. (2011) *Anatomia randki*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”.
- Sztompka P. (2000) Nowoczesność i późna nowoczesność. W: P. Sztompka, *Socjologia: analiza społeczeństwa...* Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tan J., Hessel E., Loeb E., Schad M., Allen J. Chango J. (2016) Long-Term Predictions From Early Adolescent Attachment State of Mind to Romantic Relationship Behaviors. *Journal of research on adolescence*, 26(4), 1022–1035.
- Tashiro T., Frazier P. (2003) “I’ll never be in a relationship like that again”: Personal growth following romantic relationship breakups. *Personal Relationships*, 10, 1, s. 113–128.
- Tileman P. (1979) Some implications of Ricoeur’s conception of hermeneutics for phenomenological psychology. W: A. Giorgi, R. Knowles, D.L. Smith (red.), *Duquesne studies in phenomenological psychology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Thompson J.B. (2001) *Media i nowoczesność*. Przekł. I. Mielnik. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Tomaszewska H. (2012) *Młodzież, rówieśnicy i nowe media: społeczne funkcje technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Trzebiński J. (2002) Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: GWP.
- Tschamler H. (1978), *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen*, Bad Heilbrunn.
- Urbaniak-Zajęc D. (2013) Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych. W: D. Urbaniak-Zajęc. E. Kos (2013) *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa: WN PWN.
- Van de Bongardt, D., Yu, R., Deković, M., Meeus, W.H. (2015) Romantic relationships and sexuality in adolescence and young adulthood: The role of parents, peers, and partners. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(5), 497–515.

- Velasquez A., Graham Ch.R., Osguthorpe R. (2013) An Investigation of Practices and Tools that Enabled Technology-Mediated Caring in an Online High School. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(5), 277–299.
- Walper S., Wendt E.-V. (2015) Adolescents' relationships with mother and father and their links to the quality of romantic relationships: A classification approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(5), 516–532.
- Wenglorz J. (2006) *Wykorzystanie nowych mediów przez młodzież w Polsce – wyniki międzynarodowego projektu Mediappro*. Warszawa: Wyd. Nowa Ewa.
- Wojciszke B. (1993) *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zaangażowanie*. Gdańsk: GWP.
- Xia M., Fosco G.M., Lippold M.A., Feinberg M.E. (2018) A Developmental Perspective on Young Adult Romantic Relationships: Examining Family and Individual Factors in Adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 1–18.
- Yardles L. (2000) Demonstrating validity in qualitative psychology. W: J.A. Smith (red.), *Qualitative Psychology: A practical Guide to Methods*. London: Sage.
- Zimmer-Gembeck M., J., Siebenbruner J., Collins W.A. (2001) Diverse aspects of dating: associations with psychosocial functioning from early to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 24, 313–336.
- Zimmer-Gembeck M.J., Siebenbruner J., Collins W.A. (2004) A prospective study of intraindividual and peer influences on adolescents' heterosexual romantic and sexual behavior. *Archives of Sexual Behavior*, 33, 381–394.

Spis tabel i rycin

Tabela 1.	Charakterystyka okresu dorastania w koncepcji E.H. Eriksona, R.J. Havighursta oraz B.M i Ph.R Newman	36
Tabela 2.	Model integrujący istniejące teorie wyjaśniające rolę relacji uczuciowych adolescentów w życiu dorosłym	59
Tabela 3.	Pytania badawcze sformułowane w ramach określonych podejść badawczych	78
Tabela 4.	Fragment transkrypcji wywiadu opatrzony notatkami interpretacyjnymi	102
Tabela 5.	Fragment transkrypcji wywiadu opatrzony notatkami interpretacyjnymi i odpowiadającymi im ujawniającymi się tematami	105
Tabela 6.	Redukcja ujawniających się tematów I stopnia	108
Tabela 7.	Redukcja ujawniających się tematów II stopnia	108
Tabela 8.	Fragment tabeli cytatów wyodrębnionych z transkrypcji wywiadu ze względu na przypisane do nich ujawniające się tematy	109
Tabela 9.	Prezentacja nadrzędnego ujawniającego się tematu dla całej grupy	112
Tabela 10.	Charakterystyka respondentek ze względu na różnicujące je zmienne	119
Tabela 11.	Nadrzędne ujawniające się tematy dla całej grupy	124
Rysunek 1.	Reakcje na brak satysfakcji w związku	49

Aneks

Załącznik nr 1. Dyspozycje do wywiadu.

1. W jaki sposób poznałeś i rozpocząłeś związek ze swoim partnerem?
 - a) W jaki sposób poznałeś swojego partnera?
 - b) Opisz czas, kiedy się znaliście, ale jeszcze nie byliście razem? Co w tym czasie myślałeś o tej osobie?
 - c) Jak do tego doszło, że zostaliście parą?
 - d) Dlaczego chciałeś być z tą osobą w związku?
 - e) Jakie emocje, myśli, odczucia pojawiły się w tym okresie?

2. Jak rozwijał się wasz związek?
 - a) Opowiedz mi proszę o Twoim związku?
 - b) Co zmieniało się w czasie jego trwania?
 - c) Jak reagowałeś na te zmiany? Jakie emocje Ci wtedy towarzyszyły?
 - d) Jak wspólnie spędzaliście czas? Czy mógłbyś opisać jedno z typowych spotkań z Twoim partnerem?

3. Jakie pojawiły się problemy, kiedy byliście w związku?
 - a) Jak na nie reagowałeś?
 - b) Co one dla Ciebie oznaczały?
 - c) Co było trudne dla Ciebie kiedy byłeś w związku?
 - d) Jakie były przyczyny doświadczanych trudności?

4. Jak doszło do tego, że zerwaliście ze sobą?
 - a) Jakie były przyczyny rozpadu związku?
 - b) Co zakończenie związku dla Ciebie oznaczało?
 - c) Opisz, jak czułeś się po rozstaniu z partnerem? Jak sobie z tym radziłeś?

5. Co to znaczy, że byłeś w związku uczuciowym?
 - a) Kiedy wiedziałeś lub czułeś, że nawiązana relacja jest lub staje się uczuciowa?
 - b) Jakie emocje, myśli, sygnały z ciała pojawiały się kiedy myślałeś o tej osobie?

- c) Jak czułeś się kiedy nie było przy Tobie Twojego partnera?
 - d) Jak według Ciebie należy się zachowywać będąc w związku?
 - e) Do czego według Ciebie należy dążyć będąc w związku?
6. Opisz istotne dla Ciebie wydarzenia, które wystąpiły kiedy byliście razem?
- a) Dlaczego wybrałeś te sytuacje? Jakie miały one dla Ciebie znaczenie? Co myślisz o tych wydarzeniach teraz?
 - b) Jak to wpłynęło na Twoje postrzeganie relacji/partnera/siebie samego?
 - c) Jakie emocje, myśli, odczucia Ci wtedy towarzyszyły?
 - d) Jakie były skutki tych wydarzeń/sytuacji w przyszłości?
 - e) Które zdarzenie/doświadczenie oceniłbyś jako punkt zwrotny w tej relacji? Dlaczego? Co to dla Ciebie znaczyło?
7. Jak oceniasz swój związek?
- a) Jakie były Twoje oczekiwania wobec tej osoby/związku/siebie samego? Jak było w rzeczywistości? Co to dla Ciebie oznaczało?
 - b) Jakie aspekty związku oceniłbyś jako pozytywne/negatywne?
 - c) Co najczęściej wspominasz, gdy myślisz o tym związku? Co to wtedy znaczyło dla Ciebie? Jak myślisz o tym teraz?
8. Jakie jest teraz znaczenie tego związku dla Ciebie?
- a) Jaki jest jego wpływ na Twoje życie?
 - b) Jak myślisz, po co on się wydarzył w Twoim życiu?
9. Opisz Twoje relacje z innymi ważnymi dla Ciebie osobami podczas trwania i po zakończeniu relacji?
- a) Czy i jeśli tak, to komu opowiadałeś o swoich doświadczeniach i przeżyciach? Dlaczego tej osobie/tym osobom? Dlaczego to robiłeś?
 - b) Jaki był wpływ tych osób na Ciebie w czasie trwania lub po zakończeniu związku?
 - c) Jak myślisz, jak widziały Ciebie te osoby?
 - d) Jakie były Twoje relacje z byłym partnerem po rozstaniu? Jakie jest teraz? Dlaczego? Co to dla Ciebie oznacza?
10. Jak wyobrażasz sobie swój przyszły związek? / Opisz jaki jest Twój obecny związek?
- a) Czego oczekujesz od swojego przyszłego partnera? Dlaczego?
 - b) Jak myślisz, jakim będziesz partnerem w nowym związku?
 - c) Gdy myślisz o przyszłej relacji, to czego się obawiasz? Dlaczego?

Załącznik nr 2. Kwestionariusz ankiety

Witaj,

Chciałabym dotrzeć z propozycją udziału w badaniach do konkretnych osób, dlatego przygotowałam dla Ciebie krótką ankietę, która dotyczy Twoich doświadczeń związanych z byciem w związku uczuciowym, osiągnięć szkolnych i sytuacji zawodowej Twoich rodziców.

Proszę abyś na początku zaszyfrował kwestionariusz, a później udzielił odpowiedzi na pytania. W pierwszą lukę wpisz pierwszą literę imienia swojej mamy lub babci, w drugie wolne pole – pierwszą literę imienia swojego taty lub dziadka, a w ostatnią lukę – swoją ulubioną liczbę. Lista uczniów, których chciałam zaprosić do udziału w badaniu będzie przekazana Waszemu wychowawcy. Osoby zainteresowane otrzymają do podpisu oświadczenie o wyrażeniu zgody na udział w badaniach.

Jeśli wybierzesz odpowiedź, wstaw X w odpowiednim miejscu lub uzupełnij wolne pole. Gdybyś miał jakieś pytanie to podnieś rękę, chętnie podejść i po cichu porozmawiamy. To co napiszesz będzie informacją tylko dla mnie, dlatego proszę abyś szczerze odpowiadał na pytania. Pamiętaj, że jeśli w trakcie zdecydujesz się zrezygnować z udziału w ankiecie to masz do tego prawo – poinformuj mnie tylko o tym.

Dziękuję, że poświęciłeś mi swój czas!

Twój kod: _____/_____/_____/

(pierwsza litera imienia Twojej mamy lub babci) / (pierwsza litera imienia Twojego taty lub dziadka) / (Twoja ulubiona liczba)

Płeć:

- | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------|--------------------------|------------|--------------------------|--------|--------------------------|--------|--------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Dziewczyna | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | | <input type="checkbox"/> | Chłopak |
| <input type="checkbox"/> | 12 lat | <input type="checkbox"/> | 13 lat | <input type="checkbox"/> | 14 lat | <input type="checkbox"/> | 15 lat | <input type="checkbox"/> | |
| <input type="checkbox"/> | 16 lat | <input type="checkbox"/> | 17 lat | <input type="checkbox"/> | 18 lat | <input type="checkbox"/> | 19 lat | <input type="checkbox"/> | |

1. Czy doświadczyłeś bycia w takim związku uczuciowym w przeciągu ostatnich 12 miesięcy?
 TAK NIE
2. Czy trwał on co najmniej 3 miesiące?
 TAK NIE
3. Czy aktualnie pozostajesz w innym związku uczuciowym z inną osobą?
 TAK NIE

4. Opisz w kilku zdaniach swój ostatni związek uczuciowy (jeśli nie masz takich doświadczeń przejdź do następnego pytania)

<p>Wzrost: _____ Ciężar ciała: _____ Data urodzenia: _____ Adres: _____ Telefon: _____ E-mail: _____</p>	<p>Informacje na temat prowadzonych badań: Tytuł badania naukowe: „Wpływ wsparcia rodzinnego na procesy decyzyjne i emocjonalne w związku uczuciowym” Kierownik badań: Kamil Kaprżak (doktorantka psychologiczna) Promotor: Prof. Katarzyna Lipińska (psycholog i psychoterapeuta) Uczelnia: Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii i Psychologii Klinicznej, Instytut Psychologii i Psychologii Klinicznej, Oddział Psychologii i Psychologii Klinicznej</p>	<p>Jeśli jesteś osobą, która:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ była w przeciągu ostatniego roku (maksymalnie 1,5 roku) w heteroseksualnym związku, który oceniałby jako uczuciowy i trwał on co najmniej 3 miesiące, w żaden sposób nie czuła się zmuszona do trwania w tej relacji i była w nią zaangażowana, ■ była dotychczas w maksymalnie w trzech związkach uczuciowych, uważa się za osobę umiarkowanie religijną, ■ mieszka z ojcem rodziców, którzy są razem 	<p>To zapraszam Cię do udziału w badaniach!</p> <p>Jeśli Ty i Twój rodzic wyrażycie pisemną zgodę na Twój udział w badaniach, to umówimy się na spotkanie dogodnym dla Ciebie terminie. Nasza rozmowa będzie nagrywana na dyktando, abyśmy później mogli przygotować jej pisemną wersję. Obiecuje, że to, o czym będziesz mi opowiadać, pozostanie tylko między nami. Pamiętaj, że gdy naważysz zmienisz zdanie, to w każdej chwili będziesz mógł/a się wycofać, także podczas naszego spotkania.</p> <p>Chęć podziękować za poświęcony czas i udział w badaniu (udzielenie wywiadu) przygotowalam dla uczestników bonus upominkowy o wartości 50 złotych do wykorzystania w salonie Emak.</p>	<p>Jeśli zastanawiasz się nad tym, czy wziąć udział w badaniach, masz jakichś wątpliwości albo chcesz o coś zapytać – zrób to śmiało! Na ostatniej stronie zostawiłam do siebie dane kontaktowe. Pamiętaj, że każde Twoje doświadczenie jest unikalne i wyjątkowe, bo jest po prostu Twoje, a ja chciałabym poznać Twój punkt widzenia. Możesz w ten sposób dołożyć swoją cegiełkę do wzbogacenia wiedzy na temat romantycznych doświadczeń młodych ludzi.</p> <p>Dziękuję, że poświęciłeś/aś mi swój czas i zapoznałeś/aś się z treścią broszury!</p> <p>Pozdrowień, Kamil Kaprżak</p>
<p>Wzrost: _____ Ciężar ciała: _____ Data urodzenia: _____ Adres: _____ Telefon: _____ E-mail: _____</p>	<p>Informacje na temat prowadzonych badań: Tytuł badania naukowe: „Wpływ wsparcia rodzinnego na procesy decyzyjne i emocjonalne w związku uczuciowym” Kierownik badań: Kamil Kaprżak (doktorantka psychologiczna) Promotor: Prof. Katarzyna Lipińska (psycholog i psychoterapeuta) Uczelnia: Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii i Psychologii Klinicznej, Instytut Psychologii i Psychologii Klinicznej, Oddział Psychologii i Psychologii Klinicznej</p>	<p>Dane kontaktowe: E-mail: kamil.kaprzak@uw.edu.pl Telefon: 695156540</p>	<p>Kilka informacji na koniec: W razie pytań, wątpliwości proszę o kontakt. Chętnie odpowiem na wszystkie pytania związane z udziałem w badaniach, wyjaśnię też kwestie związane z funkcjami czy przebiegu wywiadu. Za interesowanych uczniów proszę o kontakt telefoniczny lub e-mailowy (w tytule wiadomości proszę umieszczyć następującą treść: „udział w badaniach”). Spotkanie odbędzie się w budynku głównym UKW w terminie, o godzinie dogodnej dla uczestnika.</p>	<p>Rozmowa średnio trwa od 1 do 2 godzin. Podczas spotkania obecna będzie tylko jedna uczestniczka.</p> <p>Plan upominkowy zostanie wręczony uczestnikowi po przeprowadzonym wywiadzie. Liczba bonów upominkowych jest ograniczona.</p>

Załącznik nr 3. Broszura informacyjna dla ucznia i rodzica.

DEKLARACJA ZGODY UCZNIĄ NA UDZIAŁ W BADANIU NAUKOWYM

Niniejszym oświadczam, że:

Ja, wyrażam zgodę na udział w badaniach naukowych prowadzonych przez Kamilę Kacprzak (pt. „Sensy i znaczenia nadawane przez adolescentów ich doświadczeniom bycia w związkach uczuciowych”).

Zostałem/am poinformowany/a o planowanym badaniu naukowym, w którym mam wziąć udział, w szczególności o jego założeniach, celach, przebiegu i sposobie przeprowadzania badania, w tym o konieczności rejestracji wywiadu.

Zostałem/am poinformowany/a, że udział w badaniu naukowym jest absolutnie dobrowolny i w dowolnym momencie mogę wycofać swoją zgodę na udział w badaniach.

.....
Data i podpis Uczestnika

DEKLARACJA ZGODY PRZEDSTAWICIELA USTAWOWEGO NA UDZIAŁ W BADANIU NAUKOWYM OSOBY MAŁOLETNIĘJ

Niniejszym oświadczam, że:

Jestem przedstawicielem ustawowym (rodzicem/opiekunem prawnym) małoletniego (imię i nazwisko ucznia), zwanego dalej „syn/córka”

Zostałem/am poinformowany/a o planowanym badaniu naukowym, w którym ma wziąć udział syn/córka, w szczególności o jego założeniach, celach, przebiegu i sposobie przeprowadzania badania, w tym o konieczności rejestracji wywiadu z synem/córką.

Zostałem/am poinformowany/a, że udział syna/córki w badaniu naukowym jest absolutnie dobrowolny i zgoda na udział syna/córki może zostać cofnięta w dowolnym momencie.

Wyrażam zgodę na przetwarzanie danych osobowych związanych z udziałem syna/córki w niniejszym badaniu przez kierownika, zgodnie z ustawą z dnia 29 sierpnia 1997 r. o ochronie danych osobowych.

.....
Data i podpis przedstawiciela ustawowego

INFORMACJA DLA RODZICA/OPIEKUNA

Szanowni Państwo,

nazywam się Kamila Kacprzak i jestem doktorantką w Katedrze Pedagogiki Ogólnej i Porównawczej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. W lipcu 2015 roku Rada Wydziału Pedagogiki i Psychologii otworzyła mi przewód doktorski nt.: „Sensy i znaczenia nadawane przez adolescentów ich doświadczeniom bycia w związkach uczuciowych”. Kontaktuję się z Państwem w sprawie uzyskania zgody na uczestnictwo Państwa dziecka w badaniu naukowym.

Interesują mnie związki uczuciowe młodych ludzi. Zajmuję się tym tematem, bo w nauce wiele pisze się o związkach osób dorosłych, a chciałabym poznać doświadczenia młodszych osób - gimnazjalistów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Poszukuję chłopców i młodych mężczyzn oraz dziewcząt w wieku od 12 do 18/19 lat, które były w co najmniej 3 miesięcznym związku uczuciowym.

Spośród osób zainteresowanych chciałabym wyróżnić tych uczniów, którzy spełniają założone w projekcie badań kryteria, np. dotyczące długości trwania związku. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi oraz po uzyskaniu zgody ucznia i rodzica chciałabym przeprowadzić wywiady indywidualne. Spotkanie z uczniem odbędzie się w budynku głównym Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w dogodnym dla syna/córki terminie. W związku z koniecznością sporządzenia transkrypcji wywiadu, zostanie on nagrany na dyktafon.

Jeśli Państwa syn/córka byłby/aby zainteresowany/a rozmową o swoim byłym związku uczuciowym i wyrażają Państwo swoją zgodę, to proszę o podpisanie deklaracji zgody, która znajduje się w niniejszej broszurze i dostarczenie dokumentu przez syna/córkę na spotkanie.

Z poważaniem,
Kamila Kacprzak