

Ryszarda Ewa BERNACKA
UMCS Lublin

Autokreacja wychowawcy

Wprowadzenie

Zgodnie z humanistycznym kierunkiem badań pedeutologicznych „dobrego” nauczyciela konstytuują nie tylko wiadomości zawodowe, lecz także indywidualność i format danej osoby jako człowieka (Kosyrz, 1992; Pietrański, 1997).

Doskonalenie się w przyczynianiu do rozwoju innych ludzi jest realizacją jednego z aspektów twórczego stylu życia. Nauczyciel, aby stwarzać właściwe warunki rozwoju oraz korzystnie przyczyniać się do samorealizacji wychowanka, najpierw sam musi zadbać o własny rozwój (Pietrański, 1997; Pufal-Struzik, 1997; Janowska, 1998).

Współcześnie funkcjonują terminy: autokreacja, samokreacja, współformowanie się jednostki. Jest to proces, w którym człowiek kieruje rozwojem swojej osobowości, aczkolwiek z uwagi na niepełną kontrolę nad przemianami, które zależą także od dziedziczności i środowiska, jest to współkierowanie cząstkowe.

Nie ulega przecież wątpliwości, że nauczyciel jako człowiek o „osobistym promieniowaniu” wpływa na wychowanka samym sobą i może wywrzeć naprawdę głęboki wpływ na młodego człowieka, który dopiero szuka i próbuje określać samego siebie. Może stać się godnym naśladowania wzorem, być mu pomocny jako współodkrywca indywidualności, towarzyszyć w uwalnianiu naturalnych sił rozwojowych, w odnalezieniu w sobie tego, co najlepsze, i skupieniu się na rozwijaniu tych tendencji (Buber, 1968; Pietrański, 1977; Schulz, 1990; Skorny, 1993; Czykwin, 1995; Malicka, 1996; Banach, 1997; Janowska, 1998).

Należy stwierdzić, że powszechność wysiłku autokreacyjnego nauczycieli nie jest duża. Przyczyną tego wydaje się być stosunkowo mała kompetencja ludzi w samodzielnym kierowaniu własnym rozwojem oraz obecność w literaturze raczej wybiórczego podejścia do tematu. Artykuł ten stanowi próbę całościowego ujęcia problematyki autokreacji w celu zwiększenia świadomości nauczyciela co do istoty, wartości autokreacji w procesie wychowania oraz zwiększenia jego umiejętności sięgania po środki pomocnicze w procesie rozwoju osobowego.

Pojęcie autokreacji

Autokreacja pojmowana wąsko to samowychowanie i samokształcenie. Tak więc nauczyciel o nastawieniu twórczym rozwija się w wymiarze profesjonalnym, kształtując swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, podwyższanie swoich kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, poszukiwanie nowych terenów i zadań w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Autokreacja pojmowana szerzej to proces, w którym człowiek „kreuje siebie”, to jest samodzielnie poznaje, kształtuje i rozwija swoje „ja”, swoją indywidualność. To pewien program rozwoju osobowości oraz dążenie do jego zrealizowania w ciągu całego życia.

Homo autocreator jest twórcą jako osoba, jako indywidualne „ja”, a tworzywem jest całokształt jego osobowości. Nie jest więc on ofiarą własnej biografii, lecz aktywnie angażuje się we własny rozwój (Pietrasiniński, 1992; Górniewicz, Rubacha, 1993; Hubert, 1995).

Wyróżnia się dwie formy autokreacji: intencjonalną, która polega na świadomym i celowym wpływaniu przez jednostkę na własny rozwój oraz autokreację spontaniczną, polegającą na bezwiednym oddziaływaniu na własny rozwój, w następstwie posiadania różnorodnych właściwości indywidualnych i preferowania pod ich wpływem pewnych zachowań kosztem innych (Pietrasiniński, 1990).

Proces autokreacji implikuje wprowadzenie określonych zmian rozwojowych do całokształtu indywidualnego doświadczenia jednostki, do posiadanych właściwości i umiejętności, aby coraz bardziej zbliżać się do „ja idealnego” (Dudzikowa, 1985; Kozielecki, 1987; Schulz, 1990, 1990a). W autokreacji wyraża się zatem aktywne podejście człowieka do podmiotowej sfery swojej egzystencji, chęć formowania i rozwijania własnej osobowości, zgodnie z przyjętym obrazem świata, filozofią życia, aprobowanym systemem wartości (Schulz, 1990; Pietrasiniński, 1992; Górniewicz, Rubacha, 1993; Hubert, 1995).

Powyższe rozumienie autokreacji wywodzi się z teoretycznych założeń psychologii humanistycznej i zostaje przyjęte jako wiodące w dalszych rozważaniach, prezentowanych w tym artykule. Należy jednak zaznaczyć, że autokreacja, jako całościowe zjawisko, jest trudna do empirycznej weryfikacji. Obecnie coraz szerszy krąg badaczy, wywodzących się z różnych kręgów teoretycznych, zajmuje się analizą poszczególnych elementów składowych procesu autokreacji. W wyniku uwzględnienia empirycznie zróżnicowanego podejścia do autokreacji, artykuł będzie miał częściowo charakter kompilacyjny, ale wydaje się to uzasadnione zamiarem wyjaśnienia istoty i przydatności omawianego zjawiska w pracy nauczyciela.

Kolejne kroki w procesie autokreacji

W literaturze przedmiotu znaleźć można rozważania teoretyczne, dotyczące wybranych elementów składowych procesu autokreacji. Oto ich uporządkowana prezentacja.

Fundamentem działań autokreacyjnych jest *samoświadomość*. Przejawia się ona w tym, jaką człowiek stosuje aparaturę pojęciową do analizy poziomu rozwoju własnej osobowości. Jest to orientacja człowieka w swojej osobowości, zdolność spojrzenia na

siebie samego z dystansem i względnie obiektywnie. Człowiek samoświadomy wiele wie i wiele rozumie odnośnie do swojego „ja”. W swoim postępowaniu kieruje się świadomością celów i środków, a nie impulsami i automatyzmami. Twórcza świadomość siebie to najwyższy etap rozwoju świadomości. Człowiek potrafi dokonać nagle wglądu w swoje problemy, przezwyciężyć subiektywizm, przekroczyć i zobaczyć samego siebie takiego, jakim jest się w rzeczywistości. Wysoki poziom samoświadomości jest warunkiem samorozwoju (May, 1953; Niebrzydowski, 1976; Dudzikowa, 1985; Górniewicz, Rubacha, 1993).

Ludzie różnią się poziomem rozwoju świadomości autokreacyjnej. W przypadku niskiego poziomu świadomości autokreacyjnej, jednostka nie bada, dlaczego ma określone upodobania, awersje, przyzwyczajenia oraz nie zdaje sobie sprawy, dlaczego jest, jaka jest. Nie ma wglądu w to, jak została uwarunkowana przez wychowanie i historię swojego rozwoju. Z tego powodu ma ograniczoną autonomię, bo nie znając swoich uwarunkowań, nie może się wyzwolić spod ich ukrytego wpływu, gdy jest to potrzebne. Gdy człowiek wnikliwie zna historię własnego rozwoju, historię współformowania się, w sposób mniej lub bardziej kompetentny i skuteczny oraz dostrzega i docenia przejawy autokreacji spontanicznej, wówczas posiada wysoki poziom rozwoju świadomości autokreacyjnej (Pietrański, 1992).

Samoświadomość pomaga również zrozumieć związek między autopercepcją i percepcją innych. Kuiper i Rogers (1979) twierdzą, że to, jak reasumujemy informacje o innych ludziach, jest ściśle związane z naszym własnym widzeniem siebie. To, co mamy skłonność widzieć „poza oczywistym” w zachowaniu innych ludzi, jest najczęściej projekcją naszych własnych pragnień, potrzeb i obaw.

Drogą prowadzącą do samoświadomości jest **samopoznanie**, czyli dokonanie realnej oceny siebie, określenie właściwości indywidualnych stanowiących „ja” realne oraz znalezienie ich przyczyn. Przedmiotem samopoznania powinien być również bieg własnego życia. Należy przypomnieć sobie, w jakich środowiskach przebywaliśmy, jaki wpływ wywierali na nasz rozwój ludzie, z którymi nawiązywaliśmy kontakty. Należy uwzględnić doznane w przeszłości przeżycia urazowe, konflikty, sytuacje trudne. Należy uświadomić sobie, czym kierowaliśmy się przy podejmowaniu określonych działań oraz jaki wpływ wywierały na nie nasze emocje, potrzeby, aspiracje, zinternalizowane wartości (Fromm, 1970; Korczak, 1987; Skorny, 1993).

Wyróżnia się dwa główne źródła samopoznania zamierzonego lub niezamierzonego: informacje dotyczące nas, pochodzące od innych ludzi oraz samoobserwacja własnej osoby. Samopoznanie, oparte na refleksji, powinno być połączone z uczestnictwem w działaniu. Wtedy możemy w większym stopniu trafnie stwierdzić, jakie mamy zdolności i jakie są granice naszych możliwości (Kozielecki, 1986; Skorny, 1993).

W procesie samopoznania kształtuje się **samowiedza**, czyli poznawcza reprezentacja samego siebie. Jest to zasadnicza substruktura osobowości, system autoschematów odnoszących się do siebie jako całości lub jakiegoś aspektu tej całości, w tym relacji z innymi ludźmi. To wiedza o stosunkowo trwałych cechach podmiotu, pozwalających przewidywać jego zachowanie oraz informacje o zachodzących w nim zmianach. W wariancie mniej zaawansowanym, tworzą ją rozproszone informacje, zaś w wysoce zaawansowanym — jest to wielostronna charakterystyka własnej osoby (Pietrański, 1992; Dymkowski, 1993).

Osiowymi składnikami samowiedzy są sądy opisowe, sądy wartościujące i sądy o standardach osobistych.

Centralnym składnikiem samowiedzy są **sądy opisowe** zwane samoopisem. Ludzie, dokonując samoopisu, częściej poszukują cech wyróżniających ich z otoczenia — dystynktywnych. Samowiedza pełni tu więc funkcję wzorca kontrastowego, gdyż ułatwia dostrzeganie różnic typu „ja – inni”. Ale może być również wzorcem pozytywnym, gdyż opisując innych, bierzemy pod uwagę te cechy (wymiary) osobowości, które występują w obrazie własnej osoby.

Następnym składnikiem samowiedzy są **sądy wartościujące** — samooceny. Dotyczą one specyficznych właściwości człowieka, jak: cechy fizyczne (wygląd, zdrowie), cechy osobowości (zdolności twórcze, dojrzałość emocjonalna, struktura motywacji), stosunki z innymi ludźmi (miejsce w rodzinie, atrakcyjność społeczna, umiejętność współpracy), subiektywne przeżycia psychiczne i ich nasilenie, trwałość oraz zmienność (pragnienia, obawy, nadzieje, motywy działań). Przy okazji warto pamiętać o Prawu Kowala, czyli że w procesie porównań społecznych człowiek tendencyjnie faworyzuje swoją osobę i ocenia siebie wyżej niż innych (Carver, Scheier, 1981; Bandura, 1986; Kozielecki, 1986; Dymkowski, 1993; Skorny, 1993). Uwzględniając różne kryteria, można wyróżnić samoocenę stabilną i zmienną, cząstkową i globalną, wysoką i niską, adekwatną i nieadekwatną. Jeżeli człowiek jest obiektywny w stosunku do siebie i nie okłamuje się, to posiada tak zwany standard sprawiedliwości wewnętrznej (Zaborowski, 1986). Samoocena kształtuje się także, poprzez zestawienia wyników działań i cech podmiotu ze standardami „ja idealnego”. Samoopis i samoocena tworzą „ja realne”.

Ostatnim osiowym składnikiem samowiedzy są **sądy o standardach osobistych** („ja idealne”). To normatywna wizja samego siebie, występująca w formie życzeń i pragnień dotyczących abstrakcyjnego zbioru cech idealnych — zewnętrznych lub wewnętrznych człowieka.

Wyróżnia się również **składniki peryferyczne**, są to: sądy o regułach generowania wiedzy o sobie oraz sądy dotyczące reguł komunikowania wiedzy o sobie, które decydują o tym, jak człowiek prezentuje siebie w środowisku (Kozielecki, 1986).

Samowiedza, oprócz funkcji poznawczej, pełni funkcję instrumentalną, czyli wpływa na plany życiowe. Pełniąc funkcję generatywną, staje się tworzywem do formułowania samowiedzy ogólnej i lepiej ustrukturalizowanej. Może również stymulować działania zmierzające do kształtowania własnej osobowości — jest to funkcja motywacyjna (Kozielecki, 1986; Dymkowski, 1993).

Wielkość rozbieżności między poznawczymi reprezentacjami „ja realnego” i „ja idealnego” jest wyrazem globalnego ustosunkowania wobec siebie — **samoakceptacji**. Człowiek, który akceptuje siebie, przejawia pozytywny stosunek do innych ludzi, lepiej ich rozumie i aprobuje jako niepowtarzalne jednostki, jako źródło pozytywnych wartości. Samoakceptacja jest więc regulatorem stosunków międzyludzkich (Rogers, 1951; Wylie, 1979; Kozielecki, 1986).

Badacz samego siebie dysponuje szczególnie zróżnicowanymi źródłami samopoznania. Ma dostęp do wszystkich baz danych o sobie. Może dysponować informacjami zasadniczo niedostępnymi obserwatorowi. W małym stopniu korzysta jednak z owych możliwości i często dochodzi do deformacji w samopoznaniu, z przyczyn motywacyjnych i poznawczych. Idealnym rozwiązaniem byłoby zinternalizowanie wzoru człowieka samowiednego, który daje możliwość najbardziej efektywnego rozwijania osobowości według własnego projektu (Bem, 1972; Nisbett, Wilson, 1977; Kelley, Michela, 1980; Wilson, Stone, 1985; Kozielecki, 1986; Kruglański, Meinholdt, 1990; Skorny, 1993).

Podsumowując, pierwszym krokiem w procesie autokreacji jest ocena siebie i określenie wizji „ja idealnego”. Ważne jest, aby ten idealny obraz własnej osoby nie był fikcją, którą staje się wtedy, gdy tak dalece przerasta możliwości człowieka, że nie wierzy on w jego spełnienie. Bądź gdy jest teoretycznie osiągalny, lecz człowiek nie zna i nie realizuje celów pośrednich, prowadzących do osiągnięcia „ideału siebie”. Jak dowodzą badania, człowiek najsilniej dąży do rozwoju, gdy dystans między tym, „jaki jest” a „jaki chciałby być” jest taki, że zarówno szansa powodzenia, jak i wartość pracy nad sobą są dostatecznie duże, oraz gdy jego samoocena jest średnia i adekwatna. Wówczas człowiek jest w stanie trafnie określić zakres możliwości zmiany swojej osobowości (Kozielecki, 1986; Dymkowski, 1993). Następnym krokiem jest sformułowanie koncepcji i programu rozwoju swojej osobowości, na podstawie której ustala się plan życiowy, zawierający system celów, do których się zmierza, zadania o różnym stopniu ogólności i w stosunku do różnej odległości czasowej oraz ogólne zasady ich realizacji. Poza tym, konieczne jest dokonywanie ocen skuteczności stopnia realizacji postanowień i stopnia zbliżania się lub osiągania wyznaczonych przez siebie celów życiowych.

Dostrzeganie rozwoju indywidualnej osobowości jest trudne, gdyż wchodzące w grę zmiany dokonują się powoli i stają się widoczne dopiero po stopniowym skumulowaniu się wyników. Właściwie tylko sam człowiek może ocenić, czy się rozwija. Towarzyszy mu wtedy poczucie, że jest lepszy, od tego, jakim był, że nastąpił postęp w stosunku do poprzedniego stanu jako całości. Samodoskonalenie nie sprowadza się do pracy nad zwalczaniem kilku pojedynczych cech, w oderwaniu od całości dążeń życiowych. Prowadzi zaś do rozwoju, przejawiającego się w podnoszeniu jakości ludzkiego życia (Dudzikowa, 1985; Kozielecki, 1987; Schulz, 1990, 1990a).

Zewnętrznym wyrazem pracy nauczyciela nad doskonaleniem własnej osobowości jest jakość, przebieg i efektywność oddziaływań wychowawczych.

Znaczenie autokreacji w wychowaniu

Samoświadomość ułatwia nauczycielowi diagnozę i regulację własnych mechanizmów wewnętrznych oraz samokontrolę. Bez samoświadomości nauczyciel nie jest w stanie gruntownie zbadać oraz dobrze zestroić tych aspektów siebie, które mogą być wspierające dla efektywnego rozwoju ucznia. Można powiedzieć, że nauczyciel świadomie uczy tego, co wie, zaś nieświadomie tego, „kim jest” (Jersild, 1955). Samoświadomość może być pomocna w redukowaniu niezdrowych relacji z uczniami. Dzięki niej wychowawca może ujawnić zjawisko transferencji i kontransferencji oraz kontrolować swoje emocje, racjonalizując je. W ten sposób jego percepcja uczniów jest trafna, a reakcje adekwatne. Poza tym samoświadomość pomaga uniknąć przypisywania sobie nieprawdziwych cech osobowych. Wychowawca może dostrzec i właściwie ocenić swoje cechy negatywne i uniknąć ich błędnej interpretacji jako cech pozytywnych oraz adekwatnie ocenić własne mocne strony i ograniczenia. Dzięki umiejętności wyciągania prawidłowych wniosków wychowawca unika personalizacji oraz odwzajemniania uczuć uczniów w formie defensywnych i reaktywnych postaw (Czykwin, 1995). Jak wskazują badania Kleina (1971), gdy uczniowie zachowywali się „pozytywnie”, to nauczyciele byli „pozytywni”, a kiedy uczniowie zachowywali się „negatywnie”, nauczyciele odpowiadali tym samym. Można temu zapobiec. Wychowawca powinien modelować swoje zachowanie w kierunku bycia stroną aktywną, a nie tylko reaktywną odbiorcą. Tak więc świadomość przeżywanych stanów emocjonalnych ogranicza prze-

noszenie ich do kontaktów indywidualnych oraz eliminuje oddziaływanie czynników zakłócających komunikację.

Następną ważną cechą wychowawcy jest samoakceptacja. Wychowawca akceptujący siebie jest bardziej predysponowany do akceptacji swoich uczniów. Jeśli odkryje nieznany potencjał w sobie, będzie pomagał uczniom w odkrywaniu ich potencjału. Badania Scheerera (1949) potwierdzają tezę, że jeśli jednostka myśli dobrze o sobie, będzie skłonna do większej akceptacji i mniej krytycznego stosunku do innych. Samoakceptujący wychowawca w sposób bezpieczny oddziałuje swoją autentyczną osobowością. Nie ma bowiem potrzeby zachowywać się w sposób obronny i sztuczny. Nie demonstruje bezproduktywnej wrogości, nie zamyka się w sobie, nie jest skrupowany, nie ma obaw i poczucia winy. W zamian przyjmuje postawę głębokiego zainteresowania dobrem ucznia, wyraża szacunek dla jego indywidualności i wartości jako osoby. Autentyczność i otwartość przyczyniają się do budowania atmosfery zaufania, życzliwości i stwarzają poczucie bezpieczeństwa. Ujawnianie i dzielenie się spostrzeżeniami, emocjami i uczuciami umożliwia wzajemne poznanie, zrozumienie i stwarza warunki do konstruktywnego wychowania. Otwartość człowieka to również otwartość intelektualna. To stała gotowość do poddawania krytycznej analizie własnych poglądów i przekonań, z punktu widzenia ich słuszności w świetle nowych wydarzeń i faktów. Należy zaznaczyć, że samoakceptacja nie oznacza zadowolenia i rezygnacji z pracy nad sobą. Przejawia się w zaufaniu we własne siły, ale też w potrzebie aktualizowania własnych możliwości, umiejętności korygowania zachowania pod wpływem doświadczenia. „Stawanie się” oznacza akceptację natury człowieka z jej ograniczeniami i równoległe walkę o pełne zrealizowanie jednostkowego potencjału (Dudzikowa, 1985; Czykwin, 1995; Janowska, 1998).

Innym istotnym narzędziem w pracy wychowawcy, umożliwiającym zrozumienie wychowanka, jest empatia. Na początku następuje przejściowe utożsamienie się z osobą pozostającą w relacji interpersonalnej, wczucie się i zrozumienie jej stanu psychicznego, a następnie obserwuje się własne stany emocjonalne i na tej podstawie komunikuje treści własnej percepcji oraz poszukuje właściwych form współpracy z inną osobą. Empatyczny wychowawca daje wychowankom poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego, płynącego ze świadomości, że jest się zrozumianym i można liczyć na wsparcie. Nauczyciel może stać się rodzajem emocjonalnego zwierciadła ucznia. W tym przypadku kryterium powodzenia empatii wychowawcy jest to, czy uczeń może użyć jej do zrozumienia samego siebie i w konsekwencji do zaufania w swoją umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania mądrych decyzji. Empatia wychowawcy zwiększyć może poziom empatii uczniów. Przejawia się ona w tendencji do bardziej pozytywnych zachowań wobec kolegów i nauczycieli. Należy wspomnieć że empatia, będąc wewnętrznym systemem odniesienia, nie jest wrodzona, ale możliwa do rozwijania (Janowska, 1998).

Powyżej zaprezentowane cechy, oparte na wartościach humanistycznych, zostały wybrane z uwagi na ich pierwszoplanową i potwierdzoną empirycznie rolę w procesie autokreacji wychowawcy. Stanowią tylko główne pozycje w otwartej liście cech, które twórczy nauczyciel powinien posiadać i doskonalić, jeśli jego celem jest kreatywny proces wychowania młodego pokolenia.

Wychowawca nie powinien zapominać przy tym o niebezpieczeństwach współkreowania. Należy do nich moralizowanie nie respektujące kondycji ludzkiej, kontrola innych „dla ich dobra”, czynienie „swego” bez oglądania się na drugiego człowieka,

komentowane ex post „chciałem dobrze”, czy tak zwana „niedźwiedzia przysługa”. Powyższe działania mogą przyczyniać się do osłabienia lub zniszczenia rozwoju innych (Ostasz, 1995).

W procesie autokreacji człowiek zdany jest na własne siły, ale jego potencjalne działania na rzecz własnego rozwoju może wspomóc wiedza autokreacyjna.

Wiedza autokreacyjna

Zbiorem tej wiedzy są źródła pisane, jak: książki filozoficzne, literatura naukowa i piękna, biografie, autobiografie, eseistyka i poradniki. Ich funkcja heurystyczna wyraża się w dostarczeniu naszemu umysłowi tworzywa do samodzielnych przemyśleń i rozważań. Literatura, operując symbolicznym uogólnieniem, przekazywanym za pomocą słowa, dostarcza przeżyć, kształtujących umiejętność autoanalizy — uświadamiania sobie własnych przeżyć i ich werbalizacji. To, w konsekwencji, prowadzi do nabywania kompetencji w ich kontroli. Jest to jedna z dróg zdobywania samowiedzy oraz inspiracji do tworzenia idealnej wizji siebie samego.

Innym źródłem wiedzy autokreacyjnej jest sztuka wizualna: filmy, teatr, widowiska, wystawy itp. Dzięki nim pogłębia się nasza refleksja nad modelem życia, wrażliwość, samoświadomość, rozszerzają granice samowiedzy. Poza tym funkcję wiedzy autokreacyjnej spełniają treści czerpane z rozmów z innymi ludźmi, polemiki, przeżywane konflikty, sytuacje trudne i problemy. Istotny w tym wszystkim jest rozwój konstruktywnej autorefleksji. To refleksja nad własnym życiem, podejmowana co jakiś czas, polegająca na analizowaniu i przepracowywaniu własnych doświadczeń. Jest objawem osłabienia egocentryzmu, zawiera gotowość krytycyzmu i stanowi podstawę samokontroli (Dudzikowa, 1985; Pietrasiński, 1990, 1992; Skorny, 1993).

Warto odwołać się również do konkretnych metod, które zwiększają szansę wprowadzenia autokreacji w czyn. Można skorzystać z psychoterapii, która służy również ludziom zdrowym. Szczególnie interesujące i przydatne są podejścia psychoanalityczne, humanistyczno-egzystencjalne oraz kognitywne. Dobrą metodą w samopoznaniu jest na przykład psychoterapia skoncentrowana na kliencie Rogersa oraz terapia Gestalt Perlsa. Przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytania egzystencjalne i dla uzyskania wglądu, propozycją może być terapia egzystencjalna. Poza tym psychoterapia racjonalno-emotywna Ellisa może być pomocna przy modyfikacji irracjonalnych przekonań i autodestrukcyjnych uczuć. Zaś psychoterapia poznawcza Becka służyć może do rozwinięcia naturalnych reakcji adaptacyjnych i redukcji dysfunkcyjnych schematów poznawczych. Metoda autoinstrukcji Meichenbauma może być pomocna w modyfikacji błędnych rozumowań. Warto spróbować technik pracy z ciałem, ćwiczeń bioenergetycznych, uczestniczyć w treningach relaksacyjnych oraz interpersonalnych, spróbować medytacji (Zaborowski, 1977; Grzesiuk, 1994; Słowik, 1995). Przedstawione wyżej możliwości są tylko wybranymi propozycjami, które mają zachęcić do dalszych poszukiwań.

Na zakończenie warto jeszcze raz podkreślić, że autokreacja może być celem (albo) i środkiem wychowawczym w pracy nauczyciela. Wzbogacając swoją osobowość, nauczyciel doskonali umiejętności wychowawcze i stwarza właściwe warunki rozwoju dla samorealizacji wychowanka. Współcześnie autokreacja wydaje się być zadaniem i wyzwaniem stojącym przed każdym nauczycielem, któremu przyświecają w pracy idee wychowania wywodzące się z psychologii humanistycznej.

Literatura

- Banach, Cz. (1997). *Koncepcje i idee edukacji nauczycielskiej*. Edukacja, 1.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bem, D. (1972). *Self-perception theory*, [w:] L. Berkowitz, (red.), *Advances in experimental social psychology*. New York: V.G. Academic Press.
- Buber, M. (1968). *Wychowanie*, Znak, 4.
- Carver, C., Scheier, M. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*. New York: Springer Verlag.
- Czykwin, E. (1995). *Samoświadomość nauczyciela*. Białystok: Trans Humana.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dymkowski, M. (1993). *O samowiedzy i poznawaniu siebie*. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Fromm, E. (1970). *Ucieczka od wolności*. Warszawa: PWN.
- Górniewicz, J., Rubacha, K. (1993). *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Grzesiuk, L. (1994). *Psychoterapia*. Warszawa: PWN.
- Hubert, J. (1995). *Autokreacja a proces maksymalizacji negentropii i synergii*, [w:] J. Pawlica, (red.), *Autokreacja człowieka*. Kraków: UJ.
- Janowska, J. (1998). *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin: UMCS.
- Jersild, A. (1955). *When teachers face them selves*. New York: N.Y., Bureau of Publication Teachers Collage, Columbia University.
- Kelley, H., Michela, J. (1980). *Attribution theory and research*. Annual Review of Psychology, 31.
- Klein, S. (1971). *Student influence on teacher behavior*. American Educational Research Journal, 2.
- Korczak, J. (1987). *Myśli*. Warszawa: PIW.
- Kosyrz, Z. (1992). *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: PTHP.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kruglański, A., Meinholdt, C. (1990). *Cognitive biases, self-deceptions and defense mechanisms: Briolging the gulf*. Polish Psychological Bulletin, 21.
- Kuiper, N., Rogers, T. (1979). *Encoding of personal information*. Journal of Personality and Social Psychology, 37.
- Malicka, M. (1996). *Ja to znaczy kto?*. Warszawa: Żak.
- May, R. (1953). *Means: Search for himself*. New York: W.W. Norton and comp. INC.
- Niebrzydowski, L. (1976). *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nisbett, R., Wilson, T. (1977). *Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes*. Psychological Review, 84.

- Ostasz, L. (1998). *Autokreacja. Współpraca. Spotkanie*, [w:] J. Pawlica, (red.), *Autokreacja człowieka*, Kraków: UJ.
- Pietrasiniński, Z. (1977). *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: Iskry.
- Pietrasiniński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: WP.
- Pietrasiniński, Z. (1992). Wiedza i rola autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, 1.
- Pietrasiniński, Z. (red.), (1997). *Studenci o własnym rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Pufal-Struzik, J. (1997). Społeczne warunki aktualizacji i rozwoju uzdolnień u dzieci i młodzieży. *Edukacja*, 4.
- Rogers, C. (1951). *Cient-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Scheerer, T. (1949). An analysis of the relationship beetwen acceptance of and respect. *Journal of Consulting Psychology*, 45.
- Schulz, R. (1990). *Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej*. Warszawa: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Schulz, R. (1990a). *Twórczość: społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: PWN.
- Słowik, P. (1995). *Psychoterapia jako możliwość samorealizacji człowieka*, [w:] J. Pawlica, (red.), *Autokracja człowieka*. Kraków: UJ.
- Skorny, Z. (1993). *Problemy samopoznania i samorozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Revised edition, Vol. 2. London: University of Nebraska Press, Lincoln.
- Wilson, T., Stone, J. (1985). *Limitations of self knowledge: More on telling, more than we can know*, [w:] J. Shaver, (red.), *Review of personality and social psychology*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Zaborowski, Z. (1977). *Psychospołeczne problemy wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zaborowski, Z. (1986). *Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości*. Warszawa: PWN.

Ryszarda Ewa BERNACKA

Auto-creation of a teacher-educator

Summary

Auto-creation (self-creation, co-formation of one's self) is a process where one recognises, forms and develops one's ego, one's individuality. Auto-creation leads to development that results in raising the quality of one's individual existence. The foundation of self-creating activities is self-awareness. The way leading to self-awareness is self-cognition. The process of self-cognition develops self-knowledge. The axial elements of self-knowledge are descriptive reasoning, evaluating reasoning and reasoning on personal standards. Global assessment of one's self, i.e. self-acceptance, is expressed by a magnitude of divergences between cognitive representations of the 'real ego' and the 'ideal ego'. One's individual drive towards development is strongest when the span between the way „one is” and the way „one would like to be” is such that one's chance of success as well as one's self-development are quite large and when one's self-assessment is balanced and adequate.

When developing his personality, a teacher who has creative attitude towards his work develops his educational skills and creates appropriate developmental conditions for self-realisation of his pupils. Self-awareness of an educator facilitates diagnosing and regulating his own internal mechanisms and interpersonal behaviour, as well as self-control. This influences the quality of educational effectiveness. A teacher who accepts himself is prone to accept his pupils, understand them better and approves them as unique individuals. Using secure methods, the teacher exerts influence through his authentic personality. Conditions for constructive education are created in the atmosphere of mutual trust and security.