



Aleksandra Pyrzyk-Kuta

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0001-6334-0991>

Rola odkrywania i rozwijania siebie w kształceniu przyszłych nauczycieli – analizy i refleksje z praktyki akademickiej

The Role of Self-exploration and Self-development in the Education of Future Teachers – Analyses and Reflections from Academic Practice

Abstract: The paper addresses the contexts of pedeutology, incidentally revealed in the literature, considering personal development as an important educational element preparing for the role of a teacher. Pedagogy is a praxeological science, linked to continuous development and inspiration search, the acquisition of new theoretical knowledge and methodological skills, supplemented with the development of interpersonal competences and improvement of self-knowledge. Hence, an important element of the academic training of future teachers is personal development classes. It is also necessary to develop a curriculum of courses with the widest possible range of optional workshop classes, which help students build their self-knowledge, recognise and discover their individual areas of self-fulfilment, and develop self-creation competences. The analyses of the narratives of pre-school education students and early childhood pedagogy of the University of Silesia in Katowice show the relevance and efficiency of self-improvement through participation in workshops based on dance and movement, and in other expressive activities, which are indeed an integral part of academic education.

Keywords: personal development, self-awareness, self-creation competences, self-expression, academic education

Drzwi można w jednej chwili z impetem otworzyć, a potem strzelić i zamknąć z powrotem. Otwarcie egzystencjalne wymaga czasu i powolnego dojrzewania. Jest procesem. Narasta. Przygotowujemy się, przebudowujemy stopniowo, część po części, komórka po komórce, aż stajemy się zdolni do zrywu otwarcia. Czyn ostateczny poprzedzony jest długą pracą organiczną w miąższu bytowania¹.

Jolanta Brach-Czaina

Wprowadzenie

W postrzeganiu lat kształcenia akademickiego podążam za inspirującą myślą Jolanty Brach-Czainy – widzę kształcenie akademickie jako długofalowy proces, który stopniowo narasta, prowadząc do zmian i przeobrażeń wewnętrznych jednostki. Rozwój osobisty oraz towarzyszące temu odkrywanie i poznawanie warstw samoświadomości, autokreacji, autopercepcji i autorefleksji, poczucia samorealizacji można metaforycznie – za filozofką – przyrównać do „miąższu bytowania” poprzedzającego efekt kształcenia.

Joanna M. Łukasik kwalifikuje rozwój osobisty nauczycieli jako zagadnienie nieobecne w dotychczasowych badaniach². Zauważa, iż ta problematyka podejmowana jest sporadycznie i w stopniu marginalnym, zarówno w aspekcie empirycznym, jak i teoretycznym. Zdaniem pedagoga nieobecność tego wątku jest odczuwalna i widoczna w badaniach nad rozwojem zawodowym, awansem zawodowym i profesjonalizacją zawodową nauczycieli³. Rzeczywiście mamy w pedagogii do czynienia z niszą, której pilne zagospodarowanie dostrzegam w zadaniach ośrodków akademickich kształcących przyszłych nauczycieli. Cytowana badaczka Joanna M. Łukasik od kilku lat swoje zainteresowania ogniskuje wokół tej problematyki i podejmuje starania w celu wypełnienia tej luki. Zakres problemowy dotyczący rozwoju zawodowego nauczycieli poddawany jest analizie w cyklicznych międzynarodowych

¹ J. Brach-Czaina: *Szczeliny istnienia*. Wydawnictwo „Dowody”, Warszawa 2022, s. 24.

² J.M. Łukasik: *Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria*. „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 2, s. 29.

³ J.M. Łukasik: *Rozwój osobisty nauczyciela*. W: *Ważne obszary badawcze w pedagogice*. Red. K. Jagielska. Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych i Zdrowia Publicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2022, s. 43.

wych badaniach TALIS (Teaching and Learning International Survey)⁴. Są to międzynarodowe badania nauczania i uczenia się polegające na dogłębnym wglądzie w środowiska nauczania i w warunki pracy nauczycieli z kilkudziesięciu krajów świata. Dotyczą także postaw oraz przekonań nauczycieli i dyrektorów szkół oraz służą do rejestrowania tendencji rynkowych związanych z zawodem nauczycielskim. Wyniki badań opublikowane w raporcie z roku 2013 pokazały, że najsłabszym obszarem badań pedeutologicznych jest rozwój zawodowy nauczycieli i współpraca między nimi⁵, co prawdopodobnie łączy się z niskimi kompetencjami interpersonalnymi adeptów tego zawodu oraz ich niedostateczną pracą nad sobą i rozwojem osobistym.

Studenci pierwszych lat studiów przygotowujący się do wykonywania zawodu nauczyciela są onieśmieni i zdeorientowani ogromem treści zawartych w teoriach pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych i filozoficznych. Dodatkowo poczucie niepewności studentów co do słuszności wyboru kierunku wynika z dynamicznie zachodzących zjawisk w oświacie, anonsovania wielości zadań i funkcji nauczyciela oraz istniejącego w mediach i społeczeństwie wizerunku nauczyciela jako osoby niedocenianej i o małym prestiżu zawodowym⁶. Na poziomie poznawczym studenci starają się szybko przyswajać nowe trendy i nowe pojęcia. Wyniki ewaluacji pokazują, że poziom wiedzy i umiejętności przyszłych nauczycieli wzrasta, niemniej – jak dowodzą wyniki obserwacji dokonywanych podczas zajęć dydaktycznych – nabywanie kompetencji interpersonalnych i intrapersonalnych, a także samosterowności, które pozwalają osiągnąć pełną dojrzałość, wymaga czasu i pracy studentów.

Wysokie umiejętności komunikacyjne, świadomość celów działania, empatia, samopoznanie i samorealizacja zdają się warunkiem *sine qua non* bycia nauczycielem. Praca ze studentami polega na wypełnianiu zadań dydaktycznych, przenikaniu przez warstwy teoretyczne przed-

⁴ Teaching and Learning International Survey to pierwszy międzynarodowy program badawczy zainicjowany w 2008 roku i nadzorowany przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD). Do tej pory odbyły się trzy edycje badań, w latach: 2008, 2013 i 2018. Czwarta edycja zostanie przeprowadzona w 2024 roku, w Polsce jej koordynatorem będzie Instytut Badań Edukacyjnych.

⁵ R. Piwowarski: *Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. 35, nr 3, s. 19–32. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.19>.

⁶ H. Hetmańczyk: *Współczesny nauczyciel przedszkola w oczach przyszłych przedstawicieli tej profesji*. W: *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój*. Red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 155.

miotów, w subiektywnym odczuciu jednak ważniejsze okazują się zajęcia zogniskowane na działaniach i rozwiązaniach metodycznych i praktycznych, a także towarzyszenie studentom na drodze do stawiania się nauczycielem i sobą. Arbitralnie oceniane aspekty merytoryczne powinny być łączone z praktyką, aby ukazywać powiązania i zależności oraz budować pełną świadomość nauczycieli i wzmacniać ich poczucie wyboru odpowiedniej drogi. Możliwe jest to poprzez tworzenie w ramach dydaktyki (na przykład w toku zajęć fakultatywnych) okazji do nawiązania autorelacji i poznania samego siebie. Stawianie się nauczycielem implikuje zmiany w osobowości kandydata do tego zawodu, a to ma związek ze sferą jego doświadczeń osobistych⁷.

Aplikując do praktyki akademickiej pracę związaną z samopoznaniem, stwarzamy studentom możliwość dostrzegania zjawisk w nowej perspektywie i wnikliwej obserwacji samych siebie poprzez analizę własnych działań⁸. Koreluje to z opinią Jolanty Szempruch, która zaznacza, że: „Przygotowanie zawodowe nauczycieli jest procesem złożonym, w czasie którego powinny zostać wykształcone m.in. kompetencje umożliwiające działanie pedagogiczne, rozumienie w rzeczywistości oświatowej oraz relacji edukacyjnych i samego siebie, a także umiejętności interpretacji rzeczywistości i własnego doświadczenia. Rozwój tych kompetencji powinien zmierzać w kierunku refleksji nad sensem, istotą, prawomocnością i źródłami działań nauczyciela. W tym kontekście istotne staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania o jakość procesów kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz kierunki ich optymalizacji, składające się na nowoczesny, elastyczny i otwarty proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli”⁹.

Spektrum tych zagadnień stanowi oś podjętych rozważań i jednocześnie ekstrakt narracji studentów – przyszłych nauczycieli.

Rozumienie emocjonalne jako droga do rozwoju osobistego, samowiedzy i kompetencji autokreacyjnych

Zdobywanie wiedzy o sobie samym to czynnik autokreacyjny, dzięki któremu możliwy jest wgląd w samego siebie. Znajomość siebie pro-

⁷ I. Nowosad, K. Pietrań: *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami*. „Rocznik Lubuski” 2015, T. 41 (2), s. 132.

⁸ J. Kuźma: *Praktyki pedagogiczne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012, s. 845.

⁹ J. Szempruch: *Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce w kierunku profesjonalizacji zawodu*. „Studia BAS” 2020, nr 2 (70), s. 27–28. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11>.

wadzi do poszerzenia kompetencji intrapersonalnych, a tym samym przekłada się na umiejętność budowania relacji z innymi. W rzeczywistości akademickiej relacje te to również kontakt z prowadzącym zajęcia nauczycielem, który krzewi ideę prawdy i inspiruje¹⁰. Taki rodzaj doświadczeń nazywany jest praktyką emocjonalną. Konieczność zabiegania o taką praktykę w dydaktyce akademickiej akcentuje Andy Hargreaves, który podkreśla istotność w kształceniu procesów poznawczych, zaznacza jednak, że nie są one ważniejsze od procesów emocjonalnych. W toku kształcenia zdobywamy nowe doświadczenia, w tym emocjonalne, poddajemy analizie doświadczenia zarówno własne, jak i innych osób. Istotna jest tutaj umiejętność interpretacji własnych oraz cudzych doświadczeń emocjonalnych, ma ona bowiem wpływ na rozumienie emocjonalne, a nawet rozumienie empatyczne, które są warunkami autentycznej i zaangażowanej relacji i obecności¹¹. Hargreaves sprzeciwia się narzucaniu dystansu między uczniem a nauczycielem, gdyż – w ocenie tego badacza – dystans zagraża podstawowym formom emocjonalnego zrozumienia, od których zależą wysoka jakość nauczania i uczenie się¹². A zatem praktyka emocjonalna dotyczy relacji nie tylko między uczestnikami zajęć, lecz także między nauczycielem a współtworzącą zajęcia grupą i znacząco determinuje klimat i jakość kształcenia.

Analogiczne treści odnajdujemy w opracowanej przez Johna W. Steinesa koncepcji siebie (*self-concept*) w uczeniu się i nauczaniu¹³. Autor w swoich badaniach wskazuje, że trudności życiowe, jakich może doświadczać osoba, są ściśle powiązane z postrzeganiem przez nią zarówno samej siebie, jak i świata, w którym egzystuje. Według Steinesa samoocena nauczycieli nie pozostaje bez wpływu na efekty ich pracy oraz postrzeganie ich przez uczniów. Nauczyciel – twierdzi badacz – powinien pracować nad swoim rozwojem osobistym, ponieważ kondycja psychiczna pedagoga znacząco wpływa na sposób i styl nauczania, który powinien być terapeutyczny. Nauczyciel nie podejmuje się psychoterapii, prowadzi jednak zajęcia w taki sposób, aby przekazać wiedzę akademicką, jak również – za sprawą znajomości różnych po-

¹⁰ J.M. Bugaj: *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 43.

¹¹ A. Hargreaves: *The Emotional Practice of Teaching*. „Teaching and Teacher Education” 1998, vol. 14 (8), s. 835–854. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).

¹² A. Hargreaves: *Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of Their Interactions with Students*. „Teaching and Teacher Education” 2000, vol. 16 (8), s. 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).

¹³ J.W. Steines: *The Self-Concept in Learning and Teaching*. „Australian Journal of Education” 1963, vol. 7 (3), s. 172–186. <https://doi.org/10.1177/000494416300700305>.

dejsć i technik uczenia – nawiązywać szczególne relacje prowadzące do otwartości i rozwoju¹⁴.

Kształcenia akademickiego dotyczy także koncepcja, którą opracował Jim Butler. Jej fundamentem jest założenie, że rozwój osobisty warunkuje rozwój zawodowy. Wymienione procesy wzajemnie się przenikają i uzupełniają, są w pełni zintegrowane. Butler skupił uwagę na tych nauczycielach, którzy nieustannie się rozwijają, aby działać skuteczniej. Najważniejszym czynnikiem rozwoju jest ich motywacja wewnętrzna pozbawiona zewnętrznych nacisków i zewnętrznego sterowania, gdyż tylko takie działanie zapewnia wysoką jakość pracy nauczyciela¹⁵. Według autora rozwój zawodowy zawsze wymaga refleksji i opiera się na uczeniu się poprzez działanie¹⁶. Tylko refleksyjny i działający z wewnętrznych pobudek praktyk jest w stanie zarządzić swoim „ja” w przestrzeniach edukacyjnych, a tym samym przyczynia się aktywnie do uzyskiwania przez uczniów najlepszych wyników.

Edukator pozostaje zawsze w procesie „stawiania się”. W tym modelu nauczyciel jest zarówno adresatem, jak i kreatorem działań edukacyjnych. Podstawę każdej interakcji stanowi bowiem samowiedza, jaką możemy zdobyć na drodze zamierzonej i zorganizowanej obserwacji samego siebie¹⁷. Bez wspomnianej motywacji i refleksyjności w formułowaniu pytań o siebie i swoje nauczycielstwo trudno zatem o dobre wykonawstwo pedagogiczne i własny rozwój w zawodzie¹⁸.

Obserwacja i słuchanie samego siebie prowadzą do odnalezienia własnej wartości (Kazimierz Obuchowski uważa, że rozwój osobisty człowieka jest wynikiem adaptacji twórczej, „to znaczy dostosowywania organizacji wewnętrznej osoby do upodmiotowionej rzeczywistości

¹⁴ J.W. Steines: *The Teacher's Therapeutic Role in Ordinary Classroom Situations*. „Australian Psychologist” 1970, vol. 5 (1), s. 10. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00050067008259865>.

¹⁵ J. Butler: *Professional Development: Practice as Text, Reflection as Process, and Self as Locus*. „Australian Journal of Education” 1996, vol. 40 (3), s. 265–270. <https://doi.org/10.1177/000494419604000305>.

¹⁶ J. Butler: *Teacher Professional Development: an Australian Case Study*. „Journal of Education for Teaching” 1992, vol. 18 (3), s. 221–238. <https://doi.org/10.1080/0260747920180302>.

¹⁷ S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 39.

¹⁸ A.A. Kotusiewicz: *O nabywaniu autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 13.

ujmowanej w kategoriach osobistych, dalekich zadań¹⁹), mówienia własnym głosem, a następnie – czucia się dobrze i w zgodzie z samym sobą.

Istotą procesu tworzenia siebie jest – jak pisze Maria Dudzikowa – właśnie precyzowanie i konsekwentne realizowanie tych dalekich zadań w powiązaniu z życiowymi dążeniami²⁰. Zadania te prowadzą do rozwoju i wytworzenia nowych wartości, a zmiany rozwojowe muszą spełniać następujące kryteria: nabranie sprawności; wytworzenie nowych właściwości wzbogacających wewnętrzny świat osoby; okazywanie postawy altruistycznej w zakresie swoich orientacji i aktywności niezależnie od towarzyszących stanów emocjonalnych i odczuwanie satysfakcji ze swoich działań²¹. Podstawowym warunkiem bycia sobą jest odczuwanie pełnej podmiotowości oraz podejmowanie działań samodzielnie, świadomie i intencjonalnie²². Proces samokształtowania, czyli nabywania kompetencji autokreacyjnych, Maria Dudzikowa rozumie jako strukturę poznawczą zasilaną wiedzą i doświadczeniami, złożoną z określonych zdolności, dzięki którym jednostka może skutecznie i satysfakcjonująco realizować zadania służące osiągnięciu zmian we własnej osobowości i zachowaniach według pożądaných przez siebie standardów²³. Proces autokreacji obejmuje kilka kluczowych elementów, do których należą: uświadomienie sobie swoich pragnień (co wiąże się z orientacją na celu); poszukiwanie i opis wizji samego siebie, czyli „Ja idealnego”; poszukiwanie wzmocnień w sobie samym i środowisku; realizowanie programu samodoskonalenia; ewaluacja skuteczności tych działań i zadań uwzględniających cele życiowe²⁴. Nauczanie intencjonalne i ukierunkowane na proces samokształtowania przyszłego nauczyciela wymaga także od prowadzącego wysokich kompetencji autokreacyjnych, komunikacyjnych, interpersonalnych, empatycznych, świadomości celów, umiejętności metodycznych i zaangażowania. Korelacja tych kompetencji, zgodnie z przywołanymi teoriami, zapewni modelowy i pożądaný rezultat przygotowania nauczyciela.

¹⁹ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993, s. 30.

²⁰ M. Dudzikowa: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985, s. 241.

²¹ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny...*, s. 84.

²² Ibidem, s. 71.

²³ M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Filia, Białystok 1994, s. 141.

²⁴ M. Dudzikowa: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie...*, s. 242.

Badania własne

Rys metodologiczny

W badaniach własnych zależało mi na uzyskaniu zindywidualizowanych opinii studentek na temat ich osobistych doświadczeń i tworzonych interakcji z innymi w toku przygotowywania się do zawodu nauczyciela. Część empiryczna artykułu służy prezentacji opinii studentek trzeciego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach na temat odbytych w toku studiów zajęć fakultatywnych: terapia tańcem i ruchem w pracy z dziećmi. Fakultet prowadzony był metodą warsztatową, dzięki temu studentki mogły się zetknąć z szerokim spektrum ekspresji, a to sprzyja ubogaceniu wewnętrznemu, odkrywaniu i przyglądaniu się sobie, formowaniu twórczych postaw i nabywaniu kompetencji społecznych oraz odpowiedzialności w przyszłej pracy z ludźmi. Przedmiotem badań uczyniono doświadczenia związane z uczestnictwem studentek w fakultecie stanowiącym istotny element rozwojowy i prakseologiczny w kształceniu akademickim.

Ujęte w narracjach doświadczenia 21 studentek pedagogiki eksplorowano za pomocą opracowanego narzędzia – kwestionariusza wywiadu otwartego. Wywiad to specyficzna forma rozmowy, w trakcie której tworzy się wiedzę w toku interakcji między prowadzącym a respondentem²⁵, zrezygnowałam jednak z wywiadu w bezpośrednim kontakcie. Argumentem przemawiającym za takim wyborem była chęć zapewnienia respondentkom komfortu i anonimowości, która mogła być gwarantem nieskrępowanych werbalizacji. Zastosowana technika gromadzenia danych lokuje się w schemacie badań jakościowych, które pozwalają na swobodę wypowiedzi, a opracowana formuła pytań otwartych wymagała autoanalizy i autorefleksji, wskazane zdawało się więc udzielanie przez badane pisemnych odpowiedzi.

Przyjęłam dwa cele praktyczne, o dwuwymiarowym charakterze – skupiłam się na wymiarach interpersonalnym i perspektywicznym oraz intrapersonalnym. Wymiar perspektywiczny i interpersonalny dotyczył poznania opinii o tym, w jakim stopniu praca nad sobą pozwala przygotować się do pracy w zawodzie nauczyciela. Wymiar intrapersonalny wiąże się z poznaniem znaczenia, jakie mają dla studentek działania warsztatowe, choreoterapeutyczne; interesowała mnie opinia badanych o potencjalnym wpływie doświadczeń warszta-

²⁵ S. Kvale: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. Dziuban. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010, s. 19–20.

towych i autoekspresyjnych na emocje studentek, na komponenty ich tożsamości: autopercepcję, autokreację i autorefleksję.

Sformułowałam trzy pytania badawcze:

1. Jak uczestniczki warsztatów choreoterapeutycznych postrzegają ich wpływ na realizację własnych potrzeb, wzmocnienie zasobów intrapersonalnych?
2. W jakim zakresie uczestniczki warsztatów uznają je za mające pozytywny wpływ na aspekty interpersonalne?
3. W jakim stopniu uczestnictwo w warsztatach wpływa na uczestniczki percepcję siebie w roli nauczyciela?

Formuła pytań otwartych wymagała od badanych analizy i autorefleksji. Studentki, które zgodziły się na wyrażenie swoich refleksji, dokonały tak naprawdę próby subiektywnego wartościowania i zrozumienia rzeczywistości, podjęły namysł nad trajektorią swojego osobistego rozwoju, sposobem dekodowania i emocjonalnej recepcji świata. Odwoływały się zatem do: aspiracji, samoświadomości, autopercepcji, autokreacji i autorefleksji. Za sprawą autoekspresji uczestniczyły w osobistym, intymnym procesie tworzenia i poznawania siebie, prowadzonym – przywołuję słowa Jolanty Brach-Czajny – od „otwarcia” do „wniknięcia”. Wypowiedzi studentek odwołują się do ich autentyczności, sprawczości i relacyjności. Z uwagi na ograniczoną objętość tekstu wyekspozuję tylko wybrane wątki.

Aspekty doświadczania siebie w osobistych opisach narracyjnych autorstwa badanych studentek

Rozwój osobisty wiąże się z zyskiwaniem autonomii i budowaniem tożsamości poprzez udzielanie odpowiedzi na pytania tak sformułowane przez Marię Dudzikową: „Kim jestem? Jaki jestem jako jednostka unikalna i jako byt społeczny? Kim chcę być? Kim mogę być? Dlaczego chcę taki być? Czy jest konieczny i możliwy rozwój tego, co zamierzam? Dlaczego i w jakich warunkach? Co mam zrobić, by to osiągnąć”²⁶. Odpowiedzi na te pytania prowadzą do samowiedzy, służą opisaniu i ocenie psychofizycznych właściwości w odniesieniu do własnej osoby. Z moich obserwacji wynika, że nadawanie procesualnego znaczenia spotkaniom edukacyjnym, w czasie których możliwe jest podjęcie refleksji i zadanie samemu sobie powyższych pytań, ma ogromną wartość. Warsztaty rozwojowe dostarczają nowych, twórczych doświadczeń prowadzących do samowiedzy i tworzenia koncepcji siebie, rozumienia własnych emocji i uważności na innych. W czasie warsztatów zawiązują się relacje

²⁶ M. Dudzikowa: *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 285–286.

wyjątkowe, autentyczne, bo dokonujące się w nurcie filozoficznym zapoczątkowanym przez Martina Bubera – staje się „ja” przez obcowanie z drugim człowiekiem. Beata Jakimiuk wzmacnia tę tezę: „człowiek w relacjach aktywizuje swoje możliwości: intelektualne, emocjonalne, podejmuje działania, przez co rozwija się”²⁷ i zyskuje nowe kompetencje indywidualne, w tym autokreacyjne. Kazimierz Obuchowski podkreśla, że formowanie się osoby należy postrzegać procesualnie i w kulturowych kontekstach, ale „człowiek, aby się spełnić, formuje siebie sam”²⁸.

W toku badań zadałam pytanie: Jakie korzyści dla rozwoju osobistego przyniosły warsztaty bazujące na tańcu i ruchu? Oto wybrane wypowiedzi:

Warsztat nauczył mnie doceniania i szacunku do samej siebie. My, jako nauczyciele, powinniśmy uczyć dzieci dostrzegać ich indywidualność. To, że każdy jest inny, jest cudowne, możemy się od siebie uczyć, na warsztatach, później w miejscu pracy i od dzieci. Warto jest nauczyć się tego, zauważać to i pielęgnować, aby nasza osobowość nie zginęła wśród „czarnych charakterów”, lecz miała przestrzeń do rozkwitu.

Taniec pozwala na ukazywanie i uwalnianie emocji, uczuć, umożliwia pokazanie nas i naszej osoby w inny, niestandardowy sposób. Jest także zaproszeniem do poznania samego siebie, swojego ciała, kształtowania świadomości i ruchu. To także doświadczenie uczące mnie o sobie samej, a z drugiej strony jest to przygotowanie do pracy z dziećmi. Moje przygotowanie emocjonalne i duchowe, ale też inspiracja.

Warsztaty z tańcem i ruchem są niezastąpione i w nauce, i w zdobywaniu doświadczenia, ponieważ w trakcie warsztatu szczególnie uczymy się relacji między sobą i samego siebie.

W nawiązaniu do tych wypowiedzi studentki podzieliły się swoimi refleksjami, które mogły zawrzeć w odpowiedziach na pytanie: Czy któreś z prezentowanych ćwiczeń i struktur pozwoliło ci spojrzeć inaczej na samą siebie?

²⁷ B. Jakimiuk: Tworzenie relacji interpersonalnych jako podstawa i fundament profesjonalizmu nauczycieli. W: *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*. Red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 53.

²⁸ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny...*, s. 188.

Rysowanie siebie ruchem teraz i w przyszłości, rysowanie swojej rodziny. To doświadczenie pomogło mi lepiej poznać siebie poprzez konfrontację ze swoimi obawami.

Było sporo takich momentów, ale odkrywcze dla mnie samej było to, jak pracowaliśmy z hasłami, które każdy miał przez siebie przepuścić [...], dany materiał, temat. Zaskakujące było dla mnie to, o czym chcę opowiadać i jakie intymne tematy podejmować.

Przywołanie intymności, którą studentki kojarzyły z wykonywaniem pewnych zadań, z pewnością wiąże się z objawianiem prawdy o sobie i oczekiwaniem zrozumienia ze strony innych, a zatem poszukiwaniem bezpiecznej przestrzeni do uprawiania swego rodzaju ekshibicjonizmu emocjonalnego. Taka intymność, ukazywanie tego, co dotychczas było ukryte i zarezerwowane dla własnego „ja”, może generować szereg trudności i ograniczeń, o których także pisały uczestniczki. Robiły to w odpowiedziach na pytanie: Czy, a jeśli tak, to jakiego rodzaju trudności i bariery były odczuwalne podczas zajęć? Oto fragment jednej z odpowiedzi:

Zdarza się, że gdy uczestniczymy w czymś po raz pierwszy, możemy być sceptyczni, czuć wewnętrzny opór. Zdaje się to naturalne odczucie i możliwe do przezwyciężenia.

Opisywane doświadczenia były udziałem konkretnych uczestniczek i wynikają z ich indywidualnych, intrapersonalnych zasobów.

Analizie poddałam także odbiór warsztatów w kontekście procesów grupowych. Poczucie jedności, wspólnotowość wyzwalały nowe, transgresyjne siły, a także zwiększają wrażliwość, ponadto ułatwiają nawiązywanie kontaktu wzrokowego i uczyć dawania przyzwolenia na dotyk:

Ciekawe są doświadczenia związane z pokonywaniem swoich barier, nawiązywaniem chwilowej bliskiej relacji z drugim, na co dzień obcym człowiekiem. Buduje się specyficzna więź, często oparta na kontakcie wzrokowym.

Zdaniem Haliny Rotkiewicz bez tworzenia więzi społeczność akademicka nie ma racji bytu²⁹. Doświadczenia warsztatowe studentek

²⁹ H. Rotkiewicz: *Uwagi o podmiocie kształcenia jako kryterium oferty edukacyjnej*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 39.

umocniły relacje w grupie. Efektami były: zacieśnienie więzi; wzrost życzliwości; umiejętność rozpoznawania potrzeb innych osób; umiejętność współpracy; poczucie odpowiedzialności za innych; wzrost szacunku i zaufania; wzrost chęci wspólnego spędzania czasu. Najsilniej jednak studentki odczuły u siebie wzrost empatii i zdolności rozumienia emocji własnych i innych osób, doświadczyły też pogłębienia relacji interpersonalnych. Praca rozwojowa wzmocniła kompetencje zawodowe badanych. Dzięki tej pracy potrafiły wskazać swoje najmocniejsze cechy przydatne w zawodzie nauczyciela – były to odpowiedzi na pytanie: Czy warsztaty tańca i ruchu umożliwiły ci odkrycie cech indywidualnych, przydatnych w zawodzie nauczyciela?

Myślę, że moją najmocniejszą cechą jest poczucie odpowiedzialności za grupę i udzielanie wsparcia, gdy jest ono potrzebne. Odpowiedzialność i poczucie, że jestem tu i teraz dla nich i czuwam nad nimi, są dla mnie naturalne.

Do teraz widziałam w sobie i swoim ruchu same błędy, niedoskonałości, braki. Nie czerpałam radości z ruchu. Po tych warsztatach i możliwości odciążenia się od świata i opinii innych poprzez zamknięcie oczu, mogłam w końcu poczuć szczęście i wolność, ruszając się w mój, nienaruszony przez nikogo, sposób, według własnego tempa i rytmu. Cieszę się, że wzięłam udział w tym warsztacie. [...]. Chcę kontynuować te doświadczenia, by dzięki temu móc się jeszcze bardziej rozwinąć. Czuję, że mam w sobie więcej odwagi, by stanąć przed innymi. W przyszłości będę występować przed klasą, rodzicami uczniów. Zrozumiałam, że jeśli czuję się ze sobą źle, to przy nikim innym nie będę autentyczna.

Wypowiedź potwierdza założenia koncepcji Jima Butlera, iż rozwój osobisty przenika do sfery zawodowej dzięki intensywnej pracy nad sobą, samoświadomości i refleksyjności.

Warsztaty przeniosły mnie do innej rzeczywistości, w której poznałam moje mocne, jak i słabe strony na podstawie pracy z własnym ciałem. Jednak owe poznane strony odnoszą się do kwestii związanych zarówno z cielesnością, jak i z psychiką. Dodatkowo, pytania zadawane w trakcie ćwiczenia: „Czy dobrze ci jest być taką osobą? Kim jest ta osoba?”, zdecydowanie skłaniały do refleksji, których na co dzień w gąszczu swoich prywatnych obowiązków nie podejmuję. Kolejne z ćwiczeń, które zapamiętałam i zdecydowanie mnie poruszyło, to „Ja realne – Ja idealne”. Było to świetne doświadczenie, gdyż tańcząc, dzieliłam się swoimi wewnętrznymi emocjami bez skrępowań, [...] co pozwoliło mi wyzwolić pozytywne, jak i negatywne uczucia. Podsumowanie warsztatu było

bardzo wzruszające przede wszystkim za sprawą słów prowadzącej. Na co dzień często porównuję się do innych, nie doceniając siebie i swojego ciała, a także własnych zdolności. Warsztat pozwolił wyzwolić moje własne „ja” i skupić się tylko na sobie i swoich emocjach.

Praca z ciałem i symboliczne wyobrażanie sobie siebie pozwoliły mi na spojrzenie w głąb siebie, na odkrycie swojego wewnętrznego „ja”. Realizacja każdej ze struktur wniosła do mojego życia coś zupełnie innego. Osobiście mam tak, że moje postrzeganie siebie jest w dużej mierze uzależnione od nastroju, jaki mam danego dnia. W tym ćwiczeniu na to, jak postrzegam swój wygląd, wpływała także grająca w tle muzyka, a była żywa i energiczna, więc i ja pozytywnie odbierałam siebie. Podczas tego ćwiczenia ciekawy był również moment, w którym tańczyłam ze swoim odbiciem w lustrze i wyobraziłam sobie, jakbym rzeczywiście tańczyła z partnerem. Taniec „Ja idealnego” uświadomił mi, że w tańcu mogę stać się tym, kim chcę, nie muszę dostosowywać się do innych ludzi czy próbować sprostać oczekiwaniom innych. Mogę po prostu być sobą. Mogę wytańczyć swoje najskrytsze fantazje, uzewnętrznić swoje wyjątkowe wnętrze.

O „Ja realnym” i „Ja idealnym” wspomina Maria Dudzikowa jako o jednej z sił kompetencji autokreacyjnych.

Wyobrażenie na swój temat może wyrażać pewne dążenie. Idee humanizmu i zaangażowania, a tym samym kompleksowe spojrzenie na istotne cechy nauczyciela widoczne są w tej wypowiedzi:

Wydaje mi się, że mam w sobie wrażliwość i autentyczność, ponieważ naprawdę dążę do poznania osób, którym towarzyszę. Istotne są dla mnie ich problemy, w moim sercu budzi się miłość do nich, zachwyt i pragnienie dostrzeżenia ich potencjału. Ekspresyjność, która potrafi porwać i zainspirować, zachęcić do działania, i serdeczność, która po prostu budzi sympatię.

Nie bez znaczenia jest dla mnie to, że studentki deklarowały pragnienia i potrzeby związane z samorozwojem oraz doskonaleniem profesjonalnego podejścia:

Chciałabym zauważać istotne symptomy różnych zjawisk dotyczących natury człowieka. Zdaję sobie sprawę, że nie jest to kwestia wyuczenia się reguł, a czasu i otwartych oczu. Przekłada się to na lata doświadczenia, chęci i pracy nad sobą. Myślę, że ważne jest uzmysłowienie sobie możliwości porażki w moich działaniach. [...]. Jestem przygotowana na takie doświadczenia, ale chciałabym dowiedzieć się, jak sobie z tym radzić, by nie zaszkodzić podopiecznym.

Polubiłam bardziej siebie, swoje ciało. Jest ono przecież moim domem, domem dla mojej duszy. Niedoskonałości przestały mieć znaczenie. Akceptuję siebie. Było to bardzo ciekawe doświadczenie, uświadamiające mi pewne ważne kwestie oraz dające możliwość odkrycia siebie i zaakceptowania w pełni własnego ciała oraz swoich możliwości, ale też przyjęcia pewnych braków. Bo dzięki warsztatom zyskałam motywację do sięgania po inne, alternatywne możliwości, poszerzyłam perspektywy.

Alicja A. Kotusiewicz zwraca uwagę, że moment transcendencji, czyli przekraczania siebie, a jednocześnie dochodzenia do siebie, to warunek procesu autokreacji³⁰. Świadomość istoty tego procesu można dostrzec w tym opisie:

Zwróciłam uwagę, że wszystkie ruchy mojego ciała mają znaczenie, mogłam poczuć bliskość ze samą sobą, mogłam otworzyć się na doświadczenie. Realizacja każdej kolejnej struktury była dla mnie coraz bardziej ciekawa i odkrywałam kolejno nowe uczucia, doznania. Podczas ćwiczeń miałam świadomość i czułam, jak bardzo moje ciało potrzebowało chwili dla siebie oraz jak ja sama potrzebowałam tego, aby móc wyrazić siebie poprzez ruch i swoją ekspresję. Wszystkie propozycje ćwiczeń, które realizujemy na ćwiczeniach, oprócz tego, że stanowią bazę wiedzy i pomysłów do pracy z dziećmi, to uświadamiają nam naszą własną potrzebę ruchu i wyrażania siebie. Zbiór zaprezentowanych na warsztacie ćwiczeń dotyczy różnych aktywności pozwalających na doświadczanie czegoś nowego, każde ćwiczenie skupia uwagę na innym aspekcie mnie samej.

Jak pokazują przytoczone wypowiedzi, przygotowanie do zawodu nauczyciela to zwykle długa podróż obfitująca we wglądową pracę w siebie, rozumienie empatyczne, umiejętności metodyczne, wiedzę psychologiczną i pedagogiczną. Nauczyciel powinien umieć stosować adekwatne do potrzeb rozwojowych wychowanków metody pracy, mając na względzie uważność, troskę, szacunek i odpowiedzialność za innych.

³⁰ A.A. Kotusiewicz: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej...*, s. 76.

Konkluzje i postulaty

*Chodzi o to, by [...] mieć odwagę wyruszyć w tak trudną podróż, jaką jest poznawanie ludzkiej natury*³¹.

Antoni Kępiński

Na podstawie cytowanych osobistych narracji zebranych w toku badań własnych pragnę sformułować określone wnioski dotyczące kształcenia i przygotowania studentów specjalności nauczycielskich.

Przed wszystkim można jasno wskazać na ważną w kształceniu akademickim rolę warsztatów, które umożliwiają nawiązanie kontaktu z sobą i z innymi w sposób symboliczny, niedyrektywny, pozwalają na wnikanie w głąb siebie po to, by na powierzchni mogła malować się samorealizacja, pewność siebie wyrażona animuszem i pedagogicznym entuzjazmem. Jak zauważa Jolanta Szempruch, „jakość tego przygotowania ma wpływ na życie osobiste i zawodowe nauczycieli, losy edukacyjne uczniów oraz politykę edukacyjną”³².

Warsztaty opisywane przez studentki pozwoliły im dokonać auto-refleksji oraz spojrzeć na same siebie, na to, co je definiuje, a także podjąć namysł nad swoją przeszłością, teraźniejszością i przyszłością – osobistą i zawodową. W konkretnym okresie rozwoju w cyklu życia człowieka rozwój osobisty ma określony charakter, a to rzutuje na tendencje w zachowaniu, działaniu, budowaniu własnej tożsamości oraz formułowaniu celów osobistych dotyczących teraźniejszości i przyszłości, z realizacją marzeń i realizacją samego siebie włącznie³³. Maria Dudzikowa słusznie twierdzi: „Aby [...] jednostka podjęła ten aktywny wysiłek maksymalizowania osobistego rozwoju – niezbędne są kompetencje autokreacyjne, w których kształceniu może jej pomóc szkoła wyższa, jeśli zechce ona traktować edukację jako proces emancypacyjny, sprzyjający przekraczaniu narzuconych przez system społeczny ograniczeń rozwojowych”³⁴. Ta teza, wygłoszona prawie trzy dekady temu i nadal aktualna, rysuje poważne zadanie i wyzwanie dla szkolnictwa wyższego.

Wypowiedzi studentek pokazują, że przeprowadzone warsztaty przyniosły zamierzony skutek w postaci transgresji. Utorowały bowiem drogę do uświadomienia sobie przez uczestniczki warsztatów

³¹ A. Kępiński – cyt. za: J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. 8. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 3.

³² J. Szempruch: *Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce...*, s. 28.

³³ J.M. Łukasik, K. Jagielska: *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*. W: *Rozwój nauczyciela...*, s. 176.

³⁴ M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 136.

własnych atutów i predylekcji, ale też ograniczeń, niedostatków i obaw. W narracjach uwidoczniła się, tak podkreślana przez Obuchowskiego, konieczność bycia sobą, której gwarantem jest wyzwolenie się od lęków i urazów, przynoszące psychiczną wolność³⁵. Istnieje jednak warunek: „Aby ją [wolność – A.P.K.] osiągnąć, potrzebna jest właśnie odwaga, jakiej wymaga spojrzenie prawdzie w oczy i zaakceptowanie siebie właśnie takim, jakim jestem”³⁶. Józef Koziński wzmacnia ten przekaz: „Rozwój naszego »ja« i »organizmu« jest zjawiskiem przyjemnym i fascynującym; dodaje życiu uroku. Ale jednocześnie wymaga wysiłku i odwagi”³⁷.

Narracje uczestniczek warsztatów ukazały ich odwagę i konsekwencję w odbywaniu „osobistej podróży”, której celami są: odkrywanie własnej natury i ekspresja siebie; spontaniczność; kształtowanie relacji opartej na szacunku, życzliwości, zaufaniu, trosce i autentycznym zaangażowaniu, pozbawionym negatywnej oceny i presji. Efektem owej podróży zaś jest samorealizacja i aktualizacja własnych potencjalnych szans³⁸. Abraham Maslow podkreślał, że filozoficzna postawa akceptacji natury własnego „ja” zapewnia mocną podstawę systemu wartości osoby, co ma wpływ na dokonywane przez nią oceny i wybory; ludzie samorealizujący się jasno precyzują to, „co pochwalają, czego nie aprobują, czemu są wierni, czemu się przeciwstawiają, a co proponują, co im się podoba, a co nie”³⁹.

Również nauczyciele akademicki powinni mieć odwagę do postulowania zmian. Taką odwagą wykazała się pedagoga Joanna M. Łukasik, która z konsekwencją zajmuje się wdrażaniem modelowych rozwiązań w trosce o najdoskonalsze i owocujące zaangażowaniem, świadomością celów i nowatorskim podejściem do nauczania przygotowanie nauczycieli. Dzięki wysiłkom tej naukowczyni w Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie uruchomiono zajęcia z tutoringu rozwojowego, coachingu, projektu rozwoju osobistego, które realizowane są na początku ścieżki kształcenia zawodowego. Dla studentów pierwszego roku edukacji muzycznej Joanna M. Łukasik prowadzi przedmiot trening rozwojowy oraz realizuje program *Nowy model kształcenia nauczycieli muzyki*. Z kolei w latach 2018–2022 na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie prowadziła zajęcia w ramach

³⁵ K. Obuchowski: *Człowiek intencjonalny...*, s. 115.

³⁶ Ibidem, s. 115–116.

³⁷ J. Koziński: *Koncepcje psychologiczne człowieka...*, s. 242.

³⁸ Ibidem.

³⁹ A. Maslow: *Motywacja i osobowość*. [Tłum. J. Radzicki. Red. nauk. T. Rzepa. Notę o aut. oprac. A.A. Zych]. Wyd. 2, dodr. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 231.

projektu *Kompetentny nauczyciel-mistrz i wychowawca*⁴⁰. Oba projekty realizowane są w ramach Programu Operacyjnego „Wiedza Edukacja Rozwój” 2014–2020, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, dzięki wsparciu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Takie inicjatywy uznaję za przełomowe, wzorcowe i niezwykle potrzebne, wymagające powszechnego anonsowania i propagowania na innych polskich uczelniach. Z pełnym przekonaniem twierdzę, że zajęcia i warsztaty rozwoju osobistego powinny na stałe zagościć w programach nauczania uczelni pedagogicznych. Brak dotychczasowych odgórnych wytycznych ukierunkowanych na rozwój osobisty przyszłych nauczycieli postrzegam jako spory niedostatek i swoistą piętę achillesową procesu kształcenia. Wystarczy porównać kształcenie pedagogiczne z procesem certyfikacji psychoterapeutów. Zanim podejmą oni pracę z pacjentem, odbywają czteroletnią edukację wraz z intensywną pracą własną i superwizją, która jest kontynuowana po rozpoczęciu praktyki. Praca nad sobą i obserwacja samego siebie są konieczne, gdyż – o czym pisze Stanisław Dylak – obraz „ja” jest strukturą dynamiczną, a wyobrażenia na własny temat i relacje z innymi określają nieustanne zmiany na wszystkich poziomach świadomości i we wszystkich sferach: emocjonalnej, wolicjonalnej i poznawczej⁴¹. Postuluję analogiczne działania na kierunkach pedagogicznych, aby wzbogacić samowiedzę i świadomość studenta, a jednocześnie zapobiec potencjalnym przeniesieniom i innym uchybieniom w pracy zawodowej. Maria Dudzikowa, wnioskując o te zmiany, postawiła pytanie: „Czy i jaka jest możliwość przebudowania procesów kształcenia, aby znalazła się w nich idea autokreacji jako wartość?”⁴².

Działania mające na celu włączenie do programu studiów pedagogicznych zajęć służących samopoznaniu zmierzają do profesjonalizacji zawodu nauczyciela i koherentnego, holistycznego przygotowania kandydata do tej roli. Moje badania pokazały, że otwarcie się na nowe doświadczenia umożliwia wgląd w swoje „ja”. Studentki, które wzięły udział w warsztatach, a następnie w badaniach, stały się uważne na swoje cechy i umiejętności interpersonalne, a zebraną wiedzę o sobie wykorzystują, by odkryć swoje mocne i słabe strony, a następnie użyją tej wiedzy w sytuacji prowadzenia lekcji (lub innych zajęć o charakterze edukacyjnym czy terapeutycznym). Może to przesądzić o skuteczności pracy pedagogicznej i poczuciu satysfakcji z nauczania. Podczas warsztatów choreoterapeutycznych studentki odkrywały prawdę

⁴⁰ M.J. Łukasik: *Rozwój osobisty nauczyciela...*, s. 50.

⁴¹ S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli...*, s. 96–97.

⁴² M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne...*, s. 151.

o sobie, a ucząc się siebie, stawały się dojrzsze i bardziej przygotowane do tego, by spotkać się z drugim człowiekiem – dzieckiem i uczniem.

Bibliografia

- Brach-Czaina J.: *Szczeliny istnienia*. Wydawnictwo „Dowody”, Warszawa 2022.
- Bugaj J.M.: *Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Butler J.: *Professional Development: Practice as Text, Reflection as Process, and Self as Locus*. „Australian Journal of Education” 1996, vol. 40 (3), s. 265–283. <https://doi.org/10.1177/000494419604000305>.
- Butler J.: *Teacher Professional Development: an Australian Case Study*. „Journal of Education for Teaching” 1992, vol. 18 (3), s. 221–238. <https://doi.org/10.1080/0260747920180302>.
- Dudzikowa M.: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Filia, Białystok 1994, s. 127–152.
- Dudzikowa M.: *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M.: *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dylak S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Hargreaves A.: *The Emotional Practice of Teaching*. „Teaching and Teacher Education” 1998, vol. 14 (8), s. 835–854. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(98)00025-0).
- Hargreaves A.: *Mixed Emotions: Teachers’ Perceptions of Their Interactions with Students*. „Teaching and Teacher Education” 2000, vol. 16 (8), s. 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).
- Hetmańczyk H.: *Współczesny nauczyciel przedszkola w oczach przyszłych przedstawicieli tej profesji*. W: *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój*. Red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 147–156.
- Jakimiuk B.: *Tworzenie relacji interpersonalnych jako podstawa i fundament profesjonalizmu nauczycieli*. W: *Rzeczywistość nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*. Red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 49–64.

- Kotusiewicz A.A.: *Nauczyciel jako osoba w procesie edukacyjnym*. W: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Red. M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Wydział Pedagogiki i Psychologii. Filia, Białystok 1994, s. 65–84.
- Kotusiewicz A.A.: *O nabywaniu autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 13–26.
- Kozielecki J.: *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. 8. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Kuźma J.: *Praktyki pedagogiczne*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 4. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012, s. 845.
- Kvale S.: *Prowadzenie wywiadów*. Przeł. A. Dziuban. Wydawnictwo PWN, Warszawa 2010.
- Łukasik M.J.: *Rozwój osobisty nauczyciela*. W: *Ważne obszary badawcze w pedagogice*. Red. K. Jagielska. Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych i Zdrowia Publicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Kraków 2022, s. 43–53.
- Łukasik M.J.: *Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria*. „Ruch Pedagogiczny” 2018, nr 2, s. 29–37.
- Łukasik M.J., Jagielska K.: *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*. W: *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*. Red. M. Łukasik, N.G. Pięka, K. Jagielska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, s. 173–188.
- Maslow A.: *Motywacja i osobowość*. [Tłum. J. Radzicki. Red. nauk. T. Rzepe. Notę o aut. oprac. A.A. Zych]. Wyd. 2, dodr. 2. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Nowosad I., Pietrań K.: *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami*. „Rocznik Lubuski” 2015, T. 41 (2), s. 131–145.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny*. Wydawnictwo PWN, Warszawa 1993.
- Piwowarski R.: *Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, T. 35, nr 3, s. 19–32. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.19>.
- Rotkiewicz H.: *Uwagi o podmiocie kształcenia jako kryterium oferty edukacyjnej*. W: *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*. Red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 39–52.
- Steines J.W.: *The Self-Concept in Learning and Teaching*. „Australian Journal of Education” 1963, vol. 7 (3), s. 172–186. <https://doi.org/10.1177/00494416300700305>.

Steines J.W.: *The Teacher's Therapeutic Role in Ordinary Classroom Situations*. „Australian Psychologist” 1970, vol. 5 (1), s. 9–24. <https://doi.org/10.1080/00050067008259865>.

Szempruch J.: *Problemy kształcenia i doskonalenie nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*. „Studia BAS” 2020, nr 2 (70), s. 27–47. <https://doi.org/10.31268/StudiaBAS.2022.11>.