

# Anna Panasiuk-Chodnicka, Bazyli Panasiuk

---

## Strategie rozwoju i kształtowania osobowości : (próba rekonstrukcji technologii wychowania)

---

Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość 5, 44-66

---

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Panasiuk-Chodnicka\*  
Bazyli Panasiuk\*\*

## Strategie rozwoju i kształtowania osobowości (próba rekonstrukcji technologii wychowania)

### Wstęp

Bezsprzecznie, problematyka ludzkiej osobowości należy do najbardziej kontrowersyjnych w literaturze przedmiotu. Obejmuje intuicyjnie odczuwalną, ale trudną w jednoznacznym zdefiniowaniu całość elementów (czynników, cech, właściwości) biologicznych (dziedziczno-konstytucjonalnych), psychicznych, psychospołecznych, społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, wpływających na względną stałość postaw i zachowań jednostki, jak też względnie stały wzorzec emocji, motywów i postępowania, odróżniający jednego człowieka od drugiego.

Wieloznaczność definicji i pojęć osobowości wynika stąd, iż w rozmaity sposób zajmują się tym zagadnieniem tak różne nauki, jak filozofia, metafizyka, psychologia, pedagogika, socjologia, neurobiologia, cybernetyka, a nawet teoria sztucznej inteligencji i tak zwanych sieci neuronowych. W każdej z tych nauk używa się innych terminów – o nie zawsze jasnej treści. Tworzy się kontrowersyjne i nierzadko wzajemnie wykluczające się teorie (koncepcje, modele), których – przykładowo – na gruncie nauk społecznych jest ponad dwieście. Funkcjonuje również kilkadziesiąt wyraźnie odrębnych określeń pojęcia osobowości oraz wiele swego rodzaju katalogów cech osobowości, liczących po kilka, a nawet kilkanaście tysięcy terminów (np. znany psycholog angielski Gordon W. Allport wyróżnia aż 18 tysięcy terminów określających cechy osobowości).

Psycholodzy i pedagodzy (także przedstawiciele innych nauk) podejmują próby konkretyzacji pojęcia osobowości i tworzenia zespołu cech podstawowych, w głównej mierze decydujących zarówno o pewnych zachowaniach typowych dla ogółu ludzi, jak i o pewnych zachowaniach indywidualnych (osobniczych). Podejmują również działania nakierowane na optymalizację procesu nauczania–uczenia się i wychowania (edukacji) dzieci, jak też osób dorosłych, tworząc

---

\* Mgr Anna Panasiuk-Chodnicka, Uniwersytet Gdański, e-mail: aapch@ocean.univ.gda.pl.

\*\* Dr Bazyli Panasiuk, Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna, ul. Biskupia 24 b, 80-875 Gdańsk.

liczne modele osobowości i konstruując różne strategie rozwoju, kształtowania oraz doskonalenia ludzkiej osobowości.

Założeniem autorów niniejszego tekstu jest opisanie wiedzy o osobowości i strategiach jej rozwoju, tudzież kształcenia i formowania, na potrzeby nauczycieli-wychowawców, pedagogów, psychologów, socjologów i filozofów wychowania oraz studentów i wykładowców. Podejście zawarte w niniejszym artykule jest próbą rekonstrukcji założeń technologii wychowania.

## Wybrane teorie osobowości – uogólnienie

Pierwsze próby zdefiniowania osobowości podejmowali już przyrodnicy (Hipokrates, Galen), filozofowie (Platon, Arystoteles), pisarze starożytni (Teofrast, Cyceon, Seneka), św. Augustyn Aureliusz (354–430) i św. Tomasz z Akwinu (1225–1274). Próby te kontynuowali myśliciele wszystkich epok (od starożytności po czasy współczesne), a ich bogaty dorobek naukowy znajduje odbicie w literaturze przedmiotu<sup>1</sup>.

W XX wieku psychiatrzy francuscy Pierre Janet i Jean-Martin Charcot wprowadzili termin „osobowość” do nauki, dając tym samym początek podejmowanym coraz częściej próbom konstruowania teoretycznego modelu osobowości, z perspektywą jego wykorzystywania w działalności pedagogicznej, psychologicznej, socjoterapeutycznej, społeczno-politycznej czy w polityce kadrowej.

Rozwój filozofii neopozytywistycznej, marksistowskiej, egzystencjalnej, personalistycznej i fenomenologicznej, zdobycze psychologii, pedagogiki, socjologii i antropologii, etnologii i psychofizjologii, prądy powstające wraz z rozwojem cybernetyki i cyberprzestrzeni inspirowały badaczy do tworzenia wciąż nowych teorii osobowości (np. self, Gestalt, „ja”). Pojawiały się jedna po drugiej odmienne w sposobie patrzenia na człowieka „teorie typów” (fizycznych, konstytucjonalnych, fizjologicznych i psychicznych) oraz różne koncepcje, na przykład cech osobowości, potrzeb czy nawyków, wyjaśniające jego postępowanie i działanie. Rozwinęły się teorie psychodynamiczne, psychoanalityczne i psychospołeczne,

---

<sup>1</sup> Por. M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa 1987; A. Elias, *Temperament i osobowość*. Wrocław 1974; S. Gerstman, *Osobowość: wybrane zagadnienia psychologiczne*. Warszawa 1970; C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa 2002; K. Jankowski, *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*. Warszawa 1975; Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*. Warszawa 1992; J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa 1997; A. Maslow, *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka. Warszawa 1990; L. A. Pervin, *Psychologia osobowości*. Przeł. M. Orski. Gdańsk 2002; J. Reykowski, G. Kochańska, *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa 1980; S. A. Rathus, *Psychologia współczesna*. Przeł. B. Wojciszke. Gdańsk 2004; S. Siek, *Struktura i formowanie osobowości*. Warszawa 1986; W. Szewczuk, *Psychologia. Zarys podręcznikowy*. Warszawa 1962; T. Tomaszewski, *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa 1986; B. Zawadzki, *Wstęp do teorii osobowości*. Tł. E. Dubois, T. Szustrowa, T. Zatchej. Warszawa 1970; P. G. Zimbardo, *Psychologia i życie*. Red. nauk. I. Kurcz, B. Wojciszke. Przeł. E. Czerniawska i in. Warszawa 1999 i inni.

których autorami byli Zygmunt Freud, Alfred Adler, Carl Gustaw Jung, Harry S. Sullivan, Karen Horney, William Stern, K. Lewin, Carl Rogers i inni.

W wyniku badań psychometrycznych zrodziły się próby interpretacji osobowości w kategorii cech (Raymond B. Cattell) lub indywidualnie różniących wymiarów (Hans J. Eysenck, S.B.G. Eysenck). Stworzona przez R. B. Cattella teoria osobowości pozwala w praktyce klinicznej porównywać ludzi, głównie za pomocą Kwestionariusza Cattella.

Na gruncie zoopsychologii i krytyki psychologii introspekcyjnej wyrósł behawioryzm (John B. Watson, Edward Thorndike, Edward C. Tolman, Burrhus F. Skinner) i neobehawioryzm (John Dollard, Neal E. Miller, Joseph Wolpe, Martin Seligman, Albert Bandura). Ten nurt psychologii na skutek ograniczenia psychiki do jednego prostego schematu: bodziec – reakcja (S → R) zastąpiono poznawczymi i humanistycznymi koncepcjami osobowości (George Kelly, Walter Mischel, Carl Rogers, Abraham Maslow, Rollo May) oraz „teoriami jaźni” (William James) i „teorią relacji z obiektem” (Heinz Kohut).

W latach sześćdziesiątych XX wieku został zapoczątkowany nowy nurt w czynnikowym podejściu do osobowości, znany jako pięcioczynnikowy model osobowości (w skrócie PMO, zwany „wielką piątką” [*Big Five*])<sup>2</sup>. Na strukturę „wielkiej piątki”, zobrazowanej w tabeli 1, składają się następujące czynniki: 1) neurotyzm (N), 2) ekstrawersja (E), 3) otwartość na doświadczenia (O), 4) ugodowość (U), 5) sumienność (S). Od wyrazów angielskich – *neuroticism*, *extraversion*, *openness (to experience)*, *agreeableness* i *conscientiousness* – czynniki te autorzy określają symbolami NEOAC.

Wiele interesujących teorii osobowości powstało na gruncie polskiej psychologii<sup>3</sup>. Do najważniejszych można zaliczyć:

- teorię czynności (Tadeusz Tomaszewski);
- koncepcję transgresyjną (Józef Koziński);
- teorię biegu życia ludzkiego (Zbigniew Pietrański);
- Regulacyjną Teorię Osobowości, w skrócie RTO (Janusz Reykowski);
- teorię procesów informacyjnych (Wiesław Łukaszewski);
- czteroczynnikowy model osobowości Włodzimierza Szewczuka, obejmujący samoświadomość, plan życiowy, światopogląd i charakter;
- teorię „obrazu samego siebie” (Stanisław Siek, Leon Niebrzydowski);
- personalistyczną filozofię człowieka (Franciszek Adamski, Zdzisław Chlewiński, Elżbieta Sujak, Adolf E. Szołtysek);
- teorię PLP Piotra Szaroty.

---

<sup>2</sup> Por. *Osobowość i różnice indywidualne*. Red. M. Kofta. [W:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. nauk. J. Strelau. Gdańsk 2000, t. 2, s. 546–560; S. A. Rathus, *dz. cyt.*, s. 492–493; P. G. Zimbardo, *dz. cyt.*, s. 524–528.

<sup>3</sup> Por. M. Chłopkiewicz, *dz. cyt.*, s. 145–193; *Psychologia. Podręcznik akademicki, dz. cyt.*, t. 1, s. 58–66; W. Szewczuk, *Osobowość*. [W:] *Encyklopedia psychologii*. Pod red. W. Szewczuka. Warszawa 1998, s. 364–372; T. Tomaszewski, *dz. cyt.*, s. 145–210; W. Szewczuk, *Psychologia*. Warszawa 1990, s. 159–208; A. E. Szołtysek, *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*. Toruń 1998.

Tabela 1. Model osobowości w ujęciu Costy i McCrae'a

PIĘCIOCZYNNIKOWY MODEL OSOBOWOŚCI wg P. T. Costy i R. McCrae'a	
Rodzaj czynnika	Charakterystyka czynników NEOAC ( <i>Big Five</i> )
Neurotyczność (wysoka/niska)	Lęk, agresywna wrogość, depresja, impulsywność, nadwrażliwość, nieśmiałość, stałość emocjonalna, spokój i opanowanie.
Ekstrawersja (wysoka/niska)	Towarzystwość, serdeczność, asertywność, aktywność, poszukiwanie doznań, samokontrola emocji i „uczuć wyższych”.
Otwartość na doświadczenie (wysoka/niska)	Wyobraźnia, estetyka, uczucia, idee, wartości, kreatywność, stereotypowość, rozległe lub wąskie zainteresowania.
Ugodowość (wysoka/niska)	Zaufanie, prostolinijność, altruizm, ustępliwość, skromność, uprzejmość, czułość, delikatność lub nieufność, wrogość, egoizm, apatyczność i brak otwartości interpersonalnej.
Sumienność (wysoka/niska)	Kompetencje, skuteczność, odpowiedzialność, obowiązkowość, samodyscyplina, rozważa, skłonność do porządku lub brak kompetencji, potrzeby osiągnięcia, motywacji do działania czy dbałości o samego siebie.

Nie będzie przesadą stwierdzenie, że nie istnieje jednolita teoria osobowości, którą popierałaby większość psychologów, socjologów edukacji czy filozofów wychowania. To oznacza, że zwięzłe, jednoznaczne i wyczerpujące objaśnienie osobowości jest zadaniem wręcz niewykonalnym, przerastającym możliwości pojedynczego badacza. Ten stan rzeczy potęguje wielość hipotetycznych twierdzeń na temat struktury osobowości i czynników (cech i właściwości) ją opisujących.

### Typologia osobowości – teorie typów osobowości

To oczywiste, że wśród ogółu ludzi zawsze wyodrębniamy pewną grupę osób w jakiś sposób odróżniających się od innych (np. płcią, wiekiem, wyglądem zewnętrznym, wykształceniem, pozycją społeczno-zawodową, statusem materialnym). Dzieje się tak w codziennych interakcjach społecznych i w diagnostyce medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, socjologicznej, demograficznej. Operując różnymi pojęciami i terminami, opisujemy danego człowieka bądź samego siebie. Charakterystyczne wzorce właściwości fizycznych, psychicznych (psychologicznych), somatycznych bądź patogenetycznych, na podstawie których przypisuje się ludzi do jakiejś kategorii, to domena **typologii osobowości** (*personality types*), określana też mianem teorii typów i teorii cech. Ponieważ na ten temat napisano wiele prac<sup>4</sup>, nie ma potrzeby reprodukcji treści w nich zawartych. Warto jedynie dokonać syntezy wiedzy o klasycznych i współczesnych teoriach opisu ludzkiej osobowości.

<sup>4</sup> Por. C. S. Hall, G. Lindzey, *dz. cyt.*, s. 14–645; B. Panasiuk, *Wprowadzenie do psychologii*. Gdynia 1999, s. 225–270; L. A. Pervin, *dz. cyt.*, s. 47–144; S. A. Ratus, *dz. cyt.*, s. 205–208; T. Tomaszewski, *dz. cyt.*, s. 145–160; P. G. Zimbardo, *dz. cyt.*, s. 516–547 i inni.

Jedną z najwcześniejszych teorii typów zaproponował Hipokrates (460–377 p.n.e.). Spekulował on, że ciało zawiera cztery podstawowe płyny, inaczej „humory”, a każdy z nich skojarzony jest ze szczególnym temperamentem (choleryk, melancholik, flegmatyk, sangwinik).

Interesującą teorię typów opracował psychiatra niemiecki Ernest Kretschmer (1888–1964), który typ budowy ciała wiązał z temperamentem, na przykład pyknika z cyklotymikiem, atletyka z iksotymikiem i leptosomatyka ze schizotypicznym typem temperamentu. Z tą teorią koresponduje koncepcja lekarza i psychologa amerykańskiego Williama Sheldona (1899–1977). Ów wiązał wygląd zewnętrzny z temperamentem. Określał temperament na podstawie trzech somatotypów: 1) endomorficzny (gruby, miękki, wygodny, towarzyski), 2) mezomorficzny (silny, muskularny, energiczny), 3) ektomorficzny (chudy, wysoki, wrażliwy, myśliciel, artysta). Teorie osobowości E. Kretschmera i W. Sheldona są interesujące, ale nieudokumentowane. Wykazano, że mają niewielką wartość dla przewidywania jednostkowego zachowania. Ponadto kształt ludzkiego ciała może być bardzo różny i niełatwo przyporządkować ludzi jednemu z czterech Kretschmerowskich lub trzech Sheldonowskich somatotypów.

Na miano spekulatywno-metaforycznej typologii osobowości zasługuje koncepcja Zygmunta Freuda (1887–1939), wywiedziona z jego „psychoseksualnych stadiów rozwoju człowieka”. Dowodził on istnienia trzech typów osobowości: 1) osobowości oralnej, 2) osobowości analnej, 3) osobowości fallicznej. Osobowość oralna kształtuje się podczas pierwszych pięciu lat życia i charakteryzują ją roszczeniowość, niecierpliwość, zazdrość, zawiść, wybuchowość, skłonność do depresji (poczucie pustki), nieufność, pesymizm. Najbardziej może obrazowym rodzajem osobowości w analnym stadium rozwoju jest osobowość narcystyczna. Charakteryzuje się ona skupieniem na sobie oraz postrzeganiem innych przez pryzmat tego, w jakim stopniu przyczyniają się oni do podtrzymania poczucia własnej wartości. Ludzie tacy uważają, że rozmaite rzeczy im się należą, że zasługują na miłość i uznanie ze strony innych, że są wyjątkowi i niepowtarzalni. Za osobowość analną Freud uważał osobowość surową, żądną władzy, zainteresowaną prawami i obowiązkami, pазerną, nieufną i lękliwą (np. odczuwa ona lęk przed utratą władzy i kontroli nad innymi) oraz „wewnętrznie rozdartą” między buntem a uległością. Osobowość falliczna to typ męczyzny, który charakteryzuje się skłonnością do ekshibicjonizmu, rywalizacji, władzy i sławy oraz do kreowania siebie na herosa i adonisa. Kobiety o tej osobowości cechują zaś naiwność, ekshibicjonizm, skłonność do flirtów i uwodzenia męczyzn.

Próby typologizacji osobowości można odnaleźć w teorii cech Gordona W. Allporta (1897–1967), Raymonda B. Cattella (1905–1968), Hansa J. Eysencka (1916–1997) i w „Pięcioletnikowym Modelu Osobowości” (*Big Five* – NEOAC), który w rodzimej psychologii jest określany mianem Polskiej Listy Przymiotników, w skrócie PLP.

Teorie typów zakładają istnienie odrębnych, „nieciągłych” kategorii, do których ludzi można zakwalifikować. Natomiast teorie cech zakładają istnienie „wymiarów ciągłych”, takich jak inteligencja, zdolności i uzdolnienia specjalne, emocjonalność, serdeczność czy nieśmiałość, które różnią się jakością i stopniem. Dobrym tego przykładem jest teoria PEN (psychotyczność, ekstrawersja i neurotyczność) H. J. Eysencka i teoria NEOAC, zwana „wielką piątką”. Tę nową teorię uznaje się za wyczerpujący, pozbawiony założeń teoretycznych system opisu osobowości, który określa relacje między potocznymi określeniami cech, pojęciami teoretycznymi i skalami pomiaru osobowości. Tak też należy traktować „typy psychologiczne” (*Psychologische Typen*) Carla G. Junga (1875–1961), na podstawie których skonstruowano Kwestionariusz MBTI (*Myers-Briggs Type Indicator*). Wskaźnik MBTI wykorzystuje dokonany przez badanych „samopis preferencji” do pomiaru czterech wymiarów osobowości: 1) ekstrawersji–introwersji, 2) zmysłowości–intuicji, 3) myślenia–odczuwania, 4) sądu–percepcji.

We współczesnej psychologii osobowości, socjopatologii i psychiatrii społecznej dość często pojawia się pojęcie osobowości wielorakiej, to jest takiej, która łączy dwie lub więcej osobnych, niezależnych od siebie osobowości, zwykle siebie nieświadomych. Dawniej uważano, że zdarza się to niezwykle rzadko i dotyczy osób dotkniętych zespołem zaburzeń schizofrenicznych (rozszczerpieniem osobowości).

Obecnie obserwujemy wzmożone zainteresowanie tym typem osobowości, a nawet pojawiły się propozycje nazwania jej „chorobą psychiczną” końca XX i początków XXI wieku. Dominuje pogląd, że osobowość wieloraka to szczególny symptom zaburzeń dysocjacyjnych, zwany dysocjacyjnym zaburzeniem tożsamości osobniczej, społecznej, kulturowej czy duchowej.

Konstatując to, co powiedziano wyżej, należy stwierdzić, że nie istnieje jednolita teoria osobowości, którą popierałaby większość psychologów. To oznacza, że zwarte, jednoznaczne i wyczerpujące objaśnienie osobowości jest zadaniem wręcz niewykonalnym. Istnieje jednak potrzeba syntezy różnych definicji osobowości, których autorami są R. B. Cattell, H. I. Eysenck, S. Gerstman, C. G. Jung, Z. Pietrusiński, J. Reykowski, S. Siek, W. Szewczuk, T. Tomaszewski i inni, definicji maksymalnie komunikatywnej i przydatnej w praktycznej działalności nauczycieli-wychowawców, szefów, kierowników, przywódców grup, pracowników socjalnych i tym podobnych. Należy sądzić, że walory poznawcze i dydaktyczne może mieć ta oto definicja: **Osobowość jest to zespół ściśle ze sobą związanych, istotnych, względnie stałych i trwałych cech intelektualnych, temperamentalnych, emocjonalnych i wolicjonalnych, rozwiniętych i uformowanych w konkretnych warunkach życia człowieka, determinujących sposób, w jaki jednostka reguluje stosunki zarówno z samym sobą, jak i z oddziałującym na nią środowiskiem przyrodniczym i społecznym. Tę teoretyczną konstrukcję osobowości współtworzą: 1) inteligencja, 2) temperament, 3) potrzeby, 4) motywacje, 5) zainteresowania, 6) zdolności, 7) charakter, 8) światopogląd,**

## 9) mechanizmy samoregulacyjne, 10) mechanizmy obronno-przystosowawcze i dezadaptacyjne<sup>5</sup>.

Tak ogólnie pojmowana osobowość i cechy (właściwości ją współtworzące) nie są stałe ani trwałe, w odróżnieniu od cech anatomicznych (endogennych chorób lub dziedziczno-rodzinych skłonności do chorób, zaburzeń psychicznych i zachowań dewiacyjnych), co oznacza, iż można je rozwijać, utrzymywać, formować (kształtować) i doskonalić. Tak definiowaną osobowość konstytuują dwie podstawowe kategorie cech i właściwości psychicznych. Pierwszą z nich stanowią właściwości względnie stałe i trwałe, na przykład: inteligencja, temperament, zdolność i uzdolnienia specjalne, potrzeby biologiczne, mechanizmy immunologiczne (endogenne, psychogenne, homeostatyczne) organizmu i niektóre mechanizmy samokontroli emocji. W skład drugiej wchodzi natomiast cechy zmienne, wykazujące nierzadko znaczną fluktuację, a mianowicie: motywy i motywacje ludzkiego działania, metapotrzeby (np. potrzeby prestiżu i uznania, potrzeby samorealizacji, potrzeby estetyczne itp.), zainteresowania i zamiłowania, charakter, światopogląd, mechanizmy obronne osobowości. Stąd też wynika, że osobowość to konstrukcja biopsychospołeczna (biologiczna, psychiczna i społeczna) o złożonej, zindywidualizowanej i wielowymiarowej (holistycznej i systemowej) strukturze, którą charakteryzują plastyczność, zmienność, dynamizm i dążność do zmian. Oznacza to, iż są realne i potencjalne możliwości kształtowania osobowości zarówno dzieci, jak i młodych ludzi oraz osób dorosłych.

### Dyskurs o tradycyjnych i nowoczesnych strategiach formowania osobowości

Strategia (gr. *strategia* – ‘dowództwo’) oznacza sztukę dowodzenia, plan postępowania lub działania, zbiór świadomie przygotowanych działań zmierzających do rozwiązania jakiegoś problemu lub osiągnięcia jakiegoś celu. Autorzy *Słownika psychologii*<sup>6</sup> wyróżniają różne strategie stosowane przez ludzi, na przykład: „strategie radzenia sobie” (*coping strategies*) ze źródłem lęku, „strategie siły i przymusu” (*power coercive strategy*), strategie „wygrasz–zostań przy swoim, przegrasz–zmień” (*win–stay, lose–shift strategy*). Natomiast znany pedagog i dydaktyk, Wincenty Okoń, strategię definiuje jako zharmonizowany dobór celów, metod i środków stanowiących operacyjne założenia działalności edukacyjnej nauczycieli, szkół lub systemów oświaty; wyrazem codziennego

---

<sup>5</sup> Taki pogląd na strukturę osobowości mają następujący badacze: M. Ciosek, M. Chłopkiewicz, A. Eliasz, H. J. Eysenck, S. Gerstman, J. P. Guilford, B. Hornowski, A. Jakubik, Z. Kosyrz, J. Kozielecki, F. Littauer, W. Łukaszewski, K. Obuchowski, L. A. Pervin, M. Przetacznikowa, J. Reykowski, S. A. Ratus, S. Siek, J. Strelau, W. Szewczuk, T. Tomaszewski, B. Zawadzki, P. G. Zimbardo.

<sup>6</sup> Por. A. S. Reber, E. S. Reber, *Słownik psychologii*. Pol. wyd. pod red. nauk. I. Kurcz i K. Skarżyńskiej. Tł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in. Warszawa 2005, s. 747.



stosowania wybranych strategii są zajęcia prowadzone przez myślących nauczycieli, wyrazem strategii realizowanych na wielką skalę są reformy systemu oświaty<sup>7</sup>.

Mówiąc zatem o strategiach rozwoju i kształtowania osobowości, mamy na uwadze świadomie i intencjonalnie stosowane reguły postępowania oraz organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z wychowankami, skierowanej na formowanie osobowości, rozumianej przez S. Sieka jako rozwijanie i utrwalanie zachowań specyficznych dla dojrzałej, dobrze przystosowanej osobowości<sup>8</sup>. Podejmując próbę skonstruowania rzeczzonej strategii, powinniśmy wyjść od stwierdzenia, że ta problematyka jest obecna w bogatej literaturze przedmiotu<sup>9</sup>, a także w piśmiennictwie naukowym i popularno-naukowym, ogólnie znanym i dostępnym, dlatego dyskurs na ten temat można ograniczyć do sformułowania ogólnych tez i konkluzji.

Bezsprzecznie, w tej strategii priorytetowo należy traktować taksonomię celów i zasad formowania osobowości, konstruowaną zgodnie z dyrektywami współczesnej psychologii rozwoju człowieka określanej mianem „psychologii rozwojowej w ciągu życia” (*life-span developmental psychology*)<sup>10</sup>. Mówią one, iż rozwój jednostki nie kończy się wraz z osiągnięciem dorosłości, lecz jest procesem przekształcania się zachowań i struktury psychicznej człowieka w wymiarze całego życia i że istotą rozwoju jest zmiana, jego cechą charakterystyczną zaś – plastyczność i dynamizm, dzięki którym możliwe są różne kierunki rozwoju osobniczego, w zależności od zasobów organizmu i możliwości twórczych poszczególnych ludzi.

<sup>7</sup> Por. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1981, s. 288.

<sup>8</sup> Por. S. Siek, *dz. cyt.*, s. 7.

<sup>9</sup> Por. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przekł. A. Kacmajor i A. Sulak. Pośl. B. Śliwerski. Gdańsk 2003; J. R. Harris, *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego?* Przeł. A. Polkowski. Warszawa 1998; J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa 1988; K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1987; Z. Pietrasinski, *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa 1990; M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*. Warszawa 1994, t. 1–2; J. Reykowski, *Motywacja, postawy społeczne a osobowość*. Warszawa 1988, S. Siek, *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*. Warszawa 1984; J. Strelau, *Psychologia temperamentu*. Warszawa 1998; B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa 1990; E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków 1998; W. Szewczuk, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*. Warszawa 1972; B. Śliwerski; *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 2005; M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa 1990; Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa 1992; Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa 1996; J. Wojtysiak, *Filozofia i życie*. Kraków 2007 i inni.

<sup>10</sup> Por. A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Przeł. J. Łuczynski, M. Olejnik. Warszawa 1997; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2004, t. 1 (*Zagadnienia ogólne*); *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. nauk. B. Harwas-Napierała, I. Trempała. Warszawa 2004, t. 2 (*Charakterystyka okresów życia człowieka*); *Psychologia rozwojowa*. Pod red. P. E. Bryanta i A. M. Colmana. Przekł. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań 1997 i inni.

Ważne miejsce w procesie kształtowania osobowości zajmują zasady nauczania-uczenia się (kształcenia), wychowania, samokształcenia i kreacji samego siebie, zwane zasadami pedagogicznymi lub ogólnymi zasadami wychowania<sup>11</sup>. Te zasady nie są normami prawnymi, lecz – opartymi na badaniach naukowych i doświadczeniach uznanych psychologów, pedagogów, tudzież nauczycieli akademickich i dydaktyków – regułami ludzkiego postępowania<sup>12</sup>. Określają wymogi rozumnego, racjonalnego, zgodnego z prawidłowościami działalności edukacyjnej organizowania procesu przekazu wiadomości, umiejętności i kształtowania wartości u wychowanków. Mówią o potrzebie stymulacji rozwoju osobowości, przybierającej postać stymulacji kompensacyjnej (wyrównującej braki w jakiejś dziedzinie działalności człowieka) i stymulacji pogłębiającej oraz rozszerzającej możliwości twórcze człowieka<sup>13</sup>.

Za Włodzimierzem Szewczukiem należy podać dziewięć następujących zasad kształtowania osobowości: 1) zasadę motywacji, 2) zasadę aktywności, 3) zasadę praktyczności, 4) zasadę bezpośredniości, 5) zasadę receptywności, 6) zasadę systemowości, 7) zasadę trwałości, 8) zasadę zespołowości, 9) zasadę indywidualizacji<sup>14</sup>. Nie wdając się w szczegóły, można powiedzieć, że te zasady określają jednoznacznie warunki skuteczności wszelkiej działalności dydaktyczno-wychowawczej, kulturalno-oświatowej, sportowo-turystycznej, społecznej, naukowej, samokształceniowej i autokreacyjnej. Wyrażają obiektywne prawidłowości nauczania-uczenia się, wychowania, socjalizacji, adaptacji społecznej, kształtowania umysłu, woli, charakteru, światopoglądu, motywacji do osiągnięć. Mówią, że kształtowanie osobowości wychowanka, opanowanie przez niego wiedzy o świecie i sposobów postępowania, staje się tym skuteczniejsze, im silniejsza, intensywniejsza i bogatsza treściowo jest aktywizująca go motywacja (informuje o tym zasada motywacji), im większa jest jego aktywność poznawcza, społeczna i osobnicza (taka jest wykładnia zasady aktywności); gdy ma miejsce harmonia panująca w danym zespole ludzi (obliguje do tego zasada zespołowości) oraz jest przestrzegana zasada indywidualnego podejścia do wychowanka i tak dalej.

Z tymi dziewięcioma zasadami wychowania W. Szewczuka korespondują zasady stymulacji rozwoju osobowości, takie jak: zasada kompetencji poznawczej i samopoznawczej, zasada systematyczności stymulacyjnej, zasada celowości oddziaływania, zasada elastyczności pobudzenia, zasada kompleksowości oddziaływania, zasada stopniowania trudności, zasada antycypowania skutków działania<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Por. W. Szewczuk, *Wychowanie. Zasady wychowania*. [W:] *Encyklopedia psychologii*. Pod red. W. Szewczuka. Warszawa 1998, s. 1005–1014; tenże, *Zasady nauczania-uczenia, wychowania*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Pod. red. W. Pomykała. Warszawa 1993, s. 978–991.

<sup>12</sup> Por. K. Kruszewski, *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*. [W:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Pod red. K. Kruszewskiego. Warszawa 1993, s. 257–283.

<sup>13</sup> Por. Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca...*, dz. cyt., s. 27–33.

<sup>14</sup> Por. W. Szewczuk, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 1006–1014.

<sup>15</sup> Por. I. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa 2003, s. 80–83; K. Dąbrowski, *Pasja rozwoju*. Warszawa 1988, s. 54–58; K. Obuchowski, dz. cyt., s. 71–104.

Skuteczność pracy pedagogicznej zależy nie tylko od należyście zaprojektowanych celów i właściwie dobranych treści wychowawczych, eksponowanych zgodnie z zasadami kształtowania osobowości, ale też od umiejętnego posługiwania się metodami i środkami wychowania.

## Typologia metod i środków technologii wychowania

Termin „**metoda**” ma wielorakie znaczenie i zastosowanie. Bardzo często używamy go do określenia sposobu działania, myślenia, prowadzenia badań naukowych, opracowania jakiegoś sprawozdania, prowadzenia rozmowy czy dyskusji.

W literaturze pedagogicznej<sup>16</sup> metoda jest rozumiana jako systematycznie stosowany sposób postępowania wychowawcy zmierzający do takiego zorganizowania działalności (aktywności) własnej wychowanków, aby w rezultacie wywołać w ich osobowości pożądane zmiany. Bywa też określana mianem skutecznego w danej sytuacji (lub w pewnym zbiorze sytuacji) sposobu swobodnych i systematycznych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, opartych na określonych zasadach kształtowania osobowości.

Ogólnie rzecz ujmując, **metodą wychowania nazwiemy świadomie stosowany sposób celowych i systematycznych oddziaływań pedagogicznych, umożliwiający nauczycielom-wychowawcom realizację celów edukacyjnych**. Przez pojęcie sposobu oddziaływań pedagogicznych będziemy rozumieli stosowanie odpowiednich środków wychowania (treści, form, zabiegów, warunków, słów itp.), za pomocą których można skutecznie osiągać zaplanowane cele<sup>17</sup>.

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej znajdujemy różne klasyfikacje i nazwy metod wychowania. Heliodor Muszyński<sup>18</sup> w podejściu charakterystycznym dla technologii wychowania wymienia cztery zasadnicze grupy metod wychowania moralnego, a mianowicie: 1) metody wpływu osobistego (wysuwanie sugestii, perswazja, oddziaływanie przykładem osobistym, wyrażanie aprobaty i dezaprobaty); 2) metody wpływu sytuacyjnego (nagradzanie wychowawcze, instruowanie, organizowanie doświadczeń wychowanka, wywoływanie antycypacji następstw zachowań społeczno-moralnych, przydzielenie funkcji i ról społecznych); 3) metody organizowania środowiska społecznego wychowanków (modyfikacja celów zespołu, kształtowanie norm postępowania obowiązujących w zespole, przekształcanie struktury wewnętrznej zespołu i nadawanie właściwego kierunku działania kontroli społecznej). Karol Kotłowski<sup>19</sup> mówi o takich metodach wychowania, jak: a) metody informacyjne (dydaktyczne), mające na

<sup>16</sup> Por. K. Okoń, *dz. cyt.*, s. 174.

<sup>17</sup> Por. Z. Kosyrz, *dz. cyt.*, s. 233–23; K. Sośnicki, *Teoria środków wychowania*. Warszawa 1973, s. 13–15.

<sup>18</sup> Por. H. Muszyński, *Wychowanie moralne*. [W:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka. Warszawa 1974, s. 317–331.

<sup>19</sup> Por. K. Kotłowski, *Metody współczesnego wychowania moralnego*. „Chowanna” 1965, nr 1.

celu uświadomienie wychowankom świata wartości moralnych, poznanie ich i zrozumienie znaczenia ich obowiązywania; b) metody internalizacyjne, mające na celu wzbudzenie u wychowanków szacunku dla obowiązujących norm, doprowadzenie dzieci do podporządkowania swoich celów życiowych celom ogólnospołecznym dzięki zaakceptowaniu i przyswojeniu sobie istniejących norm społeczno-moralnych jako osobistych; c) metody pobudzania i hamowania, czyli regulatory postępowania, które są oddziaływaniem na „dobrą wolę” (motywację członków) wychowanków poprzez stosowane wobec nich wzmocnień pozytywne (nagród) i negatywne (kar). Krzysztof Konarzewski<sup>20</sup> przedstawia dwie grupy metod wychowania (tzn. schematów działania wychowawców), które bywają stosowane w celu osiągnięcia zamierzonych zmian zbiorowości klasowej. Są to: 1) metody strukturalne, oparte na stanowieniu obyczajów, dyfuzji obyczajów i pobudzaniu wynalazczości zespołowej; 2) metody sytuacyjne (karanie i nagradzanie oraz przekazywanie i stawianie zadań). Z tych dwóch grup metod, zdaniem Konarzewskiego, pierwsza wydaje się znacznie ważniejsza, gdyż tworzy podstawę skuteczności metod sytuacyjnych. „Różne obserwacje – pisze K. Konarzewski – potwierdzają ogólną prawidłowość, iż jednostkowa interwencja nauczyciela tym łatwiej przynosi zamierzone skutki, w im większym stopniu nawiązuje do istniejących w klasie obyczajów”<sup>21</sup>.

Z tego, co powiedziano, wynika, że źródła różnic między metodami wychowania tkwią w relacjach, które zachodzą pomiędzy celami edukacyjnymi, sytuacjami dydaktyczno-wychowawczymi i stosowanymi środkami, suma tych różnic stanowi zaś o istocie przydatności danej metody w procesie kształtowania osobowości.

Wychodząc z przyjętych kryteriów doboru metod wychowawczych oraz ogólnej definicji wychowania, ustalamy metody wychowania, takie jakie zawiera tabela 2.

### **Bezpośrednie sposoby wychowania i formowania osobowości**

Metody oddziaływania bezpośredniego są bardziej znane i znacznie częściej analizowane w literaturze pedagogicznej<sup>22</sup>. Można nawet mówić o tendencji do przeceniania bezpośrednich oddziaływań wychowawczych, zwłaszcza w tak zwanych służbach mundurowych i w niektórych szkołach wyższych. W tych instytucjach i ośrodkach edukacyjnych przełożeni (nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie grup szkolnych) ze względu na swe uprawnienia służbowe skłonni są stosować prawie wyłącznie bezpośrednie sposoby oddziaływań (nakaz, zakaz, kara, ćwiczenie określonych nawyków itp.). Dzięki nim mogą przejawiać aktyw-

---

<sup>20</sup> Por. K. Konarzewski, *O wychowaniu w szkole*. [W:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, dz. cyt., s. 326–344.

<sup>21</sup> Tamże, s. 344.

<sup>22</sup> Por. B. Panasiuk, *Problemy pracy edukacyjnej i psychoprophylaktycznej w Marynarce Wojennej*. Gdynia 2003, s. 152–159.

Tabela 2. Podział metod wychowania w podejściu technologicznym

**METODY WYCHOWANIA**

**I. ODDZIAŁYWANIA BEZPOŚREDNIEGO:**

- przekonywanie,
- ćwiczenie,
- przykład osobisty,
- wyróżnianie,
- karanie.

**II. ODDZIAŁYWANIA POŚREDNIEGO:**

- regulaminowy porządek w miejscu pracy, nauki, pełnienia służby wojskowej itp.
- ceremoniał i obrzędowość,
- działalność społeczna,
- opinia społeczna.

**III. WDRAŻANIA DO SAMOWYCHOWANIA:**

- wybór wzoru osobowego,
- autoocena,
- samokształcenie,
- autokontrola,
- samoakceptacja.

ność, obserwować bezpośrednio i natychmiastowe, choćby tylko pozorne i zewnętrzne, rezultaty w pracy pedagogicznej.

Przekonywanie jest traktowane jako jedna z najważniejszych metod oddziaływania bezpośredniego na wychowanków. Stosuje się je w celu ukształtowania określonych poglądów, przekonań, wartości i postaw. Metodą tą wzmacnia się motywację do działania ludzi, a także wyjaśnia i uzasadnia sposoby właściwego postępowania przez odwołanie się do rozumu i logiki, do uczuć i doświadczeń przekonywanych osób. Dostarczenie informacji, wyjaśnianie, argumentacja logiczna czy pozytywny stosunek uczuciowy pozwalają na dobrowolne przyjęcie określonych idei, przemyślenie ich i przyswojenie, traktowanie jak własnych i przekształcenie w motywację do postępowania.

Skutecznie przekonywać wychowanków potrafi jedynie taki wychowawca, który sam niezłomie wierzy w to, o czym chce przekonać innych. Wychowankowie bardzo szybko potrafią dostrzec, że przełożony nie ma ugruntowanych własnych przekonań, gdyż w jego wyjaśnieniu odczuwa się wtedy niezdecydowanie, niepewność, brak uzasadnionej argumentacji. Wszystko to osłabia siłę oddziaływania na podwładnych czy współpracowników. Natomiast zaangażowanie emocjonalne nauczyciela-wychowawcy udziela się wychowankom, przykuwa ich uwagę, zwiększa ich zainteresowanie, potęguje siłę przekonywania.

Nauczyciele-wychowawcy dysponują całym arsenałem środków pracy dydaktyczno-wychowawczej pobudzających wychowanków do myślenia i działania (logicznego, rozmyślnego, kognitywnego, transgresyjnego), umacniających

ich morale, przekonania wartości, postawy. Mogą to być rozmowy indywidualne i dyskusje (np. okrągłego stołu, wielokrotne, panelowe), wykłady, odczyty, referaty, opowiadania, gawędy czy pogadanki. W przekonywaniu można wykorzystać różne środki wychowawcze, między innymi sugestię, wyjaśnienie, odwołanie się do osobistych doświadczeń, powołanie się na słowa osób znaczących.

W podejściu instrumentalnym do procesu wychowania uważa się, że żywy język jest najdoskonalszym narzędziem komunikacji perswazyjnej, ale mówienie to jedynie część aktywności nadawczej, bo przesyła się także sygnały niewerbalne, zwane niewerbalnymi aktami komunikacyjnymi<sup>23</sup>. Do nich należy zaliczyć: gestykulację, mimikę, wyraz twarzy, dotyk i kontakt fizyczny, pozycję ciała, wygląd zewnętrzny adwersarzy lub interlokutorów, dźwięki paralingwistyczne, jakość wypowiedzi (sposób wokalizacji), elementy środowiska, w którym odbywają się negocjacje. Za pomocą „mowy ciała” można – jak dowodzą badania – przekazać ponad 65% informacji: komunikować postawy i emocje wobec partnera interakcji (uzgadniać postawy interpersonalne), wspomagać i uzupełniać wypowiedzi słowne oraz zastępować mowę, zwykle tam, gdzie kontakt jest utrudniony, przykładowo: przełożony może obdarzyć podwładnego „zabójczym” spojrzeniem i w ten sposób przekazać mu zupełnie jasną informację bez otwierania ust.

Należy podzielić pogląd Tadeusza Pszczołowskiego<sup>24</sup>, że walory edukacyjne ma przede wszystkim przekonywanie bezpośrednie – w rozmowie, w dyskusji, podczas których istnieje możliwość nawiązania obustronnego kontaktu i wymiany zdań, a nie przekonywanie pośrednie i zarazem jednostronne przez film, telewizję, radio, książkę, prasę czy plakat propagandowy.

Kolejną metodą oddziaływania bezpośredniego jest ćwiczenie pojmowane jako wielokrotne wykonywanie jakiejś czynności dla nabycia wprawy i uzyskania sprawności w działaniach umysłowych i praktycznych (manualnych, motorycznych). Podstawowym środkiem wychowawczym w tej metodzie jest powtarzanie, ale bez nadmiernej przesady (w granicach rozsądku i ludzkiej przyzwoitości). Walory osobotwórcze ma bowiem tylko ćwiczenie intencjonalne, angażujące ciało i psychikę wychowanek, czyniące z niego świadomy podmiot pracy, gry dydaktycznej czy zabawy, nobilitujące go do miana człowieka twórczego, a nie człowieka-maszyny bądź tak zwanego narzędzia lub przedmiotu zewnętrzznego.

Wykształcenie nawyków i przyzwyczajzeń wychowanków przez ćwiczenia i treningi sprawia, że ich postępowanie jest zwykle zgodne ze wskazaniami i wymaganiami. Wyraźcie widać to nie tylko w relacjach wychowawczych, lecz także w organizacji czasu wolnego.

---

<sup>23</sup> Por. M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przetł. W. Domachowski. Warszawa 1991, s. 39–53; Z. Nęcki, *Negocjacje w biznesie*. Kraków 1995, s. 112–118; A. Pease, *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z ich gestów*. Tł. P. Żak. Kielce 2001, s. 7–163.

<sup>24</sup> Por. T. Pszczołowski, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*. Gdańsk 1998, s. 15.

Jedną z najstarszych metod wychowania jest przykład osobisty. Istotą tej metody jest systematyczne oddziaływanie na rozum, uczucia, wolę wychowanków za pomocą osobistego przykładu kolegów, a także innych pozytywnych przykładów, stanowiących wzór postępowania, personifikację uznawanych aktualnie idei. Nie chodzi przy tym o zwykłe kopiowanie, mechaniczne przejmowanie sposobów postępowania osób starszych lub wybitnych ludzi z historii ludzkości, narodu czy z bliskiego kręgu, ale świadome, twórcze, być może nawet krytyczne dobieranie wzorów do naśladowania, przewartościowywanie ich we własnej świadomości, internalizowanie w zmiennej postaci.

Do przykładów oddziałujących bezpośrednio na świadomość wychowanków zalicza się osobisty przykład rodziców czy nauczycieli. Powinien to być mistrz, osoba dojrzała i mądra, będąca źródłem norm i wzorów postępowania, o dużym uroku osobistym, a nie tylko urzędowym i formalnym autorytecie. U takich właśnie mistrzów, kompetentnych specjalistów i autorytetów moralnych, wychowankowie zabiegają o aprobatę, unikają ich niezadowolonia, dla nich intensywniej i rzetelniej pracują, łatwiej znoszą wszelkie wyrzeczenia. Co więcej, są nawet skłonni polubić trudny przedmiot i uczyć się go z dużą ochotą i łatwością.

Zgodnie z poglądem psychologów i „praktyków wpływu społecznego”<sup>25</sup> ludzie wolą mówić „tak” tym osobom, które lubią i znają. Jednym z podstawowych czynników decydujących o sympatii do innej osoby jest jej fizyczna atrakcyjność (aparycja, wygląd zewnętrzny, mimika, gestykulacja, sposób wokalizacji itp.). Jak pisze Robert Cialdini<sup>26</sup>, fizyczne piękno człowieka zdaje się rozciągać aureolę na jego cechy psychiczne, takie jak intelekt, talent, inteligencja, takt czy uprzejmość. W konsekwencji osoby atrakcyjne silniej potrafią wpłynąć na nasze postępowanie i opinie. Drugim czynnikiem wpływającym na sympatię i uległość jest podobieństwo. Bardziej lubimy ludzi podobnych do nas samych i chętniej im ulegamy, często bezrefleksyjnie. Sympatię do innego człowieka nasilają też jego komplementy pod naszym adresem. Jeżeli stosowane są zbyt nachalnie, mogą czasami przynieść skutki odwrotne od zamierzonych, ale – ogólnie rzecz ujmując – pochwały podnoszą odczuwaną do ich autora sympatię, a w konsekwencji i uległość wobec jego propozycji. Sympatię wzmacnia też duża częstość kontaktów z jakimś człowiekiem lub przedmiotem. Dotyczy to głównie przypadków, gdy kontakty mają przyjemny charakter. Szczególnie skuteczny rodzaj kontaktów przyjemnych to wzajemna i udana współpraca. Piątym czynnikiem nasilającym sympatię do człowieka jest, zdaniem R. Cialdiniego, ich skojarzenie z czymś, co lubimy. Nie dziwić przeto powinni politycy, producenci, kierownicy, menedżerowie, nauczyciele czy instruktorzy, którzy próbują skojarzyć siebie lub wytwory swego działania z czymś, co nam się podoba. Dodajmy, że skłonność do ulegania prawomocnym i rzeczywistym autorytetom ma swe źródło nie tylko w wykształconym

<sup>25</sup> Por. R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk 1994.

<sup>26</sup> Por. tamże, s. 188–189.

u człowieka przekonaniu, że taka uległość jest pożądanym sposobem postępowania, „często ma ona charakter adaptacyjny [...] ponieważ rzeczywiste autorytety – pisze R. Cialdini – cechują się zwykle wiedzą, mądrością i władzą”<sup>27</sup>.

Doniosłą rolę wychowawczą odgrywa również przykład kolegów, współpracowników, przyjaciół, ale tylko tych, którzy są wzorem zdyscyplinowania, odwagi „cywilnej” (idzie o odwagę wypowiedzania własnych przekonań lub demonstrowania pewnych postaw, bez względu na możliwość ujemnych dla siebie konsekwencji), wytrwałości, sumiennosci i kulturalnego postępowania.

W sposób pośredni (tzn. poprzez radio, telewizję, Internet, prasę, literaturę piękną, spotkania ze sławnymi ludźmi itp.) na osobowość mogą oddziaływać przykłady historyczne, takie jak bohaterskie czyny dowódców i zwykłych żołnierzy w czasie wojen wywoleńczych, powstań narodowych, w okresie II wojny światowej, oraz przykłady współczesne, między innymi postępowanie twórców nauki, kultury, wybitnych mężów stanu i polityków czy przodujących nauczycieli, lubianych wychowawców, charyzmatycznych przywódców, wziętych negocjatorów. Codzienne życie stwarza wiele dogodnych okoliczności, które sprzyjają oddziaływaniu na świadomość wychowanków za pomocą przykładu osobistego. Jednakże siła osobotwórczego przykładu zależy w dużej mierze od tego, jak wnikliwie i z jakim zaangażowaniem emocjonalnym (ekspresją emocji i uczuć) jest on prezentowany podopiecznym. Wzorzec do naśladowania przedstawiony w sposób uczuciowy i sugestywny, ale bez przesadnej pompatyczności, sprawia, iż utrwała się szczególnie wyraziście w świadomości wychowanków.

Jako jedną z form dodatniej oceny postępowania człowieka traktuje się wyróżnianie. Jest ono przeciwieństwem kary. Stanowi wyraz uznania za poniesiony trud, wysiłek, dokonania czy szczególne osiągnięcia, na przykład w dziele ratowania czyjegoś życia lub zdrowia. Za pomocą tej metody można oddziaływać na osobowość każdego człowieka, budzić w nim wiarę we własne siły, wyzwalać ambicję i chęć do wzorowego wypełniania obowiązków.

### **Walory osobotwórcze metod oddziaływania pośredniego i autokreacji przez samowychowanie**

Drugą grupę metod pracy pedagogicznej tworzą metody oddziaływania pośredniego. Przyjmuje się, że oddziaływanie przez należycie zorganizowany tok, porządek życia ma na celu wyrabianie u wychowanków nawyków przejawiających się w zachowaniach o charakterze zorganizowanym, szczególnie ważnym w funkcjonowaniu zbiorowości (mikro- i makrosystemów społecznych). Na właściwy ład życia składają się między innymi sprawna organizacja danej instytucji edukacyjnej lub organizacji (firmy, zakładu pracy), dokładnie i rzetelnie realizowany rozkład dnia, ściśle ustalone obowiązki osób funkcyjnych i pozbawione

---

<sup>27</sup> Tamże, s. 212.



przesadnej ceremonialności działania określonych służb i ogniw strukturalnych. To wszystko niejako automatycznie kształtuje u podwładnych i współpracowników odpowiednie przyzwyczajenia, nawyki, postawy i style zachowań czy strategie działań innowacyjnych.

W skutecznym oddziaływaniu tej metody znaczącą rolę odgrywa wymaganie od wszystkich pracowników danej instytucji przestrzegania ustalonego rytmu życia, porządku w miejscu pracy czy wypoczynku, kultury osobistej, prawnej, finansowej, technicznej, wojskowej, morskiej i tym podobnych.

W życiu i działalności wielu instytucji społecznych i ośrodków oświatowo-wychowawczych ważną rolę gra uczestnictwo członków tych społeczności, w tym zwłaszcza osób uczących się i studiujących lub pełniących służbę wojskową (najczęściej są „bohaterami” określonych przedsięwzięć), w różnych uroczystościach państwowych, wojskowych, kościelnych, regionalnych bądź „powiatowych” i „gminnych”. To samo znaczenie mają tradycje, zwyczaje, obyczaje i obrzędowość (np. obrzęd zaślubin z morzem, wodowanie okrętu, podniesienie bandery czy „chrztu morskiego”). Sprawna organizacja uroczystości, ich treść i przebieg przyczyniają się do pogłębienia związków z „małą ojczyzną” (regionem, miastem, gminą) oraz własną szkołą, rozwijają uczucia miłości i szacunku do Ojczyzny, pozwalają na poznanie i utrwalenie postępowych tradycji.

Metoda oddziaływania wychowawczego przez kierowanie procesem działalności społecznej sprzyja uspołecznieniu i socjalizacji ludzi. W tych kategoriach należy oceniać, między innymi: pracę kulturalno-oświatową i sportowo-turystyczną, ruch przewodnictwa i współzawodnictwa (oparty na „zdrowych” podstawach społeczno-moralnych i deontologicznych), działalność mężów zaufania i rzeczników dyscyplinarnych, kontakty i współpracę danej organizacji ze społeczeństwem, honorowe krwiodawstwo i wszelkie działania skierowane na ulżenie cierpieniom osób chorych czy ciężko doświadczonych przez życie.

W działalności społecznej, służącej dobru ogólnemu, wykonywanej z reguły zespołowo, tkwią duże wartości wychowawcze. Dobrowolne podejmowanie zadań i obowiązków przyczynia się nie tylko do tworzenia określonych dóbr materialnych lub duchowych, ale przede wszystkim kształtuje postawy prospołeczne i altruistyczne, uczy zespalania wysiłków, rozwija umiejętności zbiorowego (grupowego i zespołowego) działania dla dobra ogółu, pogłębia motywacje do nauki i pracy zawodowej, uczy łączenia interesów osobistych z interesami grupy szkolnej, danej organizacji, firmy, urzędu, wreszcie społeczeństwa i państwa.

Opinia społeczna – opinia publiczna to postać świadomości społecznej obejmującej występujący w zbiorowości ludzkiej lub w jej grupach ogół poglądów dotyczących aktualnie ważnych dla danego środowiska spraw, zjawisk, wydarzeń i faktów (historycznych, społecznych, wychowawczych, naukowych i kulturowych, faktów naruszenia dyscypliny i porządku itp.). Opinia publiczna spełnia funkcję czynnika określającego pewien wzór postępowania obowiązującego wszystkich wchodzących w skład danej zbiorowości. Jest to zatem funkcja nor-

matywna. Opinia pełni także funkcję kontrolną w stosunku do, na przykład, pojedynczego studenta lub ucznia (wychowanka). Wyniki owej kontroli pociągają za sobą określone sankcje. Jeśli ktoś narusza obowiązujące w danym zespole normy, obyczaje i uznawane zasady współżycia, to spotyka go za to kara w postaci dezaprobaty, potępienia, reprimendy słownej czy stanowczej perswazji. Z kolei osoba wzorowo wypełniająca swoje obywatelskie i społeczno-zawodowe powinności może liczyć na uznanie i szacunek ze strony kolegów, współpracowników, przełożonych.

Wyrażane przez ludzi opinie są zawsze pewnym odbiciem ich zapatrywań, poglądów i stanowisk dotyczących różnych kwestii. Bez względu na ich jakość zawsze zasługują na uwagę, ponieważ uzewnętrzniają przekonania tego, kto je wypowiada. Na podstawie usłyszanej opinii możemy wyrobić sobie pogląd na to, jakie oddziaływanie na świadomość danego wychowanka będzie najbardziej przydatne ze względu na nasz zamiar pozyskania go lub przekonania, a stosownie do tego można dobrać odpowiednie argumenty – stymulatory zachowań.

Doświadczenie uczy, że opinia, która zawiera tylko komponent emocjonalny, nierzadko ulega modyfikacji pod wpływem bądź to „poglądów i wierzenia tłumu” (określenie G. Le Bona)<sup>28</sup>, bądź też wskutek „myślenia grupowego”<sup>29</sup>. Taki sposób myślenia prowadzi do lekceważenia realistycznej oceny alternatywnych kierunków działania. Pod wpływem nacisków nakłaniających do konformizmu poszczególni członkowie grupy zaczynają mieć wątpliwości co do słuszności zastrzeżeń i powstrzymują się od wyrażania odmiennych poglądów czy opinii. Dążenie do jednomyślności jest tak ważne, że niektórzy członkowie grupy stają się niekiedy „strażnikami serc i umysłów” – osobami, które cenzurują napływające informacje czy wręcz uniemożliwiają ich upowszechnianie.

Walory osobotwórcze mają również tzw. metody rozwijania procesów samowychowania. **Samowychowanie** jest to świadome i celowe kierowanie samym sobą. Człowiek, wychowując samego siebie, staje się podmiotem wychowania, jednostką zaangażowaną w działalność wychowawczą, kierowaną na nią bądź na grupę, w której uczestniczy. Aktywność samowychowawcza pojawia się pod wpływem braku równowagi między podmiotem a otaczającym światem, przede wszystkim zaś światem ludzi i stosunków interpersonalnych zachodzących między nimi. Rodzi się też na gruncie uświadomionych rozbieżności pomiędzy „ja” idealnym a „ja” realnym, a więc tym, co wytycza pożądaną kierunek rozwoju osobowości, a obrazem naszej osoby takiej, jak ją aktualnie oceniamy. Samowychowanie w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości łączy się zarówno z zadaniami rozwojowymi (określenie R. J. Havighursta)<sup>30</sup>, jak też z dokonywaniem ustawicznych wyborów między rodzajami podejmowanych czynności. Jest

---

<sup>28</sup> Por. G. Le Bon, *Psychologia tłumu*. Przeł. B. Kaprocki. Przejrzał i przedmową opatrzył S. Mika. Warszawa 1986, s. 93–150.

<sup>29</sup> Por. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa 1995, s. 32–33.

<sup>30</sup> Por. R. J. Havighurst, *Developmental tasks and education*. New York 1972.

to nie tylko uczenie się podejmowania określonych zadań życiowych, zgodnych ze społecznymi oczekiwaniami, nawet wbrew własnej wygodzie czy chęci, ale także przyzwyczajanie się do konieczności ciągłych wyborów wymagających bardzo często rezygnacji z osobistych dążeń na rzecz zobowiązań rodzinnych czy obywatelskich<sup>31</sup>.

Zdaniem Ireny Jundziłł<sup>32</sup>, strukturę aktywności samowychowawczej tworzą następujące elementy: 1) wybór wzoru (cel, który podmiot chce osiągnąć); 2) analiza sytuacji; 3) poznawanie i ocena siebie (autoocena); 4) podjęcie decyzji; 5) kierowanie sobą w dążeniu do osiągnięcia celu (samokształcenie); 6) autokontrola; 7) samoakceptacja.

Ta kolejność elementów samowychowania nie zawsze bywa zachowana. Czasami poznawanie i ocena siebie mogą poprzedzić wybór celu czy ideału, autokontrola zaś nie musi wystąpić jako jeden z końcowych etapów samowychowania, a pojawia się wcześniej, towarzysząc innym elementom tego procesu.

Pierwszy etap samowychowania polega zazwyczaj na wyborze wzoru osobowego (standardu osobistego). Człowiek wytwarza „ja” idealne (wzór osobowy), który pragnie osiągnąć, i osądza swoje postępowanie, porównując siebie z tym ideałem. Rzeczywista wartość „ja” idealnego jako czynnika rozwoju osobowości zależy między innymi od jego stosunku do „ja” realnego. Gdy ideał całkowicie przekracza możliwości jednostki, łatwo staje się fikcją bez żadnego wpływu na postępowanie. Może też działać destrukcyjnie. Oto osoba aspirująca do nieosiągalnych dla niej sukcesów na co dzień doznaje wielu niepowodzeń i rozczarowań. Powstaje sytuacja, w której istnieje groźba utraty wiary we własne możliwości i trwałe, często bardzo bolesne niezadowolenie z siebie.

Istnieją wtedy co najmniej dwa rozwiązania. Pierwsze – racjonalne, polega na „obniżeniu” lotów i dostosowaniu ideału do własnych możliwości lub na wytyczeniu sobie bardziej realnych celów i zadań. Rozwiązanie drugie ma charakter irracjonalny i polega na uznaniu, że już się osiągnęło ideał, jest się osobą z własnych marzeń. Jest to rozwiązanie nielogiczne, będące nierzadko źródłem tak zwanej reakcji neurotycznej, polegającej na reinterpretacji całej sytuacji w taki sposób, by niepowodzenia nie mogły podważyć mniemania danej osoby o własnej wartości. W tym celu wystarczy, na przykład, uznać, że już się jest wspaniałym talentem, ale niedopuszczonym do głosu lub niszczone przez zawistne miernoty i rozmaite przeciwności losu. Myślenie racjonalne zostaje zastąpione myśleniem życzeniowym, które za prawdę uznaje to, co jest pożądane i przyjemne, „ja” realne zostaje utożsamione z „ja” idealnym. W związku z tym zbędne staje się samowychowanie, potrzebne jest już tylko odpowiednie posługiwanie się wyobraźnią<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> Por. M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *dz. cyt.*, s. 235.

<sup>32</sup> Por. I. Jundziłł, *Samowychowanie*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna, dz. cyt.*, s. 716–717; B. Panasiuk, *Problemy pracy...*, *dz. cyt.*, s. 162–165.

<sup>33</sup> Por. Z. Pietrasiński, *Sam sięgaj do psychologii*. Warszawa 1986. s. 56–57.

Nie ulega wątpliwości, że próba ratowania się przed niepowodzeniami żywymi przez idealizację własnej osoby jest swego rodzaju neurotycznym dążeniem do wielkości i oznacza cofanie się w rozwoju intraindywidualnym. Podmiot, obierając wzór i dążąc do jego osiągnięcia, analizuje różne sytuacje, w jakich może się zrealizować. Jednocześnie dokonuje autooceny (poznaje i ocenia siebie). Człowiek dorosły poznaje siebie przez:

- refleksję nad własnym życiem,
- obserwację siebie w różnych sytuacjach,
- porównywanie siebie z innymi,
- zdobywanie informacji o sobie od innych osób,
- zdobywanie wiedzy o innym człowieku, jego dążeniach, życiu psychicznym,
- refleksje etyczne,
- znajomość norm i zasad moralnych.

Jeśli ocena siebie jest prawidłowa, to działania, jakie człowiek podejmuje, są (lub co najmniej powinny być) odpowiednie do jego możliwości osobniczych.

Osiąganie celu dążeń przez działalność, której cele, treści, warunki i środki ustala sam podmiot, nosi nazwę samokształcenia (samouctwa). W procesie samokształcenia jego cele się dynamizują, a osiągnąwszy wyższy stopień świadomości, wychowanek dokonuje często ich przewartościowania. Samokształcenie osiąga optymalny poziom, wtedy gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego i permanentnego.

Nieodłącznym elementem samowychowania jest autokontrola, a więc porównywanie osiągnięć z zamiarami, „ja” realnego z „ja” idealnym. Zbliżenie się do obranego wzoru czy przyjętych wartości powinno dostarczać zadowolenia, wewnętrznej satysfakcji, określać kierunek działania na akceptację samego siebie (samoakceptację). Z kolei oddalenie się od celu dążeń winno rodzić niezadowolenie, a w przypadku wyraźnego dysonansu poznawczego – prowadzić do modyfikacji własnego zachowania.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wychowanie jest tą formą uspołecznienia, przez którą pojmuje się świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działania (nauczycieli, pedagogów, psychologów społecznych, psychoterapeutów itp.), nie tylko za pomocą słowa (języka), lecz także przez przykład osobisty, „mowę ciała” i tak zwane komunikaty interakcyjne, trening autogenny, ćwiczenia czy medytacje zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych zmian w osobowości. Jednakże rozwijanie i utrwalanie zachowań, poglądów, postaw i systemów wartości, specyficznych dla osobowości już częściowo ukształtowanej (a do takiej niewątpliwie należy osobowość studenta i słuchacza szkoły wyższej) wcale nie przebiega łatwo. Ma na to wpływ wiele czynników i uwarunkowań psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, społeczno-kulturowych. Daje tu znać o sobie nie tylko siła nawyków i przyzwyczajzeń ukształtowanych w dzieciństwie i młodości, lecz także nadmierna dążność do samodzielności, autonomii i niezależności, do konstruowania swego „ja” idealnego w oderwaniu od autentycz-

nego działania i do „uprawiania” twórczego stylu życia. Nierzadko dzieje się tak za sprawą mechanizmów obronnych (fizjologicznych i psychologicznych), które „bronią” człowieka przed lękiem, wstydem, poczuciem winy, niską samooceną, nadmiernym wysiłkiem psychicznym i fizycznym czy różnego rodzaju stresorami. Niekiedy też „odzywa się” u takiego osobnika „neurotyczna dążność do wielkości”, której towarzyszą skrajny hedonizm (*carpe diem, quam minimum credula postero* – ‘używaj życia, jak najmniej ufaj przyszłości’), małostkowość, ignorancja, konformizm, działanie na pokaz, dążenie do podkreślenia swojej dojrzałości (np. przez picie alkoholu i „szpanowanie”).

## Zakończenie

Z doświadczeń wynika, iż proces rozwoju i doskonalenia ludzkiej osobowości jest zawsze ściśle zindywidualizowany, dynamiczny, swoisty, niepowtarzalny. Pozostaje związany w sposób ścisły z jego biografią, funkcjonowaniem „tu i teraz”, antycypowanymi kierunkami rozwoju. Proces ten to nie tylko wypadkowa oddziaływań zewnętrznych, ale także wynik samoregulacyjnych mechanizmów, takich jak samokształcenie, samowychowanie, autokontrola, samoocena, sumienie. Jest warunkowany zarówno rzetelnym poznawaniem jednostki ludzkiej (chodzi o rozpoznawanie cech i właściwości psychofizycznych oraz wiadomości, które ona ma, umiejętności, którymi włada i wartości, jakie wyznaje), uzyskiwaniem samoświadomości, jak też zastosowaniem skutecznych form, metod i środków osobotwórczych. Pedagogika, psychologia, socjologia edukacji, filozofia wychowania podpowiadają, co należy robić, by w osobowości wychowanka (podwładnego czy współpracownika) następowały pożądane zmiany. Formułują także pewne zalecenia i wskazania metodyczne, adresowane zarówno do nauczycieli-wychowawców, jak i słuchaczy-wychowanków. Jest to jednak „oferta” typu postulatyno-normatywnego, a nie algorytm działania „zawsze i wszędzie” skutecznego.

## Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Przeł. W. Domachowski. Warszawa: PWN 1991.
- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa: PWN 1995.
- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Tłum. Z. Kowalik. Poznań: Zysk i S-ka 1997.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dorosłości*. Przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa: PWN 1997.
- Borkowski I., *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa: „Elipsa” 2003.
- Chłopkiewicz M., *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa: WSiP 1987.

- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 1994.
- Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*. Warszawa: PWN 2001.
- Dąbrowski K., *Pasja rozwoju*. Warszawa: „Almapress” 1988.
- Edukacja i wyzwolenie*. Wybór i oprac. K. Blusz. Kraków: „Impuls” 1992.
- Eliasz A., *Temperament i osobowość*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1974.
- Gerstman S., *Osobowość: wybrane zagadnienia psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1970.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Przekł. A. Kacmajor i A. Sulak. Pośl. B. Śliwerski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.
- Hall C. S., Lindzey G., *Teorie osobowości*. Przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki. Warszawa: PWN 2002.
- Harris J. R., *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*. Przeł. A. Polkowski. Warszawa: Jacek Santorski & CO 2000.
- Havighurst R. J., *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Company 1972.
- Jankowski K., *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*. Warszawa: PIW 1975.
- Jundziłł I., *Samowychowanie*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Pod red. W. Pomykało. Warszawa: Fundacja „Innowacja” 1993.
- Kontestacje pedagogiczne*. Pod red. B. Śliwerskiego. Kraków: „Impuls” 1993.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej 1992.
- Kotłowski K., *Metody współczesnego wychowania moralnego*. „Chowanna” 1965, nr 1.
- Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*. Warszawa: PWN 1988.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: „Żak” 1995.
- Le Bon G., *Psychologia tłumu*. Przeł. B. Kaprocki. Przejrzał i przedmową opatrzył S. Mika. Warszawa: PWN 1986.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*. Przeł. P. Sawicka. Warszawa: „Pax” 1990.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne*. [W:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka. Warszawa: PWN 1974.
- Nęcki Z., *Negocjacje w biznesie*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu 1995.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: PWN 1993.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN 1981.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN 1987.
- Panasiuk B., *Wprowadzenie do psychologii*. Gdynia: Wydawnictwo AMW 1999.
- Panasiuk B., *Problemy pracy edukacyjnej i psychoprofilaktycznej w Marynarce Wojennej*. Gdynia: Wydawnictwo AMW 2003.
- Pease A., *Mowa ciała. Jak odczytywać myśli innych ludzi z ich gestów*. Tł. P. Żak. Kielce: „Jedność” 2001.
- Pevin L. A., *Psychologia osobowości*. Przekł. M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2002.
- Pietrasiniński Z., *Sam sięgaj do psychologii*. Warszawa: WSiP 1986.
- Pietrasiniński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: „Wiedza Powszechna” 1990.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN 1994, t. 1–2.

- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN 2004, t. 1 (*Zagadnienia ogólne*).
- Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. nauk. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2000, t. 1 (*Podstawy psychologii*), t. 2 (*Psychologia ogólna*).
- Psychologia rozwojowa*. Pod red. P. E. Bryanta i A. M. Colmana. Przekł. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań: Zysk i S-ka 1997.
- Psychologia rozwoju człowieka*. Red. nauk. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: PWN 2004, t. 2 (*Charakterystyka okresów życia człowieka*).
- Pszczółowski T., *Umiejętność przekonywania i dyskusji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe 1998.
- Pytanie – dialog – wychowanie*. Pod red. J. Rutkowiak. Warszawa: PWN 1992.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej 2001.
- Rathus S. A., *Psychologia współczesna*. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2004.
- Reber A. S., Reber E. S., *Słownik psychologii*. Pol. wyd. pod red. nauk. I. Kurcz i K. Skarżyńskiej. Tł. B. Janasiewicz-Kruszyńska i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar” 2005.
- Reykowski J., *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN 1986.
- Reykowski J., Kochańska G., *Szkice z teorii osobowości*. Warszawa: „Wiedza Powszechna” 1980.
- Schoenebeck H. von, *Antypedagogika w dialogu*. Przekł. D. Sztobryn. Kraków: „Impuls” 1994.
- Siek S., *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza 1984.
- Siek S., *Struktura i formowanie osobowości*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej 1986.
- Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*. Warszawa: „Nasza Księgarnia” 1973.
- Strelau J., *Psychologia temperamentu*. Warszawa: PWN 1998.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP 1990.
- Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*. Kraków: „Znak” 1998.
- Szewczuk W., *Psychologia. Zarys podręcznikowy*. Warszawa 1962, t. 1, 1966, t. 2.
- Szewczuk W., *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1972.
- Szewczuk W., *Psychologia*. Warszawa: WSiP 1990.
- Szewczuk W., *Zasady nauczania–uczenia się, wychowania*. [W:] *Encyklopedia pedagogiczna*. Pod red. W. Pomykała. Warszawa: Fundacja „Innowacja” 1993.
- Szewczuk W., *Osobowość. Wychowanie. Zasady wychowania*. [W:] *Encyklopedia psychologii*. Pod red. W. Szewczuka. Warszawa: Fundacja „Innowacja” 1998.
- Szołtysek A. E., *Filozofia wychowania. Ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 1998.
- Sztuka nauczania. 1, Czynności nauczyciela*. Pod red. K. Kruszewskiego. Warszawa: PWN 1993.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: „Impuls” 2005.
- Tomaszewski T., *Główne idee współczesnej psychologii*. Warszawa: „Wiedza Powszechna” 1986.

- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP 1990.
- Włodarski Z., *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa: WSiP 1974.
- Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa: WSiP 1992.
- Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP 1996.
- Wojtysiak J., *Filozofia i życie*. Kraków: „Znak” 2007.
- Zawadzki B., *Wstęp do teorii osobowości*. Tł. E. Dubois, T. Szustrowa, T. Zatchej. Warszawa: PWN 1970.
- Zimbardo P. H., *Psychologia i życie*. Red. nauk. I. Kurcz, B. Wojciszke. Przekł. E. Czerniawska i in. Warszawa: PWN 1999.

## Summary

### **Strategies for personality development and shaping (Attempt at reconstruction of educational technology)**

The authors reconstruct the educational technology constituting an operational of strategy of personality development and shaping as a life long process. Classical and modern personality concepts, personality typologies and the NEOAC model are presented. The authors discuss the traditional and modern strategies of personality shaping. Both passive and activating methods of personality shaping are presented in view of traditional and modern pedagogy. The authors discuss advantages of self-education, self-improvement, self-creation and affirmation in wholesome personality development.